# Zabranjeni, rizični i strašni, simbolički i stvarni prostori djetinjstva

**Popinjač, Maja**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2023**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:958178

*Rights / Prava:* In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-03-24**

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

*Repository / Repozitorij:*

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za etnologiju i kulturnu antropologiju

DIPLOMSKI RAD

# Zabranjeni, rizični i strašni, simbolički i stvarni prostori djetinjstva

Maja Popinjač

Mentorica: dr.sc. Jelena Marković, viša znanstvena suradnica, nasl. doc.

Odsjek za Etnologiju i kulturnu antropologiju

Zagreb, veljača 2023.

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad „Zabranjeni, rizični i strašni, simbolički i stvarni prostori djetinjstva“ izradila potpuno samostalno uz stručno vodstvo mentorice dr.sc. Jelene Marković. Svi podaci navedeni u radu su istiniti i prikupljeni u skladu s etičkim standardom struke. Rad je pisan u duhu dobre akademske prakse koja izričito podržava nepovredivost autorskog prava te ispravno citiranje i referenciranje radova drugih autora.

Maja Popinjač

# Sadržaj

1. Uvod ..... 4
2. Metodološki i etički okvir istraživanja ..... 6
3. Sociokulturno shvaćanje emocija ..... 8
4. Kultura straha i rizika ..... 13
4.1. O paranoidnom roditeljstvu ..... 16
4.2. Mit o ranjivom djetetu ..... 20
5. Zabranjeni, rizični i strašni prostori djetinjstva ..... 23
5.1. Zabranjeni, rizični i strašni školski prostori ..... 25
5.2. Nacrtaj strah ..... 29
5.3. Virtualni prostor ..... 34
6. Zaključak ..... 37
Literatura ..... 39
Crteži ..... 42

# 1. Uvod

Ovaj diplomski rad za cilj ima predstaviti, analizirati i protumačiti simboličke i stvarne prostore koje odrasli ili djeca smatraju zabranjenima, rizičnima i strašnima s ciljem reprodukcije ideje suvremenog djetinjstva pritom povezujem dva koncepta; strah i djetinjstvo. U radu propitujem načine na koji se takvi prostori konstruiraju te odnos djece i odraslih prema njima. Nadalje, fokus stavljam na načine kontrole i discipliniranja djece zastrašivanjem. Istraživački interes za ovu temu potaknut je osobnim dugogodišnjim iskustvom rada u jednoj zagrebačkoj osnovnoj školi koji je poslužio kao nepresušan izvor priča, tema, situacija i iskustava na temu straha. Osim toga, ta školska svakodnevica evocirala je i vlastita sjećanja na „školske klupe“, pa mogu reći da je terenski rad započeo još 1996. godine odnosno kada sam i sama započela osnovnoškolsko obrazovanje. Više o poziciji istraživačice pišem u poglavlju *Metodološki i etički okvir istraživanja* u kojem dodatno pojašnjavam korištene metodološke postupke prikupljanja etnografske građe. Jedan od postupaka uključivao je i provedbu istraživanja u jednom četvrtom razrednom odjelu, za koje sam dobila dozvolu osnovne škole odnosno ravnatelja i stručne službe, a potom i potpisane pristanke roditelja za sudjelovanje djece u istraživanju također sam tražila i pristanak djece. Pri istraživanju s djecom, uz dozvole obrazovne ustanove, pristanka roditelja djece i djece, poštivala sam i sve međunarodne akte i nacionalne propise koji se odnose na zaštitu i promicanje prava djece. Spomenuti istraživački postupak jest vizualni postupak u istraživanju s djecom, zamoljeni su da nacrtaju svoj najveći strah, a potom smo razgovarali o nacrtanom, više o samom postupku pišem u poglavlju *Nacrtaj strah*. Dječji crteži pokazali su se kao dobar način za identifikaciju strašnih mjesta i prostora, ali su poslužili i za interpretaciju kulturnih strahova.

Teorijske postavke ovog rada tiču se kulture straha i rizika u kojoj živimo, oslanjala sam se na radove sociologa Franka Furedija (2002, 2006, 2018) i Roberta Wuthnowa (2010), filozofa Larsa Svendsena (2008) i Briana Massumija (1993), koji kulturu straha opisuju kao stanje u kojem se čini da ne postoji ništa sigurno, a društvo postaje fiksirano na promicanje klime straha, zabrinutosti i panike, pritom ni djeca nisu pošteđena, već su uronjena u nju. Kultura straha proizvela je i novi pristup roditeljstvu koje se naziva paranoidno roditeljstvo, te više o njemu pišem u istoimenom poglavlju.

Kada se bavimo strahom bavimo se i emocijama, s obzirom na to da da sam se opredijelila za antropološki pogled na emocije pišem iz perspektive sociokulturnog shvaćanja emocija. Kao

literatura za antropologiju emocija služila su mi djela Sare Ahmed (2020), Lise Feldman Barrett (2017), Franka Furedija (2002, 2006, 2018) i Larsa Svendsena (2008), kojima je zajedničko uvjerenje da emocije funkcioniraju kao društvena norma, one nastaju, uče se i cirkuliraju u zajednici odnosno oblikovane su individualnim iskustvima i društvenim normama. Iz takvog pogleda proizlazi da je način na koji se plašimo povezan s kulturnim, društvenim i povijesnim varijacijama.

U poglavlju pod nazivom *Mit o ranjivom djetetu* donosim pregled briga i strahova kroz povijest, a koji su vezani uz djecu. Cilj je razumjeti način na koji su društveni strahovi kroz razna doba mijenjali konstrukciju djetinjstva, ali i kako su suvremene konstrukcije djetinjstva mijenjale i usmjeravale strahove koji se tiču djece.

Teorijske postavke koje koristim u radu tiču se i antropologije mjesta i prostora, prema kojima je mjesto definirano kao kulturno značenjski prostor koji sadržava iskustvenu, emocionalnu, vrijednosnu, interakcijsku i relacijsku, kognitivnu i senzornu, povijesnu i memorijsku dimenziju (Čapo, Gulin Zrnić 2011:35). Antropološko mjesto podrazumijeva "konkretnu i simboličku izgradnju prostora" ili u fizički prostor upisanu društvenu, gospodarsku, političku i vjersku geografiju: takvo mjesto je "istodobno načelo smisla za one koji ga nastanjuju i načelo razumljivosti za onoga tko promatra" (Čapo, Gulin Zrnić 2011:28). U poglavlju *Zabranjeni, rizični i strašni prostori djetinjstva* analiziram školske i virtualne prostore. Pri analizi školskih prostora fokus stavljam na način discipliniranja učenika odnosno način na koji se disciplniraju njihova tijela u školskom prostoru tehnikom zastrašivanja, ali i kako su se školski prostori, tokom nesigurnih vremena (pritom mislim na potrese i COVID-19 pandemiju), mijenjali odnosno kako su se u njima konstruirali novi strahovi te upisivala nova značenja.

Suvremeno djetinjstvo oblikovano je i nekim novim prostorima, a takve prostore nudi internet. Djeca od vrlo rane dobi koriste tehnološke uređaje, a najviše pametne telefone koji im omogućuju ulazak u virtualne prostore. U poglavlju *Virtualni prostori* analiziram takve prostore koristeći se perspektivom roditelja i djece u svrhu proučavanja „novih" strahova i rizika koje donosi tehnologija.

Na kraju rada prilažem crteže učenika koji su nacrtani prilikom provedbe istraživanja, a na koje se referiram u poglavlju *Nacrtaj strah*.

# 2. Metodološki i etički okvir istraživanja

Prikupljanje građe za ovaj rad zahtijevalo je nekoliko metodoloških postupaka. S obzirom na to da su u istraživanju strahova iz djetinjstva sudjelovala djeca i odrasli, zaključila sam da su potrebni različiti metodološki pristupi kako bih došlo do odgovora o kakvim se mjestima radi ili o kakvim se mjestima radilo. Zato sam osmislila "mrežu metodoloških postupaka" po uzoru na etnologinju Jelenu Marković (2012) i njezinu metodologiju istraživanja priča o djetinjstvu u knjizi *Pričanja o djetinjstvu – Život priča u svakodnevnoj komunikaciji*.

Prvi metodološki postupak koji sam koristila po uzoru na Marković (2012) bilo je naknadno bilježenje "prirodnih" govornih situacija prema sjećanju (promatranje sudjelovanjem). Za njega je karakteristična autoetnografija na terenu koji je svakodnevica, ali istovremeno se radi o terenu kao osviještenom mjestu istraživačkog pothvata (Marković, 2012:22). Rad na mjestu asistentice u nastavi u jednoj zagrebačkoj osnovnoj školi bio je moja svakodnevica, ali i osviješteni teren na kojem su se ispreplitala zapažanja o razlikama u nastavi, međusobnim odnosima, strahovima, prostorima "nekada i danas". Pod "nekada" mislim o vremenu djetinjstva kada sam i sama bila učenica osnovne škole. Moj "školski" teren zapravo je trajao od 1996., kada sam krenula u osnovnu školu pa do danas. Ponovno sjedanje u školske klupe te komunikacija s učenicima i nastavnicima oživjela je sjećanja iz vlastitog perioda života stavljajući me u poziciju promatranog subjekta. „Antropološko pisanje o autobiografskom iskustvu nekog dijela svog života, Judith Okely naziva "retrospektivnim terenskim radom"“ (Marković 2012:23). Odnosno, zapisivala sam ono što pamtim, ono što je osobno tj. autobiografsko (Marković 2012). Metodološki postupak autoetnografije osobnog iskustva povezanog s istraživanjem Marković (2012:41) opisuje kao istraživanjem potaknuto crpljenje priča iz vlastite imaginarne autobiografije odnosno crpljenje priča iz mojeg znanja o mojim i tuđim djetinjstvima. Stoga, u prikupljenoj građi, osim vlastitih sjećanja i priča nalaze se i one priče koje nisu moje, nego one koje je netko drugi pričao, a ja sam ih upamtila.

Vlastite misli i zapažanja bilježila sam na različite načine; natuknicama ili kraćim bilješkama koje bih bilježila na papir ili mobilni telefon te ih kasnije opširnije raspisivala. S obzirom na to da sam sudjelovala u školskom životu i promatrala ga, sada kao istraživačica u školskim klupama, bilo je nemoguće snimati diktafonom jer priče su se neprestano pojavljivale stoga se metoda bilježenja govornih situacija prema sjećanju pokazala kao najkorisnijom.

Teren se u jednom trenutku počeo širiti i izvan školskih prostora jer je počela moja neformalna komunikacija s roditeljima, u našim razgovorima često se pojavljivala tema straha. Dijeljene priče često su bile obojane strahom osobito 2020. godine s pojavom COVID-19 bolesti, a nešto kasnije i zagrebačkog i petrinjskog potresa.

Prikupljanje građe bilo je posebno izazovno kada se radilo o strašnim i rizičnim prostorima. Ako bih učenike pitala čega se najviše boje, ne bih dobila odgovor koji me zanimao odnosno stvarni ili simbolički prostor, zato sam učenicima na jednom školskom satu podijelila bijele A4 papire i zamolila ih da nacrtaju strah, nakon čega je slijedio individualni razgovor sa svakim učenikom o onome što su nacrtali. Pomoću ove metode došla sam do strašnih prostora, o čemu ću pisati o poglavlju koje će se baviti analizom dječjih crteža.

Da bih mogla provesti istraživanje u jednom četvrtom razrednom odjelu, u zagrebačkoj osnovnoj školi, potrebna mi je bila dozvola škole potom i pristanak roditelja na sudjelovanje djece u istraživanju. Istraživanje se odvijalo 2021. godine, a do tada sam već tri godine provela u školi kao asistentica u nastavi, zato ishođenje dozvole nije bilo izazovno. Kako bi uputio John Aguilar, bila sam u poziciji insajderskog istraživača te kao takva posebno osposobljena u smislu da kao istraživač dijelim znanje s članovima grupe koju istražujem (Potkonjak 2014:28). To znanje je utemeljeno na življenju u kulturi i razumijevanju kulturnih pravila, neizgovorenih osjećaja i stavova (Potkonjak 2014:28). Nakon odobrene pisane molbe koju sam uputila školi, potrebno je bilo i roditeljima djece poslati pristanak na sudjelovanju u istraživanju. U pismu im je bilo objašnjeno tko sam ja, u koju svrhu provodim istraživanje, pod čijim mentorstvom, što će se s djecom raditi i koji je cilj istraživanja. Dostupan im je bio i kontakt za sva pitanja. Nakon što sam prikupila potpisane suglasnosti roditelja, zamolila sam i pristanak djece da sudjeluju u istraživanju, te sam nakon njihovog pristanka  održala dva školska sata tokom kojih sam provela istraživanje. Istraživanje je provedeno prema međunarodnim aktima o dječjim pravima koji se odnose i na Hrvatsku i *Etičkim kodeksom istraživanja s djecom* iz 2003. godine, čiji su autori Marina Ajduković i Vladimir Kolesarić. *Etički kodeks istraživanja s djecom* ima za cilj poticanje sustavnog promišljanja etičkih načela istraživanja u kojima su sudionici djeca, a zadaća mu je razvijati dobru praksu istraživanja koja osigurava najbolje interese djece sudionika istraživanja (Ajduković, Kolesarić 2003).

Građu sam prikupljala i polustrukturiranim intervjuima pritom je uzorak bio slučajan. Pokazalo se jednostavnije i prirodnije do građe doći "spontano", naime, kada bih dogovorila intervju s kazivačima i upalila diktafon kako bih snimila razgovor, imala sam dojam kao da "na

silu" pokušavam doći do odgovora. Kazivači su bili previše službeni i pokušavali su se sjetiti strahova iz djetinjstva, primijetila sam neku vrstu brige vezanu uz njihove priče, kao da smatraju da postoje točni i netočni odgovori. Međutim, onog trena kada bismo "službeno" završili pritom mislim na gašenje diktafona, na tijelu im je bilo vidljivo olakšanje i tek tada bi opušteno komentirali ono što su rekli i što su zapravo htjeli reći, na kraju bismo završili u razmjeni priča i strahova i na taj način su se budila vlastita sjećanja koja sam kasnije bilježila. Sličan postupak promišljala je i etnologinja Valentina Gulin Zrnić u svojem tekstu *Domaće, vlastito i osobno: autokulturna defamilijarizacija* (2005) gdje piše o profesionalnoj konstrukciji terena koji se gradi u prostoru i vremenu vlastitog neprofesionalnog života, odnosno kako dolazi do stapanja terena i doma. Dakle, radi se o "kulturnom kontinuitetu" između istraživača i sudionika u kojem oni dijele kontekst istraživanja, imaju korpus dijeljenog znanja stoga istraživačevo osobno ili autobiografsko je uključeno u sam istraživački projekt (Gulin Zrnić, 2005).

Vrlo korisnim metodološkim postupkom pokazala se i metoda koju bih nazvala metoda asocijacija. Često je "slučajno" pričanje priča bilo potaknuto pitanjem drugih što istražujem za svoj diplomski rad, dovoljno je bilo da izgovorim naslov i kazivači bi sami počeli pričati svoje priče ili priče koje su čuli, dakle samo na temelju naslova rada. Najčešće je naslov bio interpretiran kao "svi strahovi iz djetinjstva" te bi krenula sjećanja na njih, neki bi se pak, fokusirali na fizičke prostore djetinjstva – najčešće napuštene kuće, škole, šume. Neki nisu pričali svoje priče, niti pomislili da bi se radilo o djetinjstvu iz "prošlosti" odnosno njihovom djetinjstvu, već o djetinjstvu danas zato bi pričali priče o vlastitoj djeci, nećakinjama i nećacima ili djeci prijatelja.

# 3. Sociokulturno shvaćanje emocija

Strah je emocija koja je poznata svim živim bićima. Iskustvo straha dijele i ljudi i životinje. Norveški filozof Lars Svendsen (2008:21) u svojoj knjizi „A Philosophy of Fear“ [Filozofija straha] piše da je strah kao evolucijski fenomen sasvim jasan jer živo biće bez sposobnosti osjećanja straha ima slabije šanse za preživljavanje i razmnožavanje. Dakle, strah nam pomaže da preživimo, no, što je strah? Je li strah emocija koja je biološki programirana ili dolazi od stvari o kojima smo tokom života učili? Da bi mogli govoriti o strahu prvo se moramo zapitati što je to emocija i kako ona nastaje. S obzirom na to da da sam se opredijelila za antropološki pogled na emocije u nastavku poglavlja pisat ću o sociokulturnom shvaćanju emocija.

