



Mednarodna konferenca Mladinskega doma Jarše

SODOBNI IZZIVI DELA Z MLADIMI IZ RANLJIVIH SKUPIN

The Jarše youth home international conference

CONTEMPORARY CHALLENGES OF WORKING WITH AT-RISK YOUTH

21. in 22. maj 2021

21-22 May 2021



**Mednarodna konferenca Mladinskega doma Jarše
SODOBNI IZZIVI DELA Z MLADIMI IZ RANLJIVIH SKUPIN**

**The Jarše youth home international conference
CONTEMPORARY CHALLENGES OF WORKING WITH AT-RISK
YOUTH**

**Konferenčni zbornik
Conference Proceedings**

21. in 22. maj 2021

21-22 May 2021

Naslov: Mednarodna konferenca Mladinskega doma Jarše SODOBNI IZZIVI DELA Z MLADIMI IZ RANLJIVIH SKUPIN

Title: The Jarše youth home international conference CONTEMPORARY CHALLENGES OF WORKING WITH AT-RISK YOUTH

Podnaslov: Konferenčni zbornik

Subtitle: Conference Proceedings

Uredniki/Editors: Eva Breznik

Damjan Habe

Gaja Koler

Maja Dolinar

Tehnični urednik in oblikovanje/Technical Editor and Designer: Borut Velušček

Recenzija/Reviewers: Eva Breznik

Damjan Habe

Gaja Koler

Za vsebino, strokovno korektnost in jezikovno pravilnost prispevkov odgovarjajo avtorji.

Authors are responsible for the content, integrity and linguistic accuracy of the contributions.

Konferenca: Mednarodna konferenca Sodobni izzivi dela z mladimi iz ranljivih skupin

Conference: International Conference Contemporary Challenges of Working with At-risk Youth

Kraj in datum: spletna izvedba, Zoom, 21.–22. maj 2021

Time and location: online, Zoom, May 21-22 2021

Organizacijski odbor/Organizing Committee: Eva Breznik, Maja Dolinar, Selma Gruban, Damjan Habe, Gaja Koler, Marko Ocvirk, Urška Opeka, Petra Prestor, Peter Steničnik, Tomi Martinjak

Tehnična izvedba/Technical Implementation: Borut Velušček

Založnik: Mladinski dom Jarše, Jarška c. 44, Ljubljana

Published by: Jarše Youth Home, Jarška c. 44, Ljubljana

Izdaja: 1.

Edition: 1st

Vrsta publikacije: e-knjiga

Publication Type: E-book

Dostopno na: <https://konferenca.mdj.si/2021/zbornik.pdf>

Available at: <https://konferenca.mdj.si/2021/zbornik.pdf>

Izdano: junij 2021

Published: June 2021

E-publikacija je brezplačna.

E-publication is free of charge.

Fotografija / Photo: Alice Pasqual (@stri_khedonia)

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 68273411

ISBN 978-961-94860-1-6 (PDF)

Kazalo

Bor MATKO: Primerjava med pandemično izčrpanostjo pri mladih s čustvenimi in vedenjskimi težavami in pandemično izčrpanostjo pri mladih brez težav / Comparison of pandemic exhaustion of young people with emotional and behavioural problems and the rest of the generation.....	9
Ana DEUTSCH SODNIK: Vloga učitelja dodatne strokovne pomoči pri socialni integraciji in opolnomočenju mladostnikov iz ranljivih skupin v osnovni šoli / The role of a primary school 'additional professional help teacher' in the social integration and empowerment of adolescents from vulnerable social groups.....	24
Andreja BABIČ: Otroci in mladostniki iz ranljivih družin v procesu šolanja / Children and adolescent from vulnerable families in the school process.....	30
Anita JANEŽIČ: Prepoznavanje in izražanje čustev skozi književnost / Recognizing and Expressing Emotions Through Literature	38
Mihaela KRAPEŽ: Poskus vključevanja dijakov iz ranljivih skupin v šolsko okolje / An attempt at the inclusion of vulnerable groups of students in the school environment.....	45
Jana BRELIH HUMAR: Uporaba slikovnih kart pri čustvenem opismenjevanju učencev s posebnimi potrebami / How the use of picture cards can help emotional literacy in students with special needs	52
Janja SUNČIČ: Modifikacija vedenja pri učencu z adhd / The modification of the behavior of the hyperactive child	59
Maša MLINARIČ: Integracija učencev priseljencev v času pouka na daljavo / Integration of immigrant students during distance learning.....	65
Katja KRAJNC, Mina PAŠ, Simona ŠABIČ: Zmanjševanje škode kot del celostne obravnave mladostnikov, ki uporabljajo droge / Harm reduction as part of an integrated approach to adolescents who use drugs	72
Mateja KULOT: Volja do smisla, depresivna simptomatika in tvegani vzorci pitja med dijaki / Will to mean, depressive symptoms and risky drinking patterns among students.....	81
Andrej GREGORČ: Mobilna socialno pedagoška služba: izziv sodobnega časa / Mobile social pedagogical service: a challenge of modern times.....	87
Davor GANTAR: »LOKA-I no sobivanje« – institucija kot družbeni in lokalni sistem / “Local cohesion” – institution as a social and local system.....	93
Nataša LIČINA, Melita EMERŠIČ: Formalni in neformalni pristopi pri delu z otroki in mladostniki iz ranljivih družin na centru za socialno delo / Formal and informal approaches to working with children and adolescents from vulnerable families at the Center for Social Work	100
Maja CERAR: Vloga spletnega okolja v procesu samopomoči in svetovanja mladostnikom, ki se samopoškodujejo / The role of online environment in the process of self-help and counseling for adolescents who self-harm	109
Dijana KOŽAR TRATNIK: Psihoanalitična obravnava otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami / Psychoanalytical way of working with children and adolescents with emotional and behavioural disorders.....	116
Eva ROGINA, Maja ZOVKO STELE, Mateja ŠANTELJ, Darja POTOČNIK KODRUN: Delo z mladimi s čustvenimi in vedenjskimi težavami na prehodu v zaposlitev – študija primera / Working with young people with emotional and behavioral problems in the transition to employment - a case study	121