Emocija kao pojam može pokriti niz različitih pojava – od gladi, žeđi, ljubavi, zavisti, dakle, od fizioloških do kognitivnih pojava (Svendsen 2008:21). Međutim, postoje neslaganja oko toga koliko takvih emocija postoji i što su (Svendsen 2008:22). Na primjer, antropolog Paul Ekman zagovara postojanje osnovnih emocija koje možemo pronaći u svim kulturama, što znači da one nisu stečene nego urođene (Svendsen 2008:22). Većina ljudi emocije poput ljutnje, straha, radosti, gađenja i iznenađenja smatra urođenima međutim Svendsen (2008:22) tvrdi da čak kada bi i postojao skup osnovnih emocija ne bismo došli bliže njihovom razumijevanju jer te se emocije mogu izraziti na različite načine u različitim kulturnim kontekstima. Stoga Svendsen (2008:22) zaključuje da su kulturološke norme ključne u određivanju koje se emocije izražavaju i u kojoj mjeri. Izuzetno je teško razlikovati biološke, fiziološke i kulturološke aspekte u emocijama jer one imaju biološku osnovu, ali jasno je da ih oblikuju i individualna iskustva i društvene norme (Svendsen 2008:24). Emocije nisu samo nešto „prirodno“, one su također i društveni konstrukti (Svendsen 2008:24). Na primjer, društvene norme nam govore kada je prikladno imati i pokazati emociju, a te norme se razlikuju od kulture do kulture (Svendsen 2008:24 ). Isto je i sa strahom, čega se plašimo i koliko jako ovisi o našim predodžbama o svijetu, o tome kakve nam opasne sile prijete i kakve mogućnosti imamo da se od njih zaštitimo (Svendsen 2008:24). Naše znanje i emocionalno iskustvo nisu neovisni o društvenom kontekstu u kojem se javljaju (Svendsen 2008:24). Svendsen (2008:21) stoga opisuje strah kao kulturno uvjetovanu naviku.

Mađarsko-kanadski sociolog Frank Furedi (2018:28) u svojoj knjizi „How fear works“ [Kako strah djeluje] piše da emocija straha ima biološku osnovu i kao takva odigrala je ključnu ulogu u opstanku i evoluciji ljudske vrste, ali osim biološke osnove emocije su oblikovane i individualnim iskustvima i društvenim normama. Za razliku od životinja, ljudi posjeduju sklonost prema strahu koji se kulturološki prenosi, to je dispozicija koja je temeljena na prošlim iskustvima te se kroz proces socijalizacije uči (Furedi 2018:29). Tu pripadaju sve vrijednosti i stavovi koje neka zajednica promiče, to su snažne žive priče koje su poput kulturoloških skripti za strah[1] (Furedi 2018:29).

Neuroznanstvenica i psihologinja Lisa Feldman Barrett (2017) u svojoj knjizi „How Emotions Are Made - The Secret Life of the Brain“ [Kako nastaju emocije - tajni život mozga] zaključila je da emocije nisu „ugrađene“ u ljudska bića, ne čekaju da budu otkrivene, ne izlaze

[1] Koncept kulturoloških skripata razvili su sociolozi da bi objasnili kako pojedinci, ustanove i zajednice koriste kulturne resurse pri razumijevanju vlastitog iskustva, također one prenose pravila o osjećajima i nude ideje o tome što te emocije znače (Furedi 2018).

iz jednog dijela mozga te nijedna znanstvena inovacija neće otkriti biološki otisak bilo koje emocije. Emocije smo sami konstruirali, gradimo vlastita emocionalna iskustva i percipiramo tuđe emocije, na licu mjesta, prema potrebi, kroz složenu međuigru sustava (Feldman Barrett 2017:40). Dakle, Feldman Barrett smatra da su ljudska bića arhitekti vlastitog iskustva (2017:40). Emocije nisu reakcije na svijet jer ljudska bića nisu samo pasivni primatelji osjetilnih unosa već aktivni konstruktori svojih emocija (Feldman Barrett 2017:31). Na osnovi senzornog unosa i prošlog iskustva ljudski mozak konstruira značenje i propisuje djelovanje (Feldman Barrett 2017:43). Kada ne bi postajali koncepti koji predstavljaju prošla iskustva, svi senzorni unosi bili bi samo buka i ne bismo znali što je uzrokovalo takve osjećaje niti kako se s njima nositi (Feldman Barrett 2017). Ali zahvaljujući konceptima ljudski mozak može dati značenje osjetu, a ponekad je to značenje emocija (Feldman Barrett 2017:43).

Teorija konstruiranih emocija i klasični pogled na svijet govore različite priče o tome kako ljudi doživljavaju svijet (Feldman Barrett 2017:55). Klasični pogled je intuitivan što znači da događaji u svijetu pokreću emocionalne reakcije u ljudima, za razliku od teorije konstruiranih emocija koja govori da mozak nevidljivo konstruira sve što doživljavamo uključujući i emocije (Feldman Barrett 2017). Uz teoriju konstruiranih emocija vežemo i društvenu konstrukciju koja proučava ulogu društvenih vrijednosti u određivanju načina na koji percipiramo i djelujemo u svijetu (Feldman Barrett 2017:33). Svatko razumije svijet na način koji je koristan, ali to ne znači da je nužno istinit u nekom objektivnom, apsolutnom smislu (Feldman Barrett 2017). Kada se govori o emocijama, teorija društvene konstrukcije postavlja pitanje kako na osjećaje ili percepciju utječu naše društvene uloge ili uvjerenja pritom ignorirajući biologiju smatrajući je nevažnom za emocije (Feldman Barrett 2017:33). Ono što je važno za emocije jest da se one pokreću različito i to ovisno o društvenim ulogama, one su kulturni koncepti i društvena stvarnost (Feldman Barrett 2017). Ljudska civilizacija je izgrađena društvenom stvarnošću i većina stvari u životu je društveno konstruirana: posao, adresa, vlada, zakoni, društveni status (Feldman Barrett 2017:133). Klasični primjer društvene stvarnosti je novac, danas pravokutni papir s otisnutim licima prošlih vođa, nekada je bio možda školjka ili maleni okrugli komad metala, no jedno je zajedničko svim vrstama novca – grupa ljudi koja je taj predmet kategorizirala kao novac, stoga je i postao novac (Feldman Barrett 2017:133). Dovoljno je imati ideju, nešto zamisliti, dati ime i stvoren je koncept, zatim je potrebno druge naučiti o tom novom konceptu i ako se oni slože s njim, stvoreno je nešto stvarno (Feldman Barrett 2017). Ta čarolija stvaranja radi se na način da kategoriziramo stvari iz prirode i dajemo im nove funkcije koje

nadilaze njihova fizička svojstva te ih prenosimo drugima – to je srž društvene stvarnosti piše Feldman Barrett (2017).

Znanstvenici su kroz povijest raspravljali jesu li kategorije emocija poput straha ili ljutnje stvarne ili iluzorne (Feldman Barrett 2017:135). Kao što smo rekli, klasično gledište na emocije vjeruje da su emocije uklesane u prirodu pa da i strah ima svoj biološki otisak u prirodi (Feldman Barrett 2017). No, Feldman Barret (2017) smatra da koncepti emocija u ljudima postoje odvojeno od prirodnih kategorija, npr. strah je stvaran za grupu ljudi koji se slažu da promjene na licu ili tijelu su značajne kao emocije. Drugim riječima, koncepti emocija imaju društvenu stvarnost (Feldman Barrett 2017).

Emocije postaju stvarne kroz dvije ljudske sposobnosti koje su preduvjet društvene stvarnosti (Feldman Barrett 2017). Prvo je potrebna grupa ljudi koja će se složiti da koncept postoji. To zajedničko znanje naziva se kolektivna intencionalnost i temelj je svakog društva (Feldman Barrett 2017:133). Emocije postaju stvarne kroz kolektivnu intencionalnost, npr. ako nekome želite priopćiti da osjećate ljutnju, obje strane trebaju zajedničko razumijevanje ljutnje (Feldman Barrett 2017:133). Ako se ljudi slažu da određene facijalne radnje i kardiovaskularne promjene označuju ljutnju onda je to ljutnja, dakle nije potrebna izričita svijest da je to ljutnja, dovoljna je načelno slaganje da ljutnja postoji s određenim funkcijama (Feldman Barrett 2017). Upravo tada ljudi mogu prenositi koncept tako učinkovito da se čini kako je ljutnja urođena (Feldman Barrett 2017). Kolektivna intencionalnost je nužna za društvenu stvarnost, ali nije dovoljna i tu dolazimo do druge ljudske sposobnosti koja je preduvjet društvene stvarnosti, a to je jezik (Feldman Barrett 2017:133). Riječima oblikujemo pojmove i grupiramo fizički različite stvari za neku svrhu, npr. truba i violina nisu slične, ali fraza „glazbeni instrumenti“ nam omogućuju da ih tretiramo kao slične kako bi mogli ispuniti cilj – izvođenje nekog glazbenog djela (Feldman Barrett 2017:136). Riječi imaju moć, dopuštaju nam da ideje usađujemo izravno u umove drugih osoba (Feldman Barrett 2017). Riječi potiču i mentalno zaključivanje – shvaćanje namjera, ciljeva i uvjerenja drugih (Feldman Barrett 2017:138).

Riječi predstavljaju koncepte, a koncepti su kulturološki alati koji se prenose s roditelja na dijete, s jedne generacije na drugu (Feldman Barrett 2017:146). Kulturološki alati dolaze sa skupom pravila, a ta pravila mogu biti specifična za kulturu određujući kada je prihvatljivo konstruirati danu emociju u danoj situaciji, npr. prikladno je osjećati strah na vlaku smrti, ali nije prikladno osjećati strah kada izađete iz kuće u sigurnom susjedstvu, u tom slučaju radilo bi se o patološkom, anksioznom poremećaju agorafobiji (Feldman Barrett 2017:146). Neke

koncepte emocija iz drugih kultura je nemoguće prevesti na naš jezik jer nedostaju riječi za njih (Feldman Barrett 2017:147). Primjerice, japanski koncept emocije "Arigata-meiwaku" se osjeća kada vam netko učini uslugu koju niste tražili i koja vam je možda izazvala poteškoće, ali svejedno morate biti zahvalni (Feldman Barrett 2017:147). Riječi poput "Arigata-meiwaku" su izmislili ljudi, isto kao što su izmislili i nama znane riječi poput „straha", „sreće", „ljutnje" itd. (Feldman Barrett 2017:147).

Različite kulture se ne slažu oko toga što je emocija, zapadnjaci misle o emociji kao o iskustvu unutar pojedinca odnosno o nečemu što se zbiva unutar tijela međutim mnoge druge kulture karakteriziraju emocije kao međuljudske događaje za koje je potrebno dvije ili više osoba, npr. Kaluli iz Papue Nove Gvineje ili Minangkabau iz Indonezije (Feldman Barrett 2017:148). Koncepte emocija drugih kultura također možemo usvojiti, taj proces se naziva akulturacija emocija – stjecanje novih koncepata iz nove kulture koji se pretvaraju u nova predviđanja pomoću kojih postajete sposobni iskusiti i percipirati emocije nove kulture (Feldman Barrett 2017: 149).

Kulturna teoretičarka, Sara Ahmed (2020) u knjizi „The Cultural Politics of Emotion" [Kulturna politika emocija] bavi se emocijama za koje smatra da funkcioniraju kao društvena norma odnosno one nastaju, uče se i cirkuliraju u zajednici stoga ih dijele velike skupine ljudi. Ahmed (2020:19) se priklanja antropolozima i sociolozima koji tvrde da emocije ne treba gledati kao psihološka stanja nego kao društvene i kulturne prakse te istražuje kako emocije funkcioniraju pri oblikovanju „površina" pojedinačnih i kolektivnih tijela odnosno kako emocije struje kroz kretanje ili cirkulaciju objekata i kako ti objekti postaju zasićeni afektom ili mjestima osobne ili društvene napetosti. Ahmed (2020:12) se ne pita „Što su emocije?" već „Što one čine?", te prati kako one kruže među tijelima, ispituje kako se emocije „zalijepe" i kako se kreću. Kada govori o cirkulaciji emocija, autorica ne nudi obrazac emocija kao zaraze jer u tome obrascu se prenosi sama emocije, primjerice: tužna sam jer si ti tužna (Ahmed 2020: 21). Ovakva „emocionalna zaraza" ulazi u rizik pretvorbe emocije u vlasništvo odnosno kao nečega što imamo i što možemo proslijediti, kao da će ono što prosljeđujemo ostati ista stvar (Ahmed 2020:21-22). Emocije svojim intenzitetom izazivaju nesporazume jer čak i kad osjećamo da dijelimo iste emocije, nemamo nužno prema njima jednak odnos pa ako pretpostavimo da smisao zajedničkih emocija nije u osjećanju iste emocije onda se zapravo radi o opticaju objekata emocija, a ne emocijama kao takvima (Ahmed 2020:22). Kada piše o strahu, Ahmed (2020:91) tvrdi da strah ne dolazi jednostavno iznutra i onda se pomiče prema van, prema objektima i drugima, nego strah djeluje tako da osigurava odnos među tijelima;

približava ih jedna drugima. Strah je utjelovljeno iskustvo i možemo reći da se sva tijela boje na razne načine i raznih stvari (Ahmed 2020:99). Tijela u strahu se povlače kako bi izbjegla objekt straha, što znači da strah znači ustuknuti odnosno strah ograničava mobilnost tijela utoliko što se čini da priprema tijelo za bijeg (Ahmed 2020:100). Nadalje, strah djeluje obuhvaćanjem više tijela koja onda zauzmu manje prostora, strah slama i zatvara se u tijelo koje se napinje i tako zauzima manje prostora (Ahmed 2020:100-101). Drugim riječima, strah djeluje tako da ograničava neka tijela kretanjem ili širenjem drugih (Ahmed 2020:101). Strah također usklađuje tjelesni i društveni prostor: nekim tijelima omogućuje da nastane javni prostor i u njemu se kreću putem ograničenja mobilnosti drugih tijela (Ahmed 2020:102). Regulacija tijela u prostoru putem nejednake distribucije straha omogućava prostorima da postanu teritoriji na koje određena tijela polažu prava, a druga ne (Ahmed 2020:102).

# 4. Kultura straha i rizika

Svaka kultura obojana je specifičnim strahovima piše Furedi (2006). Različite kulture plaše se na različite načine i koriste različite riječi kojima opisuju strah (Furedi 2006). U drevnim društvima ljudima je bilo sugerirano da se boje bogova ili predaka, srednji vijek bio je obilježen strahom od vještica i zlih natprirodnih sila, neke kulture bojale su se smrti, neke nezaposlenosti, a do nedavno zapadne kulture bile su usredotočene na strah od nuklearnog rata (Furedi 2006). Prema Furediju (2018:7) strah i kultura su blisko isprepleteni. Način na koji se plašimo je podložan kulturnim i povijesnim varijacijama, strah ima svoju slobodnu pokretnu dinamiku i može se vezati za širok raspon pojava (Furedi 2006:4). Upravo ta slobodna pokretna dinamika straha se promiče kulturom koja komunicira neodlučnost i tjeskobu prema neizvjesnosti i neprestano predviđa najgori mogući ishod (Furedi 2006:5).

90-ih godina prošlog stoljeća pojam „kulture straha“ je bio relativno nepoznati koncept međutim u to vrijeme društvo postaje fiksirano na promicanje klime straha, zabrinutosti i panike (Furedi 2018). U to doba njegovala se sklonost panici po pitanjima AIDS-a, otmice djece, sotonističkih ritualnih zlostavljanja, no tijekom godina pažnja se usmjerila na globalni terorizam, pandemije gripe, globalno zatopljenje i druge dramatične prijetnje (Furedi 2018:7). Osim što je vladala velika zabrinutost oko navedenih prijetnji za koje bismo mogli reći da su bile prijetnje „visokog profila“, ta se zabrinutost prelila i na banalnije, obične rizike svakodnevnog života (Furedi 2018:8). Prehrana, odgoj djece, način života i ostale značajke svakodnevnog života krenule su se preispitivati odnosno krenulo je utvrđivanje njihove razina

rizika (Furedi 2018:8). Sam strah postao je politiziran, rijetko se raspravljalo o tome treba li se čega bojati ili ne, glavne rasprave su bile koga ili čega se treba bojati (Furedi 2018:8).

Svendsen (2008:12) kulturu straha opisuje kao stanje u kojem se čini da ne postoji ništa sigurno, odnosno da se opasnosti nalaze u našim domovima, na ulici, u prirodi, u tehnologiji, u našem tijelu. Strah je postao emocija kojom se može kontrolirati javnost zato se i pokazao kao koristan alat za prenošenje političkih poruka, potkopavanje protivnika, ali i kao sredstvo dolaska na vlast (Svendsen 2008:16). Strah je važan politički resurs u doba kada stare ideologije nisu više tako moćne, on postaje velika pomoć u političkom diskursu (Svendsen 2008:16). Strah je također i zarazan, ako se netko krene plašiti nečega, taj strah ima tendenciju da se širi na druge koji ga onda dalje prenose, neovisno o tome postoji li racionalna baza za strah (Svendsen 2008:14). Svendsen (2008:12) zaključuje da je strah postao kulturološki određeno povećalo kroz koje promatramo svijet.

O kulturi straha često se govori kao opipljivoj stvarnosti koja oblikuje svakodnevni život (Furedi 2006). U javnom i političkom životu često se upotrebljava izraz „kultura straha“, najčešće kao nešto protiv čega se treba boriti, pa i u svakodnevnom razgovoru pojedinci se međusobno krive za stvaranje kulture straha primjerice na radnom mjestu (Furedi 2006). Korištenje ili pretjerana upotreba izraza ukazuje na to da strah nije samo reakcija na određenu opasnost već i kulturna metafora za tumačenje života (Furedi 2006: 7). Stoga ne čudi da je strah često tema koju obrađuje moderna umjetnost, to umjetničko slavljenje straha ukazuje da je strah kulturna metafora za predstavljanje i tumačenje svijeta u kojem živimo (Furedi 2006:9). U nekim krugovima strah se koristi kako bi afektirao osjetljivost na mnoge skrivene opasnosti s kojima se ljudi suočavaju jer priznati strah znači pokazati svjesnost (Furedi 2006). Međutim, ta samosvjesna afektacija ne znači da su ljudi više uplašeni nego što su to bili prije, ona samo signalizira ideju da bi trebali biti uplašeni (Furedi 2006:9). Nije nužno da naše maštanje o strahu korespondira našem životnom iskustvu, dapače, ako usporedimo prošlost i današnji život u zapadnom društvu uviđamo da nikada nije bilo manje boli, patnje, bolesti i smrti (Furedi 2006:10). Današnja sve veća sposobnost da se nosimo s problemima s kojima se današnje čovječanstvo suočava ne sprječava nas da vjerujemo da će nas preplaviti katastrofe koje nam prijete (Furedi 2006:10).

Furedi (2006) upozorava da moramo razlikovati strah koji je utemeljen na našim stvarnim iskustvima od strahova koji nisu temeljeni na osobnom iskustvu. Televizijski programi ili medijski izvještaji npr. o ptičjoj gripi u Aziji ili bliskoistočnim teroristima oblikuju strahove

koji nisu temeljeni na osobnom iskustvu, protiv njih se ne možemo boriti niti bježati, jedino što možemo je pasivno strahovati (Furedi 2006:10). Veće odstupanje između našeg senzibiliteta straha i našeg svakodnevnog života ukazuje da se ne radi samo o emocionalnom odgovoru na naše iskustvo već da je u pitanju općenita kulturološka perspektiva o tome kako osmišljavamo svoj život (Furedi 2006). Jedna od glavnih značajki kulture straha jest uvjerenje da čovječanstvu prijete moćne destruktivne sile koje prijete njegovom postojanju zato je npr. filmskim producentima vrlo lako postalo zamagliti granice koje su nekada dijelile stvarnost od znanstvene fantastike (Furedi 2006:9). Jezik znanosti pomaže u plašenju odraslih, uzmimo za primjer teme koje su tradicionalno bile vezane uz znanstvenu fantastiku, a danas su u fokusu javnog diskursa (Furedi 2006). Američki profesionalci koji se bave proučavanjem asteroida tvrde da je imperativ vlade razvoj tehnologije koji bi zaštitila planetu od sudara s objektima blizu Zemlje te redovno izdaju upozorenja o potencijalno prijetećim objektima (Furedi 2006). U svibnju 2006. godine, prestižna publikacija *New Scientist* izdala je članak o novootkrivenom asteroidu koji ima vrlo male šanse da udari u Zemlju točnije rizik je izračunat kao šansa 1: 6 000 000, no neki su čitatelji mogli to shvatiti kao još jednu potencijalnu katastrofu (Furedi 2006:11). Zanimljivo je pitanje kako se izračunao rizik da asteroid uništi Zemlju i odakle baš brojka 1: 6 000 000, odgovor je - kroz vježbu naše kulturne imaginacije (Furedi 2006:11). Računanje i značenje rizika se proširilo i postalo fraza kroz koju ljudi mogu zamisliti najgore scenarije (Furedi 2006). Razlika je i u špekulativnom i teorijskom riziku, gdje je prvi vježba imaginacije, a drugi stvarno istraživanje vjerojatnosti i utjecaja nepoznatih opasnosti (Furedi 2006:12). Nagađanje o riziku nema mnogo veze s problemima s kojima se čovječanstvo suočava, radi se zapravo o duboko pesimističnom pogledu na budućnost koji je paralelan s mizantropskim raspoloženjem (Furedi 2006:12). Ljudska bića se u popularnoj kulturi predstavljaju kao opasnost za druge, sebe same i planet, a takva perspektiva ne očekuje od čovječanstva da se kreativno bavi rizicima jer ljudi su problem umjesto da su oni koji mogu riješiti problem (Furedi 2006:20). Strah od nas samih je ono što podržava normalizaciju straha u suvremenom društvu (Furedi 2006: 11).

Da je strah sastavni dio današnje popularne kulture piše i filozof Brian Massumi (1993) u knjizi „The Politics of Everyday Fear“ [Politike svakodnevnog straha]. Massumi (1993:8) smatra da je povijest modernih nacionalnih država obojana različitim strahovima i izljevima histerije, počevši od progona „vještica“ u ranom modernom razdoblju pa do napada na homoseksualce i nasilja nad ženama na kraju hladnog rata.

Američki sociolog Robert Wuthnow (2010) u svojoj knjizi „Be very afraid“ piše da je strah mnogo više od emocije, a važno je shvatiti da je strah institucionaliziran jer institucije uvelike definiraju opseg i fokus straha. Strah odražava i organizaciju društva, primjerice, postoji strah od terorističkih napada ili od smrti od pandemijske bolesti, paralelno s tim strahom postoji i strah da stručnjaci neće moći spriječiti napad ili da će ljudi prestat vjerovati stručnjacima i onda počet paničariti (Wuthnow 2010:23). Opasnost i percepcija opasnosti ukorijenjene su u organizaciji samog društva (Wuthnow 2010:23).

Sociolog Anthony Giddens opisuje postmodernizam kao „kulturu rizika“, time ne želi reći da su ljudi danas izloženiji većim opasnostima već da imaju drugačiju svijest o njima i to ne samo na temelju nečega što se nekome stvarno dogodilo nego i svijest o svemu onome što se može dogoditi (Svendsen 2008:48). Društvo rizika je kultura rizika u kojoj je sve neizvjesno; što je opasnost, otkuda dolazi, koliko je opasno (Svendsen 2008:49)? Glavna karakteristika društva rizika je da su svi u opasnosti neovisno o društvenom statusu (Svendsen 2008:50). Riječ rizik dolazi od talijanske riječi *risicare* što znači „usuditi se“, stoga bi se moglo reći da je rizik povezan s donošenjem izbora odnosno da je rizik nešto što smo odlučili preuzeti (Svendsen 2008:53). Međutim, pojedinac i društvo uglavnom odlučuju da se što manje izlažu riziku jer kao da je zaboravljeno da rizik može biti i pozitivan, rizik se većinom percipira kao negativan te je postao sinonim za opasnost (Svendsen 2008:51). Koncept ugroženosti ili rizičnosti razbija tradicionalni odnos između individualnog djelovanja i vjerojatnosti neke opasnosti (Furedi 2006). Svaki odnos prema riziku je društveno situiran (Svendsen 2008:51). Eksplozija tjeskobe zbog rizika odvija se u mašti cijeloga društva, ta konstitucija podložna je raznim utjecajima koji čine sastavni dio prevladavajuće društvene i kulturne klime jer izražavaju raspoloženje i skup stavova (Furedi 2006:13). Svi koncepti rizika temelje se na razlikovanju stvarnosti i mogućnosti (Furedi 2006). Koncept rizika ne bi imao smisla kada bi budućnost bila unaprijed određena ili neovisna o ljudskom djelovanju (Furedi 2006). Odnos između sadašnjosti i budućnosti ovisi o tome kako se društvo danas osjeća jer strahovi o budućnosti povezani su s tjeskobom oko današnjih problema (Furedi 2006: 25).

Zapadna društva opsjednuta su sigurnošću, smatra Furedi (2006:13), a strasti koje su nekoć bile posvećene borbi za promjenu svijeta danas su uložene u pokušaje da budemo sigurni.

## 4.1. O paranoidnom roditeljstvu

Više od bilo koje druge grane povijesti, povijest djetinjstva oblikovana je brigama svijeta u kojem žive njezini povjesničari smatra povjesničar Cunningham (1998). Velikim djelom za to je zaslužan kraj 20. stoljeća na Zapadu gdje je počela sve veća briga i tjeskoba o načinu odgoja djece, prirodi djece, o njihovim pravima i odgovornostima (Cunningham 1998). Povjesničar Peter N. Stearns (2003) u svojoj knjizi „Anxious parents: a history of modern childrearing in America“ [Anksiozni roditelji: povijest modernog odgoja djece u Americi] piše kako su se ideje o prirodi djece počele mijenjati prije nekoliko desetljeća i to na način da im se pripisivao sve veći osjećaj ranjivosti i slabosti (Stearns 2003). Taj novi pogled utjecao je na rješavanje stvari unutar obitelji, roditelji su promijenili način na koji pokušavaju posredovati između djece i njihovih iskustva (Stearns 2003).

20. stoljeće prozvano je stoljećem djeteta međutim postalo je to stoljeće anksioznosti oko djece ali i oko kompetencija odraslih za ulogu roditelja (Stearns 2003:1). Djeca nisu nužno imala korist od ovog procesa ispunjenog raspravama odraslih i njihovih sumnji u sebe same (Stearns 2003:1). Današnja djeca smatraju se krhkima i preopterećenima te zahtijevaju pažljivo odnošenje ili čak otvoreno favoriziranje kako njihovo poljuljano samopoštovanje ne bi bilo slomljeno smatra Stearns (2003:3).

Briga i tjeskoba oko djece i njihovih potencijalnih nedostataka pojavljuju se u mnogim društvima (Stearns 2003:17). Svako stoljeće obilježila je neka posebna briga za djecu, primjerice kultura 19. stoljeća proizvela je retoriku anksioznosti oko majčinske odgovornosti i duboke brige majke za dijete jer bez pažljive majke djeca bi se mogla razboljeti ili biti zavedena od stranaca (Stearns 2003:17). Briga i majčinstvo su išli ruku pod ruku, a društvo je imalo povjerenje u dijete dok god je dijete bilo čvrsto, sposobno i netaknuto bolešću (Stearns 2003:17). Pojavljuju se i napori da se nadzire moguća masturbacija zbog koje bi djeca, a posebno dječaci, mogli „zalutati“ (Stearns 2003:21). Na djecu se gledalo kao na suštinski dobru te je u ovome dobu dominantna slike djece – dječja nevinost (Stearns 2003:21). Upravo zato se pojavila zabrinutost zbog masturbacije, ona je lako mogla zakopati vjeru u fundamentalnu dobru prirodu djece (Stearns 2003). Rodna uvjerenja tada su bila da su djevojke po prirodi čiste te ih se pripremalo za ulogu žene, za dječake se smatralo da imaju natjecateljski duh koji se u najboljem slučaju trebao samo malo dotjerati kako bi se pretvorio u kvalitete potrebne za poslovni ili politički život (Stearns 2003:21). Mladenaštvo je bila jedna druga kategorija, odrasli su vjerovali da se proces obrazovanja i usmjeravanja može nastaviti u mladosti, dakle nije bilo nužno da se sve vrijednosti moraju usaditi u dijete dok je još vrlo maleno (Stearns 2003:21). Ovo nije bilo doba velikih opreza ili velike anksioznosti oko neupravljivih impulsa,

samo je postojala prilika da se pruži nježno vodstvo prirodnom procesu emocionalnog sazrijevanja i društvene odgovornosti (Stearns 2003:22).

Pristup 20. stoljeća bio je drugačiji i počeo se javljati nakon 1910. godine (Stearns 2003). Djeca su i dalje smatrana nevina u određenom smislu, svakako vrijedna ljubavi, ali njihova se priroda više nije smatrala pouzdanom jer unutarnji psihološki demoni ili fizički nedostaci mogli su naštetiti toj prirodi, bez da su djeca kriva za to (Stearns 2003). Spol je također postao nepouzdan kao prediktor ponašanja (Stearns 2003:22). Pojavila se nova anksioznost znatnih razmjera, briga hoće li dječaci ispasti previše nalik djevojkama ili najgorem slučaju postati homoseksualci (Stearns 2003). Djevojčice nisu više bile prirodne slatke, a smatralo se da bi njihova ljubomora mogla bi biti opasna za njihovu braću i sestre (Stearns 2003:22). U 20. stoljeću predstavljaju se problemi koji su se opisivali u kontekstu grijeha (Stearns 2003). Vladalo je mišljenje da bi bez aktivne intervencije odrasle osobe dječje emocionalne neravnoteže mogle od njih napraviti potpuno disfunkcionalne odrasle osobe (Stearns 2003:22). Potencijalni problemi kod djece bili su: ljutnja, ljubomora, opsesivna ljubav, a korijen takvih stanja, smatralo se, bio je u nekim iskrivljenim dijelovima dječje prirode koja se pogoršala neadekvatnom sanacijom ili lošim primjerom odraslih (Stearns 2003:22). Djeca su smatrana krhkima, a djetinjstvo ako nije već samo po sebi problem onda je problemima ispunjeno (Stearns 2003). Nove razine zabrinutosti u 20. stoljeću djelomično su rezultat povećane vrijednosti svakog djeteta, djeca su postala „neprocjenjiva“ do 1890-ih jer je stopa nataliteta počela opadati te se svako dijete činilo dragocjenim (Stearns 2003). Parovi koji nisu mogli imati djecu postali su očajniji nego ikad prije, a tijekom 20. stoljeća razvile su se značajne industrije oko pokušaja oplodnje ili pronalaska djece za one koji su nehotice bez njih (Stearns 2003).

Početkom 20. stoljeća pojavila se potreba za novom vrstom vodstva jer teško je bilo odoljeti argumentima o dječjoj krhkosti koja se prenosila putem škola, pedijatara itd. (Stearns 2003:20). Stearns (2003) piše kako su u periodu od 1920.-1930. stručnjaci organizirali tečajeve namijenjene roditeljima, a održavali su se u školama, ženskim klubovima, naseljima itd. te na taj način doprli do ruralnog i imigrantskog stanovništva, kao i do urbane srednje klase. Pokret je odražavao duboku zabrinutost stručnjaka da mnogi roditelji ne znaju svoj posao jer roditeljstvo nije zapravo prirodan čin (Stearns 2003:20). Osim toga, roditelje se poticalo na preispitivanje starih navika i pretpostavki u kontekstu u kojem su roditeljstvo, ali i sama djeca problematičnija (Stearns 2003:20). Stearns (2003:2) zaključuje da je u 20. stoljeću došlo do ključnih neizvjesnosti o modernom roditeljstvu te je ključno pitanje tada bilo koja bi uloga djece trebala biti budući da su tradicionalne funkcije djece progresivno nestajale.

U prethodnom poglavlju upoznali smo se sa značenjem pojma „kultura straha“ i zaključili da je način na koji se plašimo povezan s kulturnim, društvenim i povijesnim varijacijama (Furedi 2006:4). U takvoj kulturi djecu se upozorava na predstojeće, moguće nevolje i probleme, a s takvim upozorenjima ne može se krenuti prerano (Furedi 2006:14). Briga za zaštitu novorođenčadi od potencijalnih otmica primjer je rane preokupacije sigurnošću (Furedi 2006:14). Kupovina dječjih igračaka također traži veliku pažnju roditelja jer i igračke su potencijalno opasne npr. mogu biti obojane toksičnim bojama ili se sastojati od dijelova koje bi dijete moglo progutati (Furedi 2018). Čak i plišane igračke dolaze s upozorenjima da bi moglo doći do gušenja djeteta ako se igračka stavlja u usta, stoga se nikada ne bi smjela koristiti bez nadzora roditelja (Furedi 2018). U SAD-u vlada strah od nasilnih odgojiteljica u vrtićima što je dovelo do masovne ekspanzije poslovanja u zaštiti dječjih vrtića (Furedi 2006:14). Današnji roditelji također imaju mogućnost, u nekim dječjim vrtićima, da putem video nadzora prate svoju djecu od kuće ili ureda dok ona borave u vrtiću (Furedi 2006:14). Na raspolaganju su i razni priručnici koji nude informacije o najboljim načinima za stvaranje „savršeno sigurnog doma“, a vezano uz sigurnost u domu na raspolaganju su i konzultanti koji će dizajnirati siguran dom za malenu djecu (Furedi 2006:14). Velika Britanija i SAD se suočavaju s problemom sigurnosti u školama koji se pokušava riješiti video nadzorom, korištenjem kartica i drugih sigurnosnih mjera koje pretvaraju škole gotovo u zatvore minimalne sigurnosti (Furedi 2006:14). Aktivnosti koje su se do sada smatrale zdravima i zabavnima sada su riskantne aktivnosti, npr. *conkering* u Velikoj Britaniji je stari običaj igranja s kestenima, međutim pojavila se zabrinutost da bi se djeca mogla ozlijediti pa su neka lokalna vijeća odlučila uvesti politiku „menadžmenta stabala“ što je zapravo bila sječa divljih kestena kako bi bila nedostupna djeci (Furedi 2006:15). Procjena svega iz perspektive sigurnosti je definicija suvremenog društva, a kada je sigurnost obožavana, a rizik isključivo loš, društvo jasno daje do znanja o vodećim vrijednostima u životu (Furedi 2006:15). Svaki aspekt dječjeg iskustva može se pretvoriti u strašnu priču (Furedi 2002:6). Strašne priče uvijek završavaju zahtjevom za što većim oprezom, stvarajući nemogući pritisak na očeve i majke, dok istovremeno pomažu u jačanju njihovog ionako intenzivnog osjećaja nesigurnosti (Furedi 2002:6). Budući da nadzor nikada ne može biti stalan, pritisak da se nadzire svaki aspekt djetetovog života pojačava paranoju, a majke i očevi odgovorili su na ovaj pritisak tako što su iz temelja promijenili svoj odnos prema svojoj djeci (Furedi 2002:6).

Kultura straha stvorila je i pristup roditeljstvu koji se naziva paranoidno ili anksiozno roditeljstvo. Paranoidno roditeljstvo je pristup roditeljstvu koji raspravlja na mnogo razina o

brojnim specifičnim brigama s kojima se susreću roditelji (Stearns 2003). Pomoću tog pristupa tumače se ponašanja roditelja u smislu onoga što oni sugeriraju o stavovima prema djeci (Stearns 2003).

Furedi (2002) u svojoj knjizi „Paranoid Parenting: Why Ignoring the Experts May Be Best for Your Child“ [Paranoidno roditeljstvo: Zašto bi ignoriranje stručnjaka moglo biti najbolje za vaše dijete] tvrdi da gotovo svako iskustvo djetinjstva dolazi sa zdravstvenim upozorenjima, a od roditelja se očekuje da procijene svako iskustvo sa stajališta najgoreg mogućeg scenarija; a jednom kada se ovaj pristup usvoji, svijet djece postaje opasno mjesto. To bi značilo da igralište više ne predstavlja mjesto igre i zabave već neprijateljski strani teritorij gdje se djeca mogu susresti s pedofilima, nesrećama, nasilnicima itd. Furedi (2002:101) smatra da je ekspanzija stručnjaka za roditeljstvo i odgoj djece dovela do transformacije roditeljstva u kompliciranu vještinu koja zahtjeva posebne treninge i edukacije jer se pretpostavlja da je većina roditelja nesposobna za odgoj djece, a današnji odgoj djece nije toliko upravljanje rizicima svakodnevnog života, već njihovo potpuno izbjegavanje. Zbrinutost roditelja oko dobrobiti djece normalna je i roditelje u razdoblju od 1920.- 1930. su progonile sumnje i brige koje muče i današnje roditelje (Furedi 2002:22). Bile su to brige oko razvoja djeteta, dječji napadi bijesa, ljubomore, griženje noktiju ili odbijanje spavanja i čini se da se nije puno toga promijenilo međutim te površinske sličnosti odaju neke velike razlike (Furedi 2002:22). Naime, u prošlosti se roditeljska anksioznost fokusirala na probleme unutar obitelji, preokupacije su bile zdravlje dojenčadi ili priprema djece za vanjski svijet, školu, karijeru ili brak te je opći dojam bio da je obiteljski život u redu uz par sitnica koje se trebaju riješiti (Furedi 2002:22). Današnje rasprave o roditeljstvu sugeriraju da je obiteljski život daleko od dobroga, da se većina roditelja osjeća kao da je izvan kontrole te da je sve upitno (Furedi 2002:22). Umjesto neke određene brige, roditelji kao da pate od općenitog gubitka povjerenja (Furedi 2002:22). Furedi (2002:23) sugerira da su morale postojati neke velike promjene u načinu na koji roditelji savladavaju zadatke oko brige za djecu, a kao najjasniji simptom takvog trenda je javna panika oko sigurnosti djece.

## 4.2. Mit o ranjivom djetetu

Perspektiva straha i rizika treba žrtve jer bez stvarnih ili potencijalnih žrtava ona gubi svu svoju snagu (Svendsen 2008:52). Društveno tzv. najugroženije skupine su: djeca, stariji ljudi, imigranti, žene, siromašni, bolesni itd. i ukoliko se pripada jednoj od ovih skupina čovjek je na dobrom putu prema statusu žrtve odnosno postaje posebno izložena osoba kojoj je potrebna

zaštita (Svendsen 2008:52). Da bi status žrtve bio potpuno legitiman potreban je još jedan uvjet, a taj je da je pogođena osoba „nevina“ jer najneviniji među nama su najbolji kandidati za žrtve, a ne postoji ništa nevinije od djeteta smatra Svendsen (2008:53). Stoga se dijete prikazuje kao najizloženije sve većem broju opasnosti (Svendsen 2008:53). Medijski stručnjak David Altheide smatra da diskurs straha kao perspektiva otvara neograničen teren za istraživanje potencijalne viktimizacije djece (Svendsen 2008:53). I doista, čini se sve da bi se eliminirali svi rizici iz života djece, a strah da će djeca na neki način biti povrijeđena dovodi do toga da im se oduzimaju važna iskustva (Svendsen 2008:53). Jasno je da djecu treba učiti da budu oprezna u prometu, ali ih se ne bi trebalo učiti da je svijet prvenstveno suočavanje sa strahom (Svendsen 2008). Nekada se strah smatrao emocijom koju bi djeca trebala naučiti prevladati, a danas se strah razmatra kao prirodni dio dječjeg života (Svendsen 2008:21). Početkom 20. stoljeća bilo je raširenо uvjerenje da djecu treba odgajati da ne osjećaju niti izražavaju strah jer bi u tom slučaju bila karakterizirana kao neurotična i neprilagođena (Svendsen 2008:53). Čini se da se danas otišlo u drugu krajnost jer djecu želimo osvijestiti koliko mnogo je potencijalno opasnih stvari na svijetu (Svendsen 2008:53).

Furedi (2018:196) piše da pojavu ranjivosti djece kao obilježja djetinjstva treba tumačiti kao sublimirani izraz zabrinutosti odraslih o ljudskoj krhkosti. Do 1980-ih zabrinutost oko sposobnosti djece da upravljaju svojim strahovima koegzistirala je s uvjerenjem da većina mladih posjeduje otpornost koja je potrebna za suočavanje s nevoljama (Furedi 2018:197). No, ton kojim se do tada raspravljalo o stanju djetinjstva počeo se mijenjati, a jezik rasprave dobio je dramatičan i grozničav karakter (Furedi 2018). Izraz „ranjive djece“ zahvatio je retoriku uzbune koja je bila usmjerena prema mladima, a danas se ovaj izraz toliko koristi da je lako previdjeti da je riječ o relativno nedavno izmišljenom pojmu (Furedi 2018:197). Izraz „ranjiva djeca“ rijetko se koristio do 1970-ih, a kada se koristio onda se uglavnom radilo o literaturi koja se bavila socijalnim radom (Furedi 2018:197). Njime su se opisivala djeca i mladi koji su posebno bili podložni antisocijalnom ponašanju (Furedi 2018:197). Zahvaljujući jačanju kulture straha izraz „ranjiva djeca“ je ušao u govorni odnosno narodni jezik (Furedi 2018:197). Koncept ranjive djece se u većini objavljene literature tretira kao „relativno samorazumljiv popratni element djetinjstva koji zahtijeva malo formalnog izlaganja“ (Furedi 2018:198). Odnosno to je ideja koja se uzima zdravo za gotovo i stoga se rijetko razrađuje, a djeca se po definiciji smatraju ranjivim pojedincima kako kroz njihovu fizičku nezrelost tako i kroz druge percipirane nezrelosti (Furedi 2018:198). Štoviše, stanje ranjivosti se predstavlja kao intrinzični atribut, ono se smatra bitnim svojstvom pojedinca, kao nešto što je svojstveno dječjim

identitetima i osobnostima, prepoznatljivo kroz njihova uvjerenja i djela ili kroz njihov izgled (Furedi 2018:198). Ranjivost dakle predstavlja dječji identitet ali i djeluje kao kulturna metafora koja daje značenje djetinjstvu (Furedi 2018:198). Ranjivost ne prestaje s djetinjstvom, kada djeca odrastu i dalje nose njezin pečat, nedavno se popularizirao izraz „ranjivi studenti“ što ukazuje na to da se ovaj pesimistični prikaz dječjih kapaciteta reciklira i primjenjuje na odrasle, a sve češća upotreba izraza „ranjivi odrasli“ ukazuje da taj osjećaj krhkosti i ranjivosti ima utjecaj na trenutnu verziju ljudske osobnosti i ljudske prirode (Furedi 2018:198). Ako je ranjivost doista značajka ljudskoga stanja onda iz toga slijedi da je i strah normalno stanje (Furedi 2018:198).

Pretjerani osjećaji vezani uz ranjivost djece opravdavaju suvremenu opsesiju o dječjoj sigurnosti koja se više ne odnosi samo na poduzimanje razumnih mjera opreza (Furedi 2002:9). Roditelji se suočavaju sa mnoštvom savjeta koji zahtijevaju stvaranje svijeta u kojem nema nikakvih rizika (Furedi 2002:46). Dovoljno je promotriti preobrazbu dječjih parkova i igrališta koji svjedoče o suvremenoj opsesiji o ranjivosti djece (Furedi 2002:46). U SAD-u su npr. smanjeni i modificirani tobogani, ljuljačke i klackalice, dok se vrtuljci spremaju biti poslani u muzej, bitka protiv igranja počela je i u nekim američkim školama gdje se školski odmor zamijenio strukturiranim aktivnostima (Furedi 2002:47). Ne postoje dokazi koji bi pokazali da su djeca danas suočena s većim opasnostima na otvorenom nego u prošlosti jer igrališta nisu ništa opasnija od onih prije četrdeset godina, ono što se promijenilo je percepcija društva o otpornosti djece (Furedi 2002:47). Tjelesne ozljede više nisu prihvaćene kao činjenica odrastanja, a roditelji bi trebali spriječiti što više nesreća međutim nesreće su životne činjenice čak i za najopreznije roditelje (Furedi 2002:47-48). Pokušaj izgradnje djetinjstva bez ozljeda može samo inhibirati dječji razvoj, a vjera u otpornost djece i prihvaćanje rizika da se dijete ozlijedi omogućuje djeci slobodu istraživanja okoline (Furedi 2002:48). Za suvremenu percepciju dječje krhkosti nema dokaza jer djeca su daleko ranjivija bila prije jednog stoljeća (Furedi 2002:48). Od 19. stoljeća u padu su smrtnost djece i mrtvorođenost, smrtnost u prometu, smrt uzrokovana raznim bolestima ili nedostatkom vitamina, u prosjeku današnja djeca žive 30 godina dulje od djece prije jednog stoljeća (Furedi 2002:48). No ova velika poboljšanja u fizičkoj sigurnosti djece obično se ignoriraju, a strah od fizičke sigurnosti djece praćen je i brigom o njihovoj emocionalnoj ranjivosti (Furedi 2002:49). Emocionalno oštećeno dijete postalo je simbol suvremenog djetinjstva (Furedi 2002:49).

Furedi (2018:246) smatra da označavanje djece kao „ranjive“ ne pomaže djeci jer napori roditelja, učitelja i drugih odraslih da ih zaštite od raznih povreda su stvorili današnji režim

zaštite djece i mladih koji ih zapravo ne štiti već ih čini robovima vlastite sigurnosti te taj etos zaštite djece nameće nepotrebno dugačku duljinu ovisnosti o roditeljima i odraslima. Produljenje djetinjstva ili adolescencije na ovakav način uskraćuje mladima mnoge mogućnosti koje bi ih upoznale sa vlastitim snagama ili slabostima, sprječava ih da razviju sposobnost samostalnog rasuđivanja i odlučivanja i moralne autonomije (Furedi 2018:246). Furedi (2018:246) piše kako djeca ne bi trebala biti tretirana kao emocionalno krha, ranjiva stvorenja koja se ne mogu nositi s pritiscima života jer u interakciji sa svojim vršnjacima i članovima obitelji ona uče upravljati rizicima i nositi se s nepredvidivim životnim izazovima (Furedi 2018:246). Umjesto da ih se izolira od uznemirujućih i zastrašujućih aspekata života, djecu treba educirati da ih razumiju i da razviju sposobnost suočavanja s razočarenjem i bolnim iskustvima (Furedi 2018: 246). Furedi (2018:247) predlaže preorijentaciju u načinu na koji se svijet bavi djecom i mladima odnosno optimističniji pogled na sposobnost ljudi da odgovore na probleme i prijetnje koje se javljaju tijekom života. Ranjivost odražava gubitak vjere u potencijal čovječanstva da se nosi s nevoljama (Furedi 2018:247). Takvi pesimistični osjećaji često su mutirali u uvjerenje da su ljudi problem umjesto da ljudi mogu rješavati probleme (Furedi 2018:248).

# 5. Zabranjeni, rizični i strašni prostori djetinjstva

U prethodnim poglavljima pokazali smo kako su društveni strahovi kroz razna doba mijenjali konstrukciju djetinjstva, ali i obrnuto, kako su konstrukcije djetinjstva mijenjale strahove. U ovome poglavlju analizirat ćemo prostore koje odrasli ili djeca smatraju zabranjenima, rizičnima ili strašnima s ciljem reprodukcije ideje suvremenog djetinjstva. Zanima nas i kakav je odnos djece prema takvim prostorima, ali i kako se djecu kontrolira ili disciplinira zastrašivanjem. Kako bih analizirala takve prostore koristit ću se teorijskim postavkama antropologije mjesta i prostora.

Etnologinje Čapo i Gulin Zrnić u zborniku radova „Mjesto, nemjesto – interdisciplinarna promišljanja prostora i kulture“ (2011:35) mjesto definiraju kao kulturno značenjski prostor koji sadržava iskustvenu, emocionalnu, vrijednosnu, interakcijsku i relacijsku, kognitivnu i senzornu, povijesnu i memorijsku dimenziju. Antropološko mjesto podrazumijeva “konkretnu i simboličku izgradnju prostora” ili u fizički prostor upisanu društvenu, gospodarsku, političku i vjersku geografiju: takvo mjesto je “istodobno načelo smisla za one koji ga nastanjuju i načelo

razumljivosti za onoga tko promatra" (Čapo, Gulin Zrnić 2011:28). Poimanje društvene proizvodnje i konstrukcije prostora referira se na rad Henrija Lefebvrea koji se sredinom 1970-ih zalaže za „znanost o prostoru" koja bi integrirala društveno-humanistički analitički senzibilitet (Čapo, Gulin Zrnić 2011:31). Prema Lefebvreu "društveni prostor" je oblikovan prirodnim, povijesnim i graditeljskim elementima, ali njima nije reificiran; prostor je oblikovan i društvenim odnosima koji se u njemu odvijaju te značenjima i reprezentacijama koja u prostoru i o prostoru nastaju, a istovremeno i utječe na njih. Prostor je tako produkt međudjelovanja fizičkog, mentalnog i socijalnog (Čapo, Gulin Zrnić 2011: 31).

Istraživačice Abigail Hackett, Lisa Procter i Julie Seymour (2015) u uvodu knjige „Children's Spatialities - Embodiment, Emotion and Agency" [Dječja prostornost - utjelovljenje, emocija i djelovanje] naglašavaju kako nam prepoznavanje uloge prostora može pružiti bolje razumijevanje uobičajenih i svakodnevnih iskustava djece. Autorice tvrde da su prostorne perspektive ključne za razumijevanje načina na koji su dječje prakse smještene unutar društvenog konteksta i izvan njega (Hackett et al. 2015:1). Ispitivanje isprepletenosti između djece i svjetova u kojima su smješteni nude nove perspektive o tome kako prostori utječu i oblikuju dječja iskustva i formuliraju način na koji ona odlučuju upravljati svojim životima (Hackett et al. 2015:1). Ključno je, smatraju autorice, ponovno promišljanje uloge prostora u podržavanju raznolikosti i razlika u djetinjstvu iz čega se može vrednovati mnogo iskustava i perspektiva djetinjstva (Hackett et al. 2015:1).

Gledajući kroz prostornu leću možemo prepoznati nelinearnost dječjih života, stavljajući u prvi plan složene načine na koje se dječje stvaranje značenja razvija u dinamičnoj razmjeni s prostorima i mjestima u kojima žive (Hackett et al. 2015:2). Prostor kao predmet proučavanja dao je svoj doprinos u vidu razvoja prostora čiji su korisnici djeca, primjerice vrtići, parkovi, igrališta, muzeji, javni prostori, oslanjajući se na nove konceptualizacije prostora i mjesta koje se povezuju s teorijama utjelovljenja, emocija i djelovanja (Hackett et al. 2015:164). Hackett (2015:4) prostor definira kao dinamično, politički i društveno konstruiran s interesom za prostore življenja, kao mjesta prožeta osobnim značenjima. Prostor je stalno u stanju nastajanja, radnji i imaginacije odraslih, a djeca i ostala živa bića igraju samo ulogu u tom nastajanju (Hackett et al. 2015:4). Hackett (2015:21) predlaže da dječju okolinu razumijemo kao materijalne i nematerijalne, nevidljive i zamišljene entitete, a djecu kao stvaratelje i opažače stalno promjenjivih konfiguracija mjesta. Osim toga Hackett i suradnici (2015:5) smatraju da je proizvodnja prostora usko povezana s formiranjem dječjih identiteta, naime i prostor i identitet u stalnom su procesu stvaranja i preoblikovanja kroz društvene interakcije, prešutno

znanje, imaginaciju i ideologiju. Načini i znanja na koje djeca shvaćaju kako su njihove radnje unutar različitih prostora i mjesta ograničene ili omogućene dolaze iz prostornog iskustva gdje djeca unose znanja stečena kroz poznavanje jednog okruženja u ono koje im nije poznato (Hackett et al. 2015:5).

## 5.1. Zabranjeni, rizični i strašni školski prostori

Moj etnografski teren započeo je 2018. godine kada sam počela s radom u školi. Posao asistentice u nastavi u zagrebačkoj osnovnoj školi omogućio mi je dubinsko promatranje školske svakodnevice učenika. Moju pažnju ubrzo je zaokupio način na koji se disciplniraju učenici odnosno način na koji se disciplniraju njihova tijela u školskom prostoru.

Hackett (2015) piše da je dječja sloboda često ograničena prostorom, a francuski filozof Michel Foucault u svojem djelu „Discipline and Punishment“ [Disciplina i kažnjavanje] prepoznaje prostor i prostornost kao važan mehanizam moći te je pokazao kako institucionalni prostori djeluju na tijelo ograničavajući tjelesne pokrete i geste (Hackett et al. 2015). Školski hodnik primjer je institucionalnog prostora koji se pokazao kao strašan, rizičan a kasnije i zabranjen prostor. Moj prvi prolazak hodnikom do učionice podsjetio me na hodnik moje osnovne škole. To je prostor koji je u vrijeme odmora pun djece, neka su okupljena u grupice, neka djeca trče, neka se kližu na koljenima po podovima hodnika, kretanje njime je otežano i zahtijeva oprez kako bi se izbjegao sudar s djecom. To je prostor ispunjen bukom, uglavnom vikom i smijehom. Već prvog radnog dana, nakon jednog odmora, učiteljica drugog razreda održala je govor svojim učenicima o trčanju po hodnicima. Metoda disciplniranja bazirala se na izazivanju straha kod učenika. O tome sam zabilježila:

*„Učiteljica im govori da je opasno trčati hodnicima te da su dovoljno veliki da znaju da je trčanje zabranjeno. Nabraja im razloge zašto je opasno – mogu se poskliznuti i udariti glavom u pločice ili se mogu sudariti s drugim učenicima. Priča im da su se jednom dvojica učenika pri trčanju hodnikom sudarila glavama i u školu je morala doći hitna. Djecu zanima što im se dogodilo poslije, ali im ona odgovara da to sad nije bitno. Bitno je samo da se trčati ne smije. Za trčanje služi igralište, dvorana ili park.“(2018)*

Učiteljičina poruka bila je vrlo jasna, trčanje je zabranjeno jer se potencijalno mogu dogoditi nesreće, daje im i primjer priče iz prošlosti koja je također služila zastrašivanju učenika. Ta priča podsjetila me na sličan govor mojeg razrednika kada sam bila u višim razredima osnovne škole. Govor o opasnosti trčanja odvio se također u učionici sa sličnim upozorenjima i pričom

iz prošlosti – dječak je trčao hodnikom, netko je naglo otvorio vrata učionice i dječaka udario vratima u glavu te mu je kvaka izbila zube.

Iz ovih primjera vidljivo je da se djecu pokušava naučiti da se igra odvija u određenim prostorima te da određeni stilovi igre koji su prikladni za igralište nisu dopušteni unutar strukturirane obrazovne „igre“ u učionici (Cobb et al. 2005:17). Cobb i suradnici (2005:17) zaključuju da prostor djetinjstva djeci nameće ograničenja koja služe za reguliranje i kontrolu djetetovog tijela, uma i djelovanja, to je oblik kontrole i organizacije koji postaje dominantna značajka školskih praksi. Škole više nisu sigurna utočišta za djecu, na njih se gleda kao na prostore kojima je potrebna regulacija (Cobb et al. 2005:17). Dječje područje djelovanja sve se više sužava, a dječji životni svijet odvodi se u zaštićene prostorije zapečaćene od prirodnog svijeta (Cobb et al. 2005:17). Primjer za ovakve tvrdnje vidim u konstantnom nadziranju djece u vrijeme odmora. Npr. učenike u vrijeme odmora nadziru dežurni nastavnici koji „patroliraju“ hodnicima, njihova zadaća je održavanje reda. Učenike koji trče ili se bave nekom sličnom aktivnošću zaustavljali bi fizički ili vikom, a potom ih prijavili njihovim učiteljicama. Jednom prilikom, u jednom četvrtom razredu, učiteljica je održala govor o „trčanju s rukama u džepovima“. Jedan njezin učenik viđen je kako trči hodnikom držeći obje ruke u džepovima hlača. Ovoga puta govor nije bio posvećen trčanju već o opasnosti takvog trčanja. Objašnjavala je kako se neće moći zaštiti pri padu ako su im ruke u džepovima i kako mogu ozbiljno ozlijediti glavu na taj način. Čini se kako djeca trebaju konstantni nadzor jer je prevelik rizik ostaviti ih bez zaštite odraslih. Nadzor dežurnih nastavnika u vrijeme odmora podsjeća na Foucaultov panoptikon koji predstavlja građevinu čija arhitektura ima funkciju „preobrazbe pojedinca“ u zatvorima (Đurin 2011:272). Panoptikon omogućuje neprestani nadzor, jasno pozicioniranje nositelja moći unutar prostora i upotrebu disciplinskih tehnika u preodgoju osoba (Đurin 2011: 272). Panoptikon je građevina koja ima centralnu nadzornu točku koja nadzorniku u zatvoru omogućava stalnu preglednost prostora, a zatvorenici je doživljavaju kao centar moći (Đurin, 2011:272). Učinak panoptikona je takav da nije potrebno stalno nadgledanje zatvorenika već je dovoljno kod njih izgraditi svijest da u je u svakom trenutku moguće da ih netko nadzire. Slično je i s učenicima u školi, ako i ne vide dežurnog nastavnika na hodnicima, svjesni su da ih u svakom trenutku netko može vidjeti i prijaviti učiteljici.

Pojavom COVID-19[2] bolesti 2020. godine i potresima[3] koji su iste godine pogodili Zagreb i Petrinju mijenja se i odnos prema školskom prostoru. Zagrebački potres je na školi uzrokovao veliku štetu s obzirom na to da se škola nalazi nedaleko od epicentra zagrebačkog potresa. Prije no što će se učenici vratiti u školske klupe, škola je renovirana onoliko koliko je bilo potrebno da bude sigurna za učenike. Kod roditelja i učenika primjećujem nove strahove, većina je zabrinuta mogućnošću novih potresa, dok je manjina u strahu od moguće zaraze koronavirusom. Jedan roditelj me moli da dodatno pazim na njegovo dijete u slučaju novog potresa, da ga zaštitim i držim pored sebe. Učiteljica učenicima pokazuje koji su zidovi nosivi i kraj kojih trebaju stati u slučaju novog potresa. Potres je izazvao veći strah kod roditelja, nastavnika i učenika negoli mogućnost zaraze koronavirusom. Tog svibnja 2020. godine zapisala sam:

*„Učiteljica se strašno boji potresa. Tokom sata odjednom krene oponašati zvukove potresa, a djeca se tog trena skrivaju ispod klupa. Želi da budu spremni u slučaju novog potresa. Zbog blizine epicentra često osjećamo podrhtavanja i čujemo zvukove nalik grmljavini. Učiteljica i ja često primjećujemo da se trese projektor, tada samo razmijenimo poglede, ne govorimo ništa djeci, pričekamo par sekundi te ona nastavlja s nastavom. Djeca ne reagiraju kao da ne osjećaju podrhtavanja“ (2020)*

U ovom periodu učionica više ne predstavlja siguran prostor iako je neprestano pod nadzorom odraslih osoba. Tragovi pucanja zidova uzrokovani potresom i dalje su vidljivi kao podsjetnik na prirodnu katastrofu koju nitko ne može spriječiti. Najsigurniji prostor sada predstavlja školsko igralište odnosno otvoreni prostor.

U rujnu 2020. godine, ponovno dolazi do promjena zbog loše epidemiološke situacije. Školski sat je skraćen sa 45 minuta nastave na 40 minuta kako bi se dobilo dodatno vrijeme za dezinfekciju prostora između dvije smjene, a i kako bi se održala distanca između dvije smjene. Roditeljima je zabranjen ulazak u školu, a djeca formiraju kolone ispred škole i potom slijede svoje učitelje do učionica. Zadržavanje u hodnicima ili skretanje s „rute“ je strogo zabranjeno, učenicima je dopušteno biti na hodniku jedino u vrijeme obuvanja školskih papuča. Školska užina sada se jede u učionici koja mijenja svoje funkcije. Sociologinja Deborah Youdell (2006)

---

[2] COVID-19 je bolest koju uzrokuje koronavirus, novi soj virusa, kojeg je Svjetska zdravstvena organizacija nazvala SARS-CoV-2. Otkriven je u Kini krajem 2019. godine (Koronavirus.hr 2022)

[3] Dana 22. ožujka 2020. Zagreb i šire zagrebačko područje pogodio je snažan potres magnitude 5.5 prema Richteru. Dana 29. prosinca 2020. godine jak potres pogodio je Petrinju i šire područje. Magnituda ovog potresa iznosila je 6.2 prema Richteru i time je jedan od dva najjača instrumentalno zabilježena potresa u Republici Hrvatskoj (od 1909. godine). Potres se osjetio diljem Hrvatske i u okolnim zemljama (Pmf 2021)

u svojoj knjizi „Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities“ [Nemoguća tijela, nemoguća sebstva: isključenja i subjektivnosti učenika] piše upravo o školskim prostorima kao materijalnim mjestima koja imaju službene i neslužbene namjene odnosno zamišljena značenja. Prostori mogu biti osporavani ili promjenjivi kroz vrijeme ili kroz one pojedince ili grupe koji zauzimaju, prolaze, izbjegavaju, bojkotiraju ili im je zabranjen pristup tim prostorima (Youdell 2006:58). Dakle, učionica iz našeg primjera, u vrijeme nastave je prostor namijenjen učenju. U vrijeme odmora postaje školski hodnik, učenici pomiču klupe, preskaču stolce, pokušavaju trčati između stolova, padaju, zapinju za torbe, bacaju avione od papira, jedu grickalice. Učiteljica ih kori da svaki odmor od učionice naprave „svinjac“ i da je moraju održavati čistom zatim svatko čisti prostor oko svoje klupe. U vrijeme užine učionica postaje školska kuhinja, učiteljica ih opominje da paze kako jedu jer „mrve po cijeloj učionici“.

Izlasci na hodnik su zabranjeni, sada služe isključivo za dolazak do učionice, izlazak iz škole, ili odlazak na toalet. Neki učenici iskazuju bunt prema ovim pravilima na način da prelaze „granicu“ između učionice i hodnika. Npr. jedna noga im je u učionici dok drugu stavljaju na hodnik, ili samo glavom provire kroz vrata, nekada dječaci guraju jedni druge kroz vrata na hodnik, zabavlja ih mogućnost da će točno u tom trenu dežurni nastavnik vidjeti njihovog kolegu kako je u vrijeme odmora na zabranjenom hodniku.

U vrijeme zimskih školskih praznika, 29.12.2020. godine Petrinju pogađa razoran potres. Djecu pri povratku u školske klupe dočekuju nova pravila. Školski hodnik više ne služi ni kao garderoba. Učenici ostaju u obuveni u obuću u kojoj su stigli u školu. Jakne moraju imati blizu sebe odnosno prebačene preko svojih stolaca. Učionica dobiva još jednu novu funkciju, ulogu sportske dvorane. Naime, njihova dvorana je pri petrinjskom potresu oštećena te u njoj više nije moguće održavati nastavu iz tjelesnog i zdravstvenog odgoja. Učenike je najviše pogodila ova novost. Žale mi se tokom odmora da „nije fer i kako će igrati nogomet u učionici“. Primjećujem da je strah puno veći nego što je bio nakon zagrebačkog potresa. Tog prvog dana nastave nakon zimskih praznika učenici razmjenjuju iskustvo potresa. Jedni drugima opisuju gdje su bili u vrijeme potresa, kako su se osjećali, što su radili u tim trenucima. Jedna djevojčica pokazuje slike jedne osnovne škole iz Petrinje koje joj je poslala prijateljica, inače učenica te petrinjske škole. Kako tvrdi Ahmed (2020:92) strah je emocija koja se oblikuje na površini i cirkulira među tijelima, strah ima svoj objekt. U ovom slučaju objekt straha je potres koji su učenici iskusili, ali njegova neugoda se odnosi na budućnost (Ahmed, 2020:94). Prema Ahmed (2020:94) strah znači predviđanje povrede ili ozljede, te nas strah iz sadašnjosti projicira u budućnost. Učenici su u ovoj razmjeni iskustva previđali i vrijeme idućih potresa, nadajući se

da tada neće biti u školi. Idućih nekoliko tjedana nastavu prekidaju školska zvona, ona ne označuju samo kraj ili početak sata već i početak evakuacijske vježbe. Sada je potrebno naučiti novu školsku koreografiju. Dobivaju upute da u miru odjenu jakne, poredaju se u kolonu pored zida na kojem se nalaze vrata učionice, te u tišini slijede učiteljicu. Ova vježba postaje uzbudljiva kada shvate da će iz škole izaći putem kojim do sada nikada nisu imali prilike kretati se. Radi se o vratima na prvom katu škole, koja vode do požarnih stuba i vode u stražnji dio školskog dvorišta u kojem se nikad nisu našli. Ova vježba ponavljat će se nekoliko puta iduća dva tjedna na oduševljenje učenika zbog zadovoljstva da svaki puta potroše oko dvadesetak minuta vremena od školskog sata. Sve do jednog dana kada ostajem sama s učenicima na jednom satu i svi osjećamo potres. O tome sam zapisala:

*„Ostala sam sama u djecom u razredu. Odjednom se škola jako zatresla. Djeca su se jako uplašila i nijemo gledala u mene. Mene preplavio strah jer nisam mogla procijeniti je li ovo situacija za koju smo vježbali. Rekla sam im da naprave sve kako smo vježbali. Ovoga puta su puno brži u spremanju i staju uza zid, stisnuti jedni uz druge. Jedna učenica je počela plakati. Nekoliko djevojčica se stišće uz mene. Pogledala sam na hodnik i vidjela samo jednu učiteljicu koja je odlučila slijediti protokol za potres. Pogledala je u mene i pitala što da sada radimo. U smislu, trebamo li van izaći s djecom. U tom trenu stiže mi poruka prijateljice da je potres epicentar imao u Petrinji, da nije „naš“. Nakon toga sam odlučila da se vraćamo u razred.“(2021)*

Kao što tvrdi Ahmed (2020:99) strah je utjelovljeno iskustvo, sva tijela se boje, na razne načine i raznih stvari. Strah znači ustuknuti tj. ograničava mobilnost tijela utoliko što se čini da priprema tijelo za bijeg, a takvo povlačenje je značajno jer strah djeluje obuhvaćanjem više tijela, koja onda zauzmu manje prostora, kao što su se tijela učenika stisnula jedna uz druge ili mene (Ahmed, 2020:100). Dakle, tijelo u strahu se uvlači u sebe, čineći se što manjim kako bi izbjeglo dodir s onime čega se boji (Ahmed, 2020:100).

## 5.2. Nacrtaj strah

U drugom poglavlju ovoga rada, naslovljenim „Metodološki i etički okvir istraživanja“ pisala sam kako sam prikupljala građu u jednoj zagrebačkoj osnovnoj školi, a jedan od istraživačkih postupaka bio je vizualan postupak odnosno u mojem slučaju tehnika crtanja. Pedagoginja Katarina Renegel (2016:543) u radu „Vizualni postupci u istraživanju s djecom“

piše kako je riječ o kvalitativnom, interpretativnom pristupu istraživanjima u kojem se naglašava važnost osobnih perspektiva sudionika istraživanja koje istraživač pokušava shvatiti „iznutra“. Unutar tog pristupa djeca se shvaćaju kao pouzdani informanti o vlastitim životima (Rengel 2016:544). Uporabom vizualnih postupaka pokušavaju se nadići ograničenja „tradicionalne“ metodologije istraživanja djetinjstva jer djeca postaju subjekti, a ne objekti istraživanja, a njihove ekspresije osobnih iskustava smatraju se metodologijski pouzdanima (Rengel 2016:550). Najčešći vizualni postupci u sklopu takvog pristupa koji se naziva „mozaički pristup“ jesu: crtanje, slikanje, fotografiranje te stvaranje video uradaka (Rengel 2016). Istraživači argumentiraju vrijednost tih postupaka agentnošću djece, što u istraživanjima znači osnaživanje pozicije djece i njihovih autentičnih glasova o vlastitim životima (Rengel 2016: 543).

Moja metoda za istraživanje s učenicima bila je slična onoj koju je koristila sociologinja Sara Eldén (2012) koju je opisala u radu naslovljenim „Inviting the messy: Drawing methods and ‘children’s voices’“ [Pozivanje neurednih: metode crtanja i 'dječji glasovi']. Eldén (2012) je istraživala jedan dječji dan u vlastitoj obitelji, djeci je podijelila papire za crtanje te im dala upute za crtanje te kasnije zaključila da je potrebno i razgovarati s djecom o njihovim crtežima. U mojem istraživanju sudjelovalo je 20 učenika jednog četvrtog razreda. Tokom jednog školskog satu podijelila sam bijele A4 papire i dala im samo jednu uputu. Uputa je bila da nacrtaju strah bez ikakvih dodatnih objašnjenja. Jedan dio učenika krenuo je odmah crtati, dok su neki učenici uzeli malo vremena za promišljanje. Jedna učenica djelovalo je nervozno, nikako nije mogla započeti s crtanjem, pritom je glasno uzdisala stoga sam je odlučila pitati što se dogodilo:

*Maja: Što je bilo?*

*Učenica: Bojim se potresa, a ne znam kako da ga nacrtam.*

*Maja: Znaš dobro crtati, sigurno ćeš doći do nekog rješenja.*

*Učenik: Pa nacrtaj onako crte okolo kao da se trese nešto.*

*Učenica: Ma, budem onda neki drugi strah. Ne znam ovo.*

*Maja: Ali potres ti je najveći strah?*

*Učenica: Da, ali ne znam kako da ga nacrtam.*

Nakon ovog događaja pomislila sam da možda i drugi učenici imaju sličan problem, stoga sam ih isto i pitala te smo brzo utvrdili da nitko nema problema s crtanjem straha odnosno da mogu svoj strah nacrtati. Nakon dvadesetak minuta radovi su bili gotovi i predani. Potom sam odlučila sa svakim učenikom razgovarati o onome što su nacrtali. Za provedbu razgovora imala sam dva razloga, prvi je bio da mi objasne što je nacrtano jer većinu radova ne bih mogla protumačiti sama, isto je zaključila i Eldén (2012:76) kada je ustanovila da bez razgovora s djecom nije moguće razumjeti njihove vizualne priče. Razgovor nakon crtanja važan je u smislu dekodiranja i pregovaranja o značenjima (Rengel 2016:551). Drugi razlog je bio saznati koji su prostori strašni. Do prostora sam dolazila tako da bih pitala: „A gdje je to?“ ili „Gdje se to nalazi?“. Ova metoda se pokazala vrlo uspješnom jer sam uspjela dobiti odgovor na svoje pitanje. Sa svakim učenikom razgovor sam vodila ponaosob kako bih im omogućila privatnost i spriječila možebitnu neugodu da o svojem strahu pričaju pred drugim učenicima. Jedan školski sat brzo je prošao, stoga smo dobili još jedan školski sat kako bi mi sva djeca mogla ispričati svoje priče o strahu.

Od 20 radova, 3 rada su uz crtež imala i napisani tekst, iako im je dana uputa da crtaju. Kroz razgovor su mi ti učenici objasnili da su pisali tekst uz crtež da se ja „ne bih zabunila“ ili „bez teksta se ne bi skužilo što sam nacrtao“. Bez obzira na to što su znali da ćemo o crtežima i razgovarati imali su potrebu pisanim riječima pojasniti što njihov rad predstavlja.

Analiza crteža pokazala je da strahove možemo svrstati u kategorije. Pri kategorizaciji strahova vodila sam se podjelom na način koji je to uradila Evelina Rudan (2011) u svojem članku „Strah na dvije razine: likovi kojih se plaše odrasli i likovi kojima odrasli plaše djecu“. Rudan (2011:672) je pisala o disciplineiranju djece plašiteljskim likovima na hrvatskom govornom području te je likove podijelila u 3 kategorije:

1. Stvarni zbiljski likovi koji mogu biti životinjski, profesionalni (npr.policajci, doktori) ili etnička skupina (najčešće se radi o Romima).
2. Nestvarni likovi (npr. Babaroga, Krampus)
3. Likovi koji su tipovi demonološkog predajnog repertoara (npr. mrak ili Orke)

Analiza crteža u ovom istraživanju pokazala je da se djeca plaše:

1. Stvarni zbiljski likovi
   a) životinjski: zmija, jelenjak, pauk
   b) etnička skupina: Romi

c) lopovi, otmičari

2. Nestvarni likovi
   a) likovi iz horor filmova: klaun, Emily Rose, čudovišta

3. Likovi koji su tipovi demonološkog predajnog repertoara
   a) mrak
   b) duhovi
   c) demoni

4. Prostori i mjesta

   a) skučeni prostori
   b) strah od visine i dubine
   c) škola
   d) šume, planine
   e) napušteni prostori

Strahovi imaju svoje prostore i mjesta, a djeca će ih najčešće pokušat izbjeći. Kao strašno mjesto često se spominjala šuma. Jedna učenica je rekla kako se počela bojati zmija kada je skupljala kestene u šumi i naišla na zmiju, te od tada izbjegava šetnje šumom jer zna da „tamo ima puno zmija“. Jedan učenik je kao svoj najveći strah nacrtao Emily Rose (vidi crtež 20.), lik iz horor filma, kada sam ga pitala gdje se ona nalazi rekao je „u šumi, po noći“. Slične odgovore sam dobila i na pitanje gdje se nalaze demoni ili duhovi – u šumi ili napuštenim objektima (kuća, garaža, ustanova). Mrak sam po sebi ne predstavlja strah, već ono što se u mraku nalazi. Strah od mraka možemo pronaći u mnogim kulturama, a sociolog Lemert smatra da je moguće da ovakvi strahovi imaju evolucijsko podrijetlo vjerojatno kao rezultat povijesnih predatorskih napada (Coss et al. 2021:362).

Na jednom crtežu nacrtana je osoba obučena u tamnu odjeću (vidi crtež 6.) te pored nje stoji oblačić za tekst, u kojem piše: “Skupljamo kade, stare automobile, stare veš mašine…“. Dječak koji je autor ovog rada mi objašnjava da se boji Roma. Zatim mi ih opisuje kao ljude tamnije boje kože koji kradu djecu. Pitam ga tko mu je to rekao, odgovara da njegova baka, kada je imao 3 ili 4 godine. Na moje pitanje gdje se Romi nalaze on odgovara da ne zna, ali da su u kombiju i kada ih čuje, skriva se odnosno izbjegava dio ulice po kojem se oni voze. Ovaj razgovor podsjetio me na situaciju kojoj sam i sama svjedočila, jednom prilikom u dječjem

parku čula sam jednu majku kako djetetu govori kako će „Cigani doći po njega ako se ne smiri“. Kao i u slučaju dječakove bake ovdje možemo govoriti o kontroli nad djetetom kroz tehniku zastrašivanja.

Jedan papir bio je vrlo jednostavno obrubljen crnom bojom, dok je u lijevom gornjem kutu jedva primjetno nacrtano narančasto sunce (vidi crtež 12.). Sredina papira ostala je bijela odnosno netaknuta. Dječak koji je autor rada, objasnio je da je nacrtan strah od škole. Zanimljivo je da je nije nacrtao građevinu već je pokušao nacrtati emociju. Kako je rekao; crna boja predstavlja strah od nastave, ispitivanja i testova, a sunce predstavlja njegove prijatelje zbog kojih ipak voli dolazit u školu. U ovom primjeru škola se pokazuje kao strašan prostor u kontekstu svladavanja školskog gradiva, brojni učitelji se dekadama služe „apelima straha“ odnosno plaše učenike mogućim neuspjehom (Govedić 2019:270). Nataša Govedić (2019:270) piše o strahu u školskom sustavu i zastrašivanju učenika kao o pogrešnom uvjerenju da se tim mehanizmom podiže koncentracija i motivacija kod učenika, a ovakav način zapravo od učionice stvara poprište višestruke zaraze negativnim projekcijama.

Strah od otmičara prikazuje crtež 7. Djevojčica je nacrtala majku, oca i sebe, objašnjava mi da na slici nedostaje njezin mlađi brat. Nepostojanje brata na slici prikaz je njezinog straha od otmice ili nestanka mlađeg brata. Na moje pitanje gdje se nalaze otmičari odgovara „svuda oko nas“ te nabraja lokacije poput parka ili ulice. Pitam je tko joj je pričao o otmičarima, odgovara da joj je pričala mama i da često pred školom ona i prijatelji viđaju „sumnjivi kombi“ kojeg se plaše jer kombi vozila povezuju s otmičarima. Strah od stranaca i otmice je jedan od konstrukata kulture straha (Furedi 2002:27). Neka američka istraživanja pokazala su da tri od četiri roditelja imaju strah da će im djeca biti oteta, dok službeni podaci pokazuju da se ovakve tragedije događaju, ali vrlo rijetko te da je danas broj otmica djece jednak onom u prošlosti, bez obzira na to ovaj strah kod roditelja često ograničava djecu i dječju igru izvan doma, a tvrtke koje se bave proizvodima za nadzor djece (npr. pametni satovi s GPS-om) profitiraju na roditeljskoj anksioznosti smatra Furedi (2002:3).

Djeca su kao strašna mjesta crtala i napuštene prostore ili objekte (vidi crteže 2. i 19.). Slično kao i kod mraka, napušteni prostori su prostori u kojima se netko ili nešto skriva, to nešto isključivo je loše, opasno ili rizično. Crteži napuštenih prostora prikazuju djevojčice kako gledaju u mrak iz kojeg pak vire samo oči koje gledaju u njih. Obje učenice su mi rekle da su im crteži slični jer žive u istoj ulici u kojoj se nalazi napuštena kuća koja ih plaši. Kuća je zarasla u travu i grmlje i često se mogu čuti neobični zvukovi iz nje. Djevojčice su potom rekle kako ne žele hodati po toj strani ulice niti joj biti u blizini, a noću kada gledaju iz svoje kuće prema napuštenoj kući imaju osjećaj da ih netko ili nešto promatra. Pitala sam ih zašto noću gledaju u

kuću ako ih plaši na što su odgovorile da „ne mogu ne gledati“ odnosno nešto je ipak privlačno u toj napuštenoj kući. Taj razgovor me podsjetio na jedan sličan razgovor koji sam vodila s učenicom koja je rekla da ne može prestat gledat strašne video sadržaje na društvenim mrežama iako zbog njih ne može spavati ili ima noćne more. Dakle, u oba primjera se čini kao da su djeca privučena scenarijima koji su uznemirujući ili emocionalno riskantni (Hackett et al. 2017: 3). Mjesto, objekti i dječja tijela kao da se privlače, a unutar njihova susreta se pojavljuju trenuci intenziteta (Hackett et al. 2017: 3). U tim susretima mjesta, objekti i tijela kao da se pokušavaju učiniti razumljivima jedni drugima (Hackett et al. 2017:4). Hackett i suradnici (2017:8) tvrde da se djeca na ovaj način uče snalaziti te da ona kroz svoje utjelovljene susrete s mjestom razvijaju prešutna znanja o tome koga/čega/gdje se treba bojati. Mjesto i tjelesno iskustvo mjesta djelovali su na djevojčice stvarajući određene vrste emocija (Hackett et al. 2017:21). Ova „igra“ između djece, mjesta i objekta nagovještavala je emocije od kojih bi odrasli nastojali zaštiti djecu: strah, tjeskoba ili prijetnja (Hackett et al. 2017:21). Međutim, djevojčice i mjesta su se nastojali susresti s ovim intenzitetima i emocijama (Hackett et al. 2017:21). Čini se da određene vrste objekata i mjesta pozivaju tijelo na odgovor (Hackett et al. 2017:21).

## 5.3. Virtualni prostor

Virtualni prostor se pokazao kao jedno od rizičnih mjesta kada su u pitanju djeca. U intervjuima s kazivačima koji su roditelji najčešće je spominjan strah od interneta. Najveći strah roditelja kada je u pitanju korištenje interneta od strane djece odnosi se na potencijalnu komunikaciju s nepoznatim ljudima, pedofilima, pregledavanje neprimjerenog sadržaja ili zlostavljanje preko interneta. Furedi (2002:24) piše da ono čega se već bojimo sada može napredovati u novom prostoru koji nudi internet. Sociologinja Madeleine Leonard (2016:93) smatra da strah od interneta vlada jer on ima sposobnost poništavanja granica između odraslosti i djetinjstva. Leonard (2016:28) u knjizi „The Sociology of Children, Childhood and Generation“ [Sociologija djece, djetinjstva i generacije] piše kako se djetinjstvo rekonstruiralo kao doba nevinosti postajući sve više sentimentalno, a predodžbe o djeci koja nemaju pravo na djetinjstvo ili prebrzo odrastaju prožimaju dominantne diskurse. Sociologinja Julie Brownlie (2001:522) tvrdi da se posebno na ženska tijela gleda kao na neposlušna tijela koja zahtijevaju nadzor. Jedna je kazivačica tako ispričala o slučaju kad je nadzirala svoju jedanaestogodišnju kćer:

*„ Zvala me Nikina mama i rekla da je Nika preko Snapchata[4] slala svoje gole slike nekome. Ja sam se uplašila da to radi i moja pa sam instalirala Snapchat i onda sam napravila sranje. Nazvala sam se po jednom dečku s mora koji je inače dobar prijatelj moje Ane. Ana je bila u svojoj sobi i ja sam joj poslala poruku s tog lažnog profila da mi pošalje svoje gole slike. Ana je izletila za minutu iz svoje sobe i plakala i rekla da joj se javio taj „Marko" s mora i da ne razumije zašto ju traži takve slike. Plakala je, sva je bila uznemirena. Rekla je to i Niki, a Nika joj je rekla „to te sigurno mama zeza", vidiš kako je ona pametna. A Ana se toliko prepala da više nije htjela izaći iz kuće, i nije htjela u školu ići taj dan." (Kazivačica, 37 godina)*

Kazivačica dalje zaključuje da je pretjerala ali da je sada mirna jer zna da dijete sve dijeli s njom. Furedi (2002:29) o nadzoru djece piše kada govori o paranoidnom roditeljstvu, tvrdeći kako se u suvremenom društvu roditeljski nadzor tumači kao isključivo pozitivna vrlina te da vlada mišljenje da roditelji nikada ne mogu potrošiti previše vremena u nadziranju djece. Iako je nemoguće djecu stalno držati pod nadzorom roditelji će u tom slučaju posegnut za alternativnim, neizravnim oblicima nadzora djece, primjerice, naći će drugu odraslu osobu od povjerenja da pripazi na njihovo dijete, poruka je jasna, smatra Furedi (2002:29), ako namjeravate izbjeći odgovornost prema vlastitom djetetu makar i na nekoliko sati, morate se pobrinuti da netko obavlja vaš posao.

Kada govorimo o korištenju Interneta nemoguće je izbjeći temu korištenja pametnih telefona. Skupina antropologa s UCL-a (University College London) u svojoj studiji „The Global Smartphone: Beyond a youth technology" [Globalni pametni telefon: S one strane tehnologije za mlade] se na pametne telefone referira kao na „transportne domove" (Miller et al. 2021:219). Autori smatraju da pametni telefon bolje razumijemo ako o njemu razmišljamo kao o mjestu na kojem živimo nego kao o uređaju koji koristimo (Miller et al. 2021:219). Pametni telefon nam omogućuje da dom uvijek nosimo sa sobom, on je kao portal pomoću kojeg se uvijek možemo vratiti doma i obavljati poznate aktivnosti npr. zabaviti se, organizirati ili komunicirati s obitelji i prijateljima (Miller et al. 2021: 181). Međutim, pametni telefon kao uređaj nema značaj bez aplikacija koje pomoću njega koristimo, Miller i suradnici (2021:181) stoga aplikacije nazivaju „srcem pametnog telefona". Aplikacije su instrumenti za izražavanje privrženosti ljudima do kojih nam je stalo, a WhatsApp je jedna takva aplikacija, pomoću nje

[4] Snapchat je američka multimedijska aplikacija za razmjenu poruka. Glavna značajka Snapchata je da su slike i poruke dostupne kratko vrijeme, a nakon isteka određenog vremena postanu nedostupne primatelju (Wikipedia 2023)

šaljemo poruke, fotografije, glasovne poruke, a možemo i uspostaviti pozive i video pozive (Miller et al. 2021:182).

WhatsApp je virtualni prostor druženja stoga ne čudi što ima ulogu i u dječjim životima. Moje istraživanje pokazalo je da je i djeci vrlo bitan prostor. Npr. jedna djevojčica mi je rekla kako je ljuta jer je u kazni zbog školskih ocjena i ne smije koristiti WhatsApp te se ne može čuti s prijateljima. Objasnila mi je da je WhatsApp važan dio druženja jer s prijateljicama nakon nastave piše o danu koji su provele u školi. Okupljene su u više grupa na WhatsAppu npr. grupni razgovor pod nazivom „6.b“ u kojem su okupljeni svi učenici tog razreda ili grupni razgovor pod nazivom „Cure 6.b“ u kojem su samo djevojčice, te mnoge druge grupe. Tko je sudionik kojeg grupnog razgovora govori o tome koliko je netko „popularan“ u školi, a najgora stvar koja se može dogoditi jest da iz razgovora osoba bude „izbačena“ odnosno da nije više dio grupe. Neke učenice strahuju da bi mogle ako nešto „krivo“ napišu u grupu biti izbačene iz grupe, to ne znači samo kraj razgovora u grupi već se preslikava i na fizička druženja, kako kaže djevojčica s kojom sam razgovarala „onda više nismo prijateljice“. Također, djevojčica daje primjer razgovora u jednoj takvoj grupi, o tom razgovoru sam zapisala:

*„U razredu je djevojčica Eva (11) s kojom se nitko ne druži. Učenici joj se rugaju i dobacuju razne komentare. Ona sjedi sama, pod odmorima je sama, nitko s njom ne razgovara. Pitala sam Anu (11) što se dogodilo s njom. Rekla je da su dvije najpopularnije djevojčice iz razreda, prije godinu dana, u WhatsApp grupu krenule pisati da je Eva bahata i bezobrazna i da se više s njom ne bi trebalo družiti. To se proširilo na cijeli razred i više se nitko s njom ne druži. Izbacili su je i iz razredne grupe na WhatsAppu. Ovo kod Ane izaziva užasnuto lice, kao da ne postoji ništa gore na svijetu. Pitam je piše li ona protiv Eve u grupu, kaže da ne jer bi je „mama ubila“ i da joj je mama zabranila da se petlja u takve stvari. Ona samo čita što drugi pišu i pazi da ne priča s Evom u školi jer bi je vidjeli drugi i onda bi je izbacili iz grupe i morala bi se družiti samo s Evom.“ (2022)*

Ovaj primjer pokazuje koliko je djeci važan virtualan prostor kao mjesto razmjene informacija, prihvaćanja i potvrde identiteta. Ali i primjer kako je kretanje iz fizičkog prostora u virtualno uzrokovano bavljenjem informacijama koje se odnose na fizički prostor (Miller et al. 2021). Ako pak analiziramo Anine emocije odnosno njezino suzdržavanje od druženja s Evom možemo zaključiti i kako emocije proizvode socio-prostorne granice (Procter 2013).

Nedugo nakon razgovora s Anom, razgovarala sam i s djevojčicom Evom o situaciji koja se događa u razredu. O tom razgovoru sam zapisala:

*„Eva je rekla da je sve počelo preko WhatsApp grupe. Da je saznala da neke djevojčice pišu protiv nje. Rekla je da ne zna zašto, ali svi su se prestali družiti s njom. Neki je samo ignoriraju, a neki joj govore i ružne stvari. Spominje da je nedavno izbačena iz razredne grupe na WhatsAppu i boji se da joj se rugaju i tamo. Zna da je prošle godine bila jedna grupa posvećena njoj u kojoj su je komentirali. Ne voli više ići u školu jer se boji što će se dogoditi. Sada izbjegava kontakt s djecom iz svog razreda. Pod nastavom sjedi sama u prvoj klupi do vrata, stisnuta uza zid. Pod odmorima je također sama, naslonjena na zid školskog hodnika. Na pola našeg razgovora počela je jako plakati.“ (2022)*

U ovom slučaju također možemo vidjeti kako kod Eve postoji strah od virtualnog prostora kao mjesta gdje joj se vršnjaci rugaju, koji se zatim prelijeva u fizički prostor. Strah je omeđen prostorom, Ahmed (2020:102) tvrdi da u organizaciji samog straha postoji veza između prostora i mobilnosti tijela, primjerice Eva izbjegava kontakt s djecom iz razreda, bježi od objekta straha, njezino tijelo se „smanjuje“, gotovo da pokušava postati nevidljiva, dok su ostala djeca odnosno njihova tijela posvuda u prostoru, kao da ga žele zauzeti što više. Mogli bismo reći da su tijela ostale djece dominantna tijela, ona koja zauzimaju prostor, dok su ranjiva tijela ona koja se smanjuju i koja su prisiljena na samoregulaciju kako bi zauzela što manje prostora (Hackett et al. 2017).

# 6. Zaključak

Istraživanju zabranjenih, rizičnih i strašnih prostora djetinjstva pristupili smo kroz etnografski pristup koji je obuhvaćao nekoliko metodoloških postupaka; bilježenje "prirodnih" govornih situacija prema sjećanju (promatranje sudjelovanjem), autoetnografija, polustrukturirani intervjui i tehnika crtanja. Ovim postupcima je prikupljeno mnogo etnografske građe koja je pomogla shvaćanju emocije straha i detektiranju strašnih prostora.

Prije svega, strah je emocija koja je poznata svim živim bićima, a njegovo osjećanje povećava šanse za preživljavanje. Da bismo shvatili o kakvoj se emociji radi i kako ona nastaje opredijelili smo se za sociokulturno shvaćanje emocija. To znači da emocije nisu samo nešto „prirodno“, one su također i društveni konstrukti. One nisu reakcije na svijet jer ljudska bića nisu samo pasivni primatelji osjetilnih unosa već aktivni konstruktori svojih emocija. Ono što

je važno za emocije jest da se one pokreću ovisno o društvenim ulogama, one su kulturni koncepti i društvena stvarnost. Promatrajući strah iz ove perspektive, možemo zaključit da je on kulturno uvjetovana navika jer je ovisan o društvenom kontekstu u kojem se javlja. Osim toga, strah se kulturološki prenosi, a kroz proces socijalizacije se i uči.

Svaka kultura obojana je specifičnim strahovima, različite kulture plaše se na različite načine i koriste različite riječi kojima opisuju strah. Način na koji se plašimo je podložan kulturnim i povijesnim varijacijama, strah ima svoju slobodnu pokretnu dinamiku i može se vezati za širok raspon pojava. Strah je postao kulturološki određeno povećalo kroz koje promatramo svijet te za današnje doba možemo reći da je uronjeno u kulturu straha. To je opipljiva stvarnost koja oblikuje svakodnevni život pa tako i djetinjstvo. Društveni strahovi kroz razna doba mijenjali su konstrukciju djetinjstva, kao što smo pokazali na primjeru školskih ili virtualnih prostora, ali i suvremene konstrukcije djetinjstva mijenjaju strahove koji se tiču djece, primjerice promatranje djece iz perspektive krhkosti i ranjivosti.

"Društveni prostor" je oblikovan prirodnim, povijesnim i graditeljskim elementima, ali njima nije reificiran; prostor je oblikovan i društvenim odnosima koji se u njemu odvijaju te značenjima i reprezentacijama koja u prostoru i o prostoru nastaju, a istovremeno i utječe na njih. Prostor je tako produkt međudjelovanja fizičkog, mentalnog i socijalnog. Gledajući kroz prostornu leću možemo prepoznati nelinearnost dječjih života, stavljajući u prvi plan složene načine na koje se dječje stvaranje značenja razvija u dinamičnoj razmjeni s prostorima i mjestima u kojima žive. Dječja sloboda često je ograničena prostorom kao što smo mogli zaključiti na primjeru školskih prostora koji su djeci zabranjivani, a čime je i dječje područje djelovanja suženo. Na primjeru potresa u školi pokazali smo kako se tijela u strahu uvlače u sebe, čineći se što manjim kako bi izbjegla dodir s onime čega se boje.

Kada govorimo o strašnim prostorima možemo zaključiti kako strahovi imaju svoja mjesta i zauzimaju neki prostor, a takva mjesta i prostore će djeca pokušat izbjeći. Strašni ili rizični prostori obojani su strahovima odraslih koji su potom smješteni u dječji imaginarij – primjerice, dječak koji se boji Roma jer ga je baka plašila da će ga ukrasti ili djevojčica koja se boji otmičara jer ju je majka upozoravala na njih. Zanimljivi su primjeri u kojima djeca prilaze svojim strahovima poput djevojčica koje ne mogu prestat gledat u strašnu kuću ili djevojčice koja ne može prestat gledat strašne video sadržaje, dakle, osim što će djeca izbjegavati strašne prostore, čini se da su i privučena njima, razlog za to bi mogao biti da se mjesta, objekti i dječja tijela

međusobno privlače, a unutar njihova susreta se pojavljuju trenuci intenziteta te kao da se pokušavaju učiniti razumljivima jedni drugima.

Virtualni prostor se pokazao kao jedno od rizičnih mjesta kada su u pitanju djeca, to je ujedno i prostor koji je najviše nadziran od strane roditelja. Najveći strah roditelja kada je u pitanju korištenje interneta od strane djece odnosi se na potencijalnu komunikaciju s nepoznatim ljudima, pedofilima, pregledavanje neprimjerenog sadržaja ili zlostavljanje preko interneta. Virtualni prostor plaši i djecu, ali kao simbolički prostor koji predstavlja druženje s vršnjacima i prijateljstvo. To je mjesto razmjene informacija, prihvaćanja i potvrde identiteta, a najveći strah predstavlja neuključenost ili izbacivanje iz takvih prostora.

Mogućnost daljnjeg nastavka istraživanja vidim u istraživanjima u kojima sudjeluju djeca kao aktivni prenositelji drugačijeg i specifičnog društvenog iskustva. Smatram da proučavanje dječje kulture i njihovih društvenih odnosa može pomoći u konstruiranju drugačijih koncepata djetinjstva, sa svrhom boljeg razumijevanja djece i njihovih potreba.

Ovim radom nastojala sam ukazati na štetnost odrastanja u kulturi straha, nadajući se da je moguća preorijentacija u načinu na koji se svijet bavi djecom i mladima odnosno optimističniji pristup sposobnostima ljudi da odgovore na probleme i prijetnje koje se javljaju tijekom života.

# Popis literature


Ahmed, Sara. 2020. Kulturna politika emocija. Zaprešić: Fraktura.

Ajduković, Marina i Vladimir Kolesarić. 2003. Etički kodeks istraživanja s djecom. Zagreb : Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske.

Brownlie, Julie. 2001. The `Being-Risky' Child: Governing Childhood and Sexual Risk. Sociology, vol. 35, no. 2, pp. 519–37.

Cobb, Charlotte, Danby, Susan i Ann Farrell. 2005. Governance of Children's Everyday Spaces. Australasian Journal of Early Childhood, 30(1), 14–20.

Coss, Richard G, Blozis, Shelley A.2021. Something Scary is Out There II: the Interplay of Childhood Experiences, Relict Sexual Dinichism, and Cross-cultural Differences in Spatial Fears. Članak u časopisu: Evolutionary Psychological Science (2021) 7:359–379.

Čapo, Jasna i Valentina Gulin Zrnić, ur. 2011. Mjesto, nemjesto: interdisciplinarna promišljanja prostora i kulture. Zagreb, Ljubljana: Institut za etnologiju i folkloristiku; Inštitut za antropološke in prostorske študije, ZRC, SAZU.

Đurin, Sanja. 2011. Lepoglavski Panoptikon – prostor, moć, identitet. Članak u zborniku: Čapo, Jasna i Valentina Gulin Zrnić, ur. 2011. Mjesto, nemjesto: interdisciplinarna promišljanja prostora i kulture. Zagreb, Ljubljana: Institut za etnologiju i folkloristiku; Inštitut za antropološke in prostorske študije, ZRC, SAZU.

Eldén, Sara. 2012. Inviting the messy: Drawing methods and 'children's voices'. Childhood, 20(1), 66–81.

Feldman Barrett, Lisa. 2017. How Emotions Are Made. New York: Houghton Mifflin Harcourt.

Furedi, Frank. 2002. Paranoid parenting : why ignoring the experts may be best for your child. Chicago: Chicago Review Press.

Furedi, Frank. 2006. Culture of Fear Revisited. London: Bloomsbury Continuum.

Furedi, Frank. 2018. How Fear Works: Culture of Fear in the Twenty-First Century. London, New York, Oxford, New Delhi, Sydney: Bloomsbury Continuum.

Govedić, Nataša. 2019. Strah u školskom sustavu: naracije eksplicitnog i implicitnog učeničkog zastrašivanja. Članak u zborniku: Badurina, Natka, Bauer, Una i Jelena Marković (ur.). Naracije straha. (269–281). Zagreb: Leykam International i Institut za etnologiju i folkloristiku.

Gulin Zrnić, Valentina. 2005. Domaće, vlastito i osobno: autokulturna defamilijarizacija. Članak u časopisu: Narodna umjetnost Vol. 42 No. 1.

Hackett, Abigail, Lisa, Procter i Julie Seymour, ur. 2015. Children's Spatialities - Embodiment, Emotion and Agency. Basingstoku, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Leonard, Madeleine. 2016. The Sociology of Children, Childhood and Generation. London: SAGE Publications Inc.

Marković, Jelena. 2012. Pričanja o djetinjstvu. Život priča u svakodnevnoj komunikaciji. Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku.

Marković, Jelena. 2022. Strah i suvremeno djetinjstvo: kulturnoantropološki i folkloristički pogled. U Nova Promišljanja o djetinjstvu/Rethinking Childhood. Maja Cindrić, Katarina Ivon i Slavica Šimić Šašić, ur. Zadar: Sveučilište u Zadru, 17-40.

Massumi, Brian. 1993. The Politics of everyday fear. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Miller, Daniel et al. 2021. The Global Smartphone: Beyond a youth technology. London: UCL Press.

Potkonjak, Sanja. 2014. Teren za etnologe početnike. Zagreb: Hrvatsko etnološko društvo, FF Press.

Rengel, Katarina. 2016. Vizualni postupci u istraživanju s djecom. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku. Članak u zborniku radova Jerković, Berislav, Tihana Škojo, ur. 2016. Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja.

Rudan, Evelina. 2011. Strah na dvije razine: likovi kojih se plaše odrasli i likovi kojima odrasli plaše djecu. Rijeka: Filozofski fakultet. Članak u zborniku radova: Turk, Marija, Srdoč-Konestra, Ines, ur. 2012. Peti hrvatski slavistički kongres : zbornik radova. Sv. 2

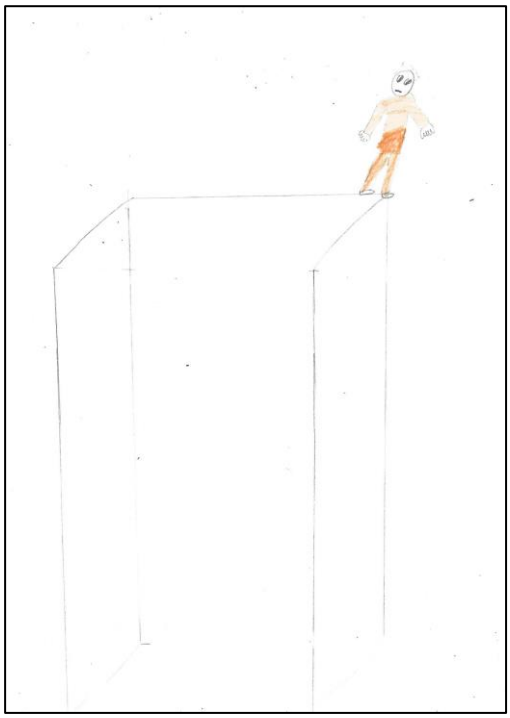
Stearns, Peter N. 2003. Anxious parents : a history of modern childbearing in America. New York: New York University Press.

Svendsen, Lars. 2008. A Philosophy of Fear. London: Reaktion Books.

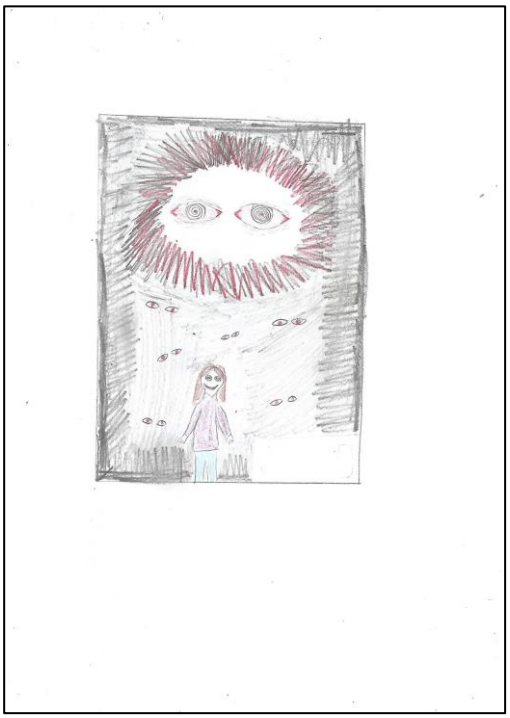
Wuthnow, Robert. 2010. Be Very Afraid: The Cultural Response to Terror, Pandemics, Environmental Devastation, Nuclear Annihilation, and Other Threats. New York: Oxford University Press.

Youdell, Deborah. 2006. Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities. Dordrecht: Springer.

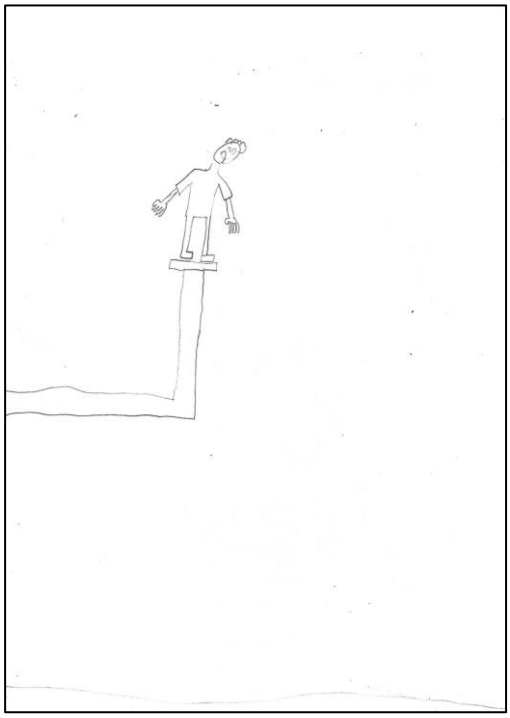
# Crteži



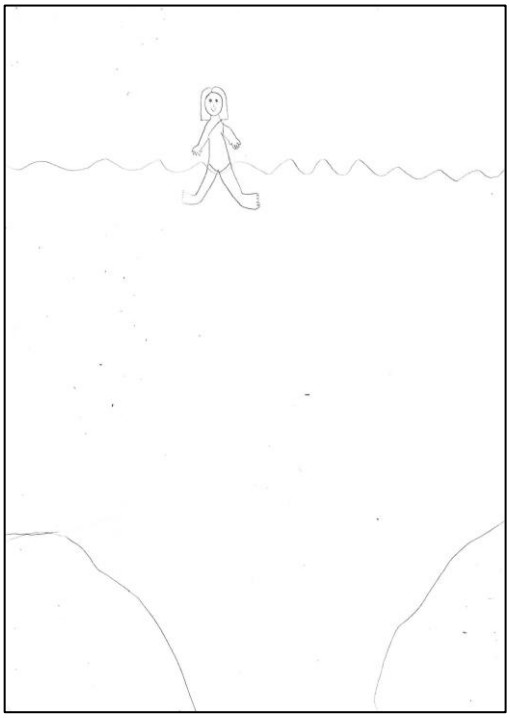
*Crtež 1.*



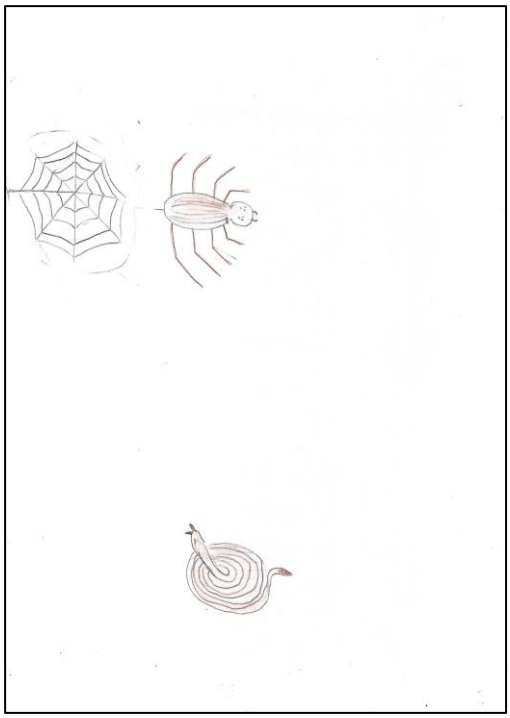
*Crtež 2.*



*Crtež 3.*

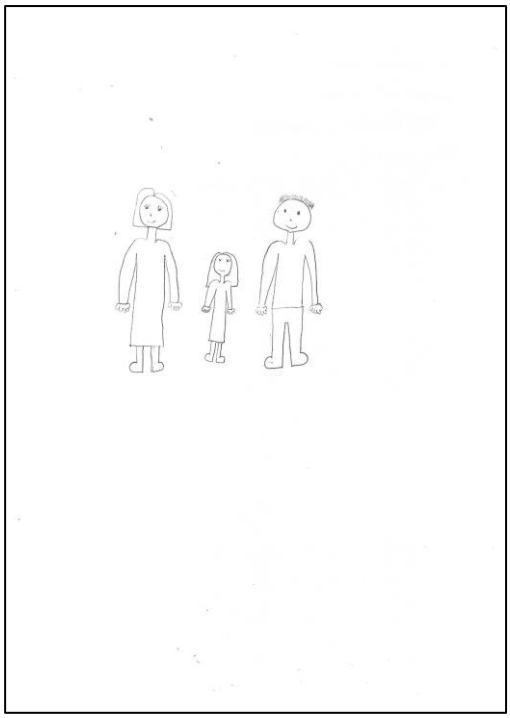


*Crtež 4.*

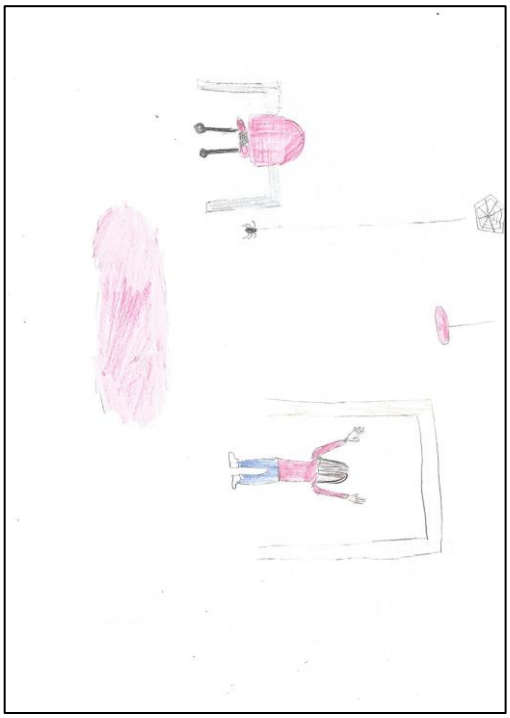


*Crtež 5.*

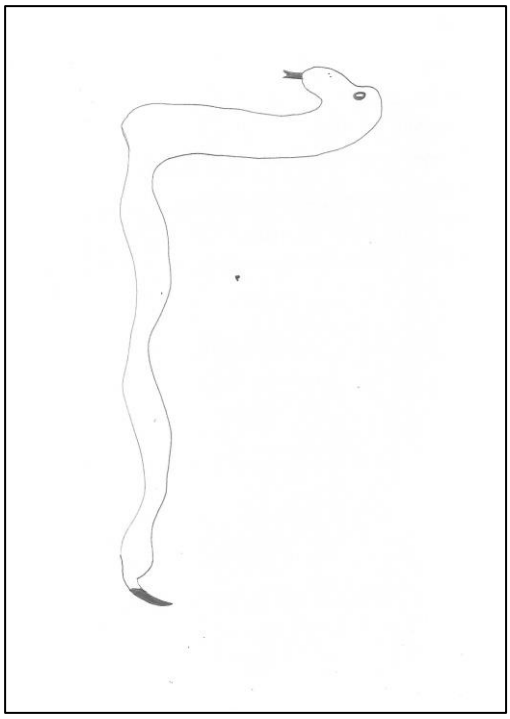
*Crtež 6.*



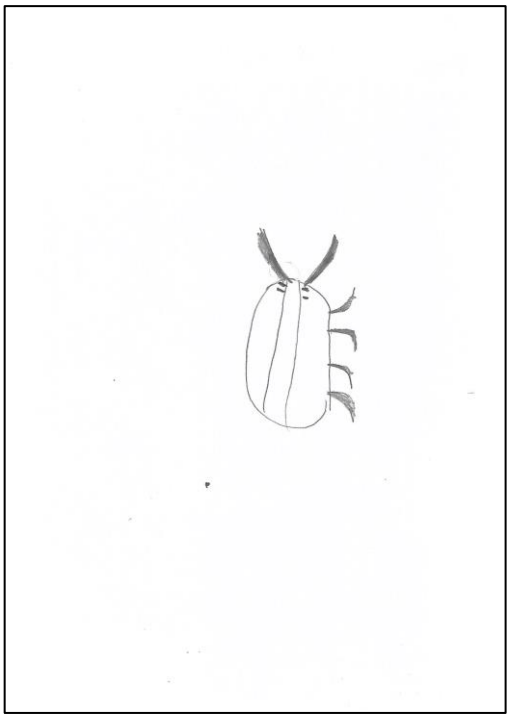
*Crtež 7.*



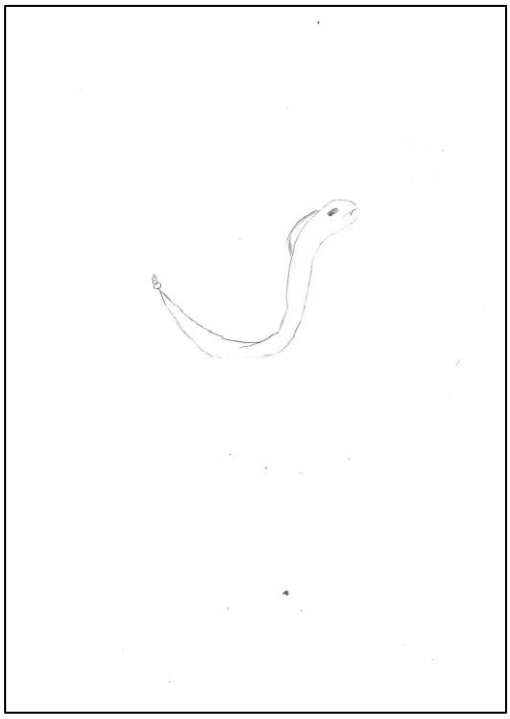
*Crtež 8.*



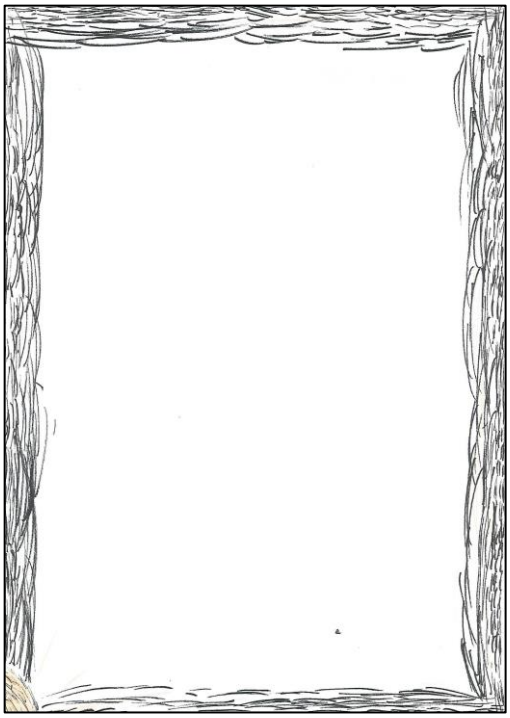
*Crtež 9.*



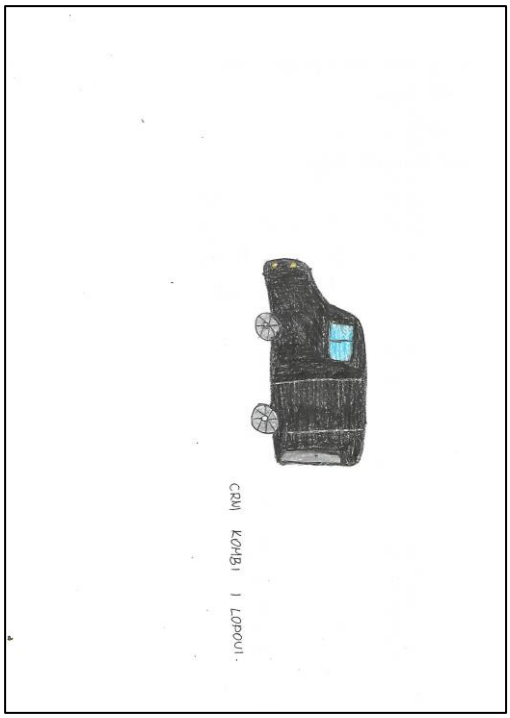
*Crtež 10.*



*Crtež 11.*

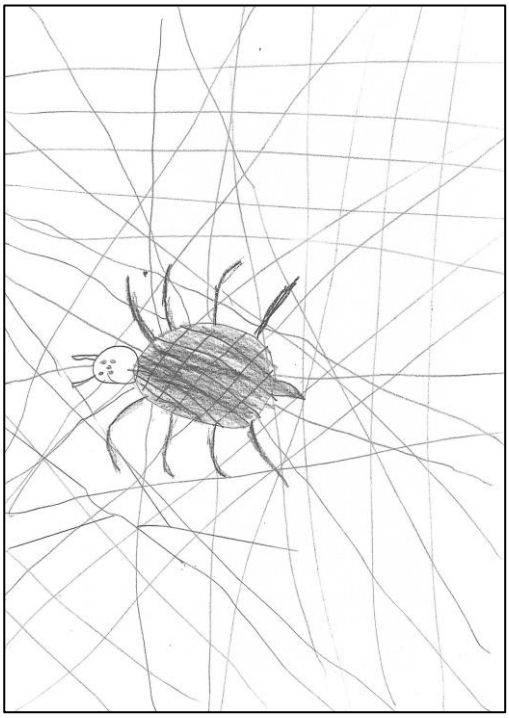


*Crtež 12.*



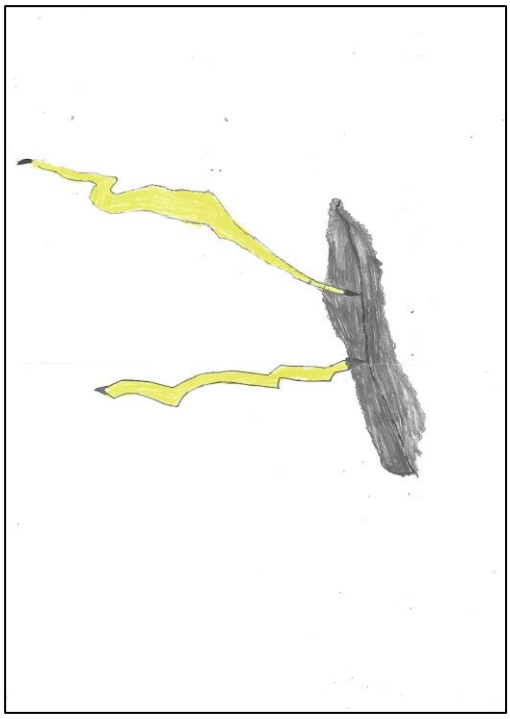

*Crtež 13.*

*Crtež 14.*

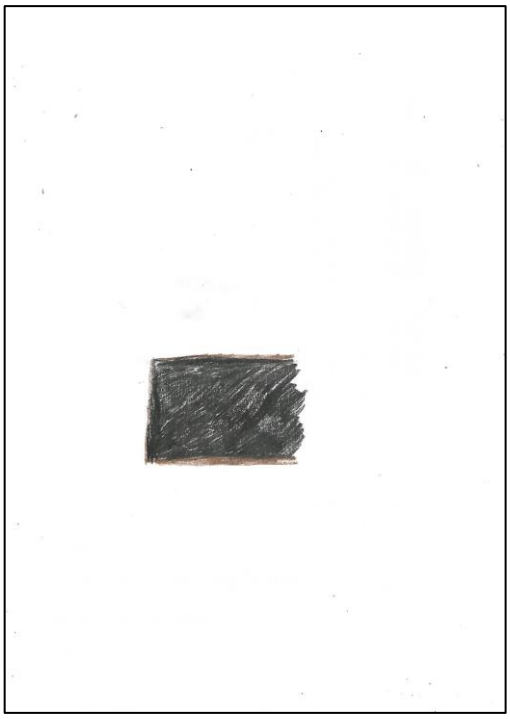


*Crtež 15.*

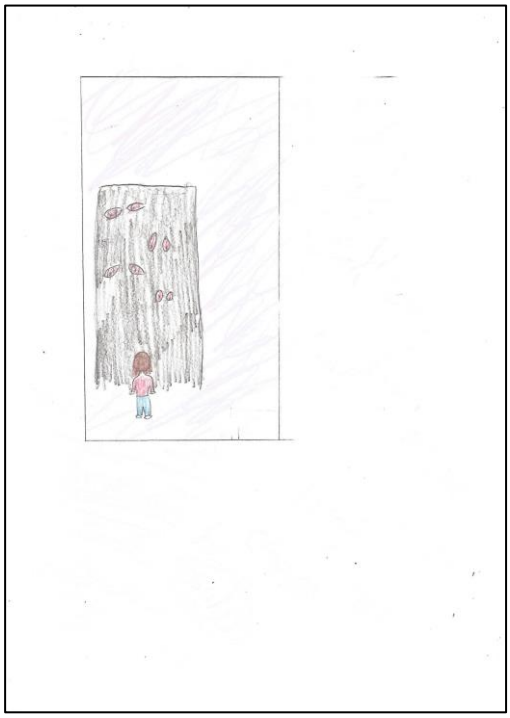
*Crtež 16.*



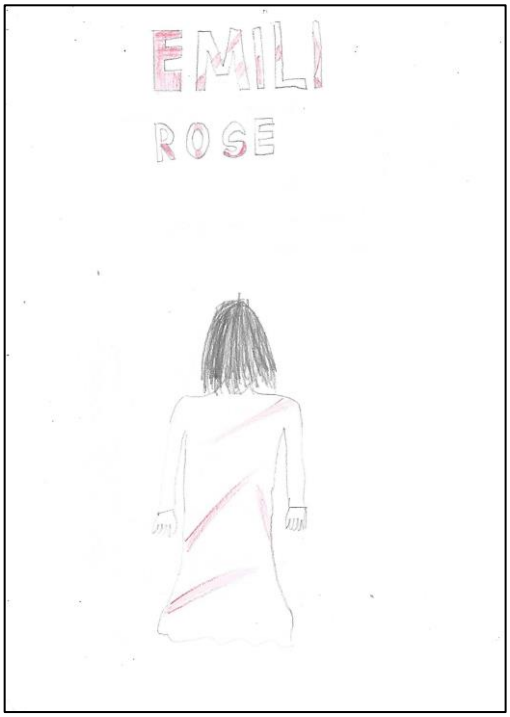
*Crtež 17.*



*Crtež 18.*



*Crtež 19.*




*Crtež 20.*

**SAŽETAK: Zabranjeni, rizični i strašni, simbolički i stvarni prostori djetinjstva**

Ovaj rad za cilj ima predstaviti, analizirati i protumačiti simboličke i stvarne prostore koje odrasli ili djeca smatraju zabranjenima, rizičnima i strašnima s ciljem reprodukcije ideje suvremenog djetinjstva. U radu se propituju načini na koji se takvi prostori konstruiraju te odnos djece i odraslih prema njima. Fokus je stavljen na načine kontrole i disciplniranja djece zastrašivanjem. Tematski okvir rada predstavljaju pitanja vezana uz sama metodološka polazišta, zatim pitanja o sociokulturnom shvaćanju emocija, te pitanja o kulturi straha i rizika. Emocije straha izdvojene su kao kulturno-antropološki fenomeni istraženi kroz prizmu etnologije, kulturne antropologije, sociologije i drugih relevantnih znanstvenih disciplina.

**Ključne riječi:** djetinjstvo, strah, kultura straha, prostor, emocije

**SUMMARY: Forbidden, risky and scary, symbolic and real spaces of childhood**

The goal of this thesis is to present, analyze, and interpret the symbolic and real spaces adults or children consider forbidden, risky, and scary, aiming to reproduce the idea of a modern childhood. The thesis examines the methods by which such spaces are constructed as well as the relationships children and adults have with them. It focuses on the methods of control and discipline of children through intimidation.The thematic framework through which these will be examined are questions relating to the methodology starting points themselves, as well as questions about the sociocultural understanding of emotions and questions about the cultures of fear and risk. Emotions of fear are singled out as cultural-anthropological phenomena researched through the prism of ethnology, cultural anthropology, sociology, as well as other relevant scientific disciplines.

**Keywords:** childhood, fear, culture of fear, space, emotions