Ines OVSENEK WOLF: Pomoč in podpora učencem tujcem v slovenskem osnovnošolskem sistemu / Offering professional assistance and support to foreign pupils in Slovenian elementary schools	131
Marjetka MRAK: Strukturirano poučevanje kot pomoč učencem s posebnimi potrebami pri delu na daljavo / Structured teaching – support for children with special needs in distance learning	139
Karmen MIHELČIČ: Odnos z mladostnikom kot profesionalni imperativ vsakega zaposlenega / Relationship with the youngster as a professional imperative of each employee	146
Damjan HABE: Opolnomočenje – antipol inkluzivnemu konceptu dela z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami / Empowerment – antipode of inclusive concept of working with kids with emotional and behavioural difficulties	152
Borge ERDAL, Jonas CHABCHOUB: The oslostandard for outreach work with vulnerable young people	159
Ljubiša JOVANOVIĆ: Institucionalni zagrljaj – usluga za decu sa višestrukim izazovima u ponašanju u restriktivnom okruženju	162
Andras NUN: Building Partnership of Disadvantaged Youth and Employers	171
Ansley HOFMANN: The fair-play football leagues: building bridges for the empowerment of youth at risk in the Czech Republic	176
Maja MILAČIĆ: Individualna intenzivna podrška – multisistemski pristup / Individual intensive support – a multisystem approach	178
Jelena MIĆUNOVIĆ: Socio-terapijski klubovi za mlade - klub po modelu grig / Socio-therapy clubs for young people – grig model club	186
Laurence WATTICANT: Group ESC: Surf on the voluntary wave	194
Hubert HÖLLMÜLLER: New institutional answers for vulnerable children and youngsters in the frame of de-institutionalization in Austria	201
Natalija ŠRAML: Uporaba biblioterapije v programu nižje poklicnega izobraževanja / The application of bibliotherapy with students in short vocational education	210
Nataša KRAJNČAN: Predstavitev poteka pomoči učencem med šolanjem na daljavo skozi oči ravnatelja / Presentation of the course of help to students during distance learning through the eyes of a principal	217
Nina NOVAK: Preventivni program: zavedaj se, spoštuj in spregovori / Preventive program: be aware, respect and speak	223
Simona ZALETEL: Učenje in poučevanje skozi ustvarjalni gib / Learning and teaching through creative movement	230
Snežna OBLAK: Razredna dinamika in terapevtski pes / Class dynamics and therapy dogs	235
Špela KRIŽAJ: Branje s pomočjo terapevtskih živali / Reading with therapeutic animals	243
Dominika PAJNIK: Izzivi vključevanja Romov v obravnavo v vzgojnem zavodu / The challenges of integrating Roma into treatment in correctional facilities	248
Maja DOLINAR: Pouk bralnega razumevanja za učence iz ranljivih skupin / Reading comprehension instruction for at-risk students	256
Primož MIKLAVŽIN: Vmesni prostori za srečevanje mladostnikov iz raznolikih skupin / Intermediat spaces for encounters between youngsters from heterogenous groups	263
Urška OPEKA: Cirkuška pedagogika kot orodje za delo z mladimi iz ranljivih skupin / Circus pedagogy as a tool for working with at-risk youth	269

Polona OTONIČAR PAJK: Učiteljeva pomoč žalujočemu otroku / Teacher's help to a bereaved children	274
Sabina MUJKANOVIĆ: Razvijanje socialnih veščin in socialnih interakcij pri otrocih in mladostnikih z avtističnimi motnjami / Development of social skills and social interactions with children and adolescents with autism spectrum disorders.....	281
Sanja ROT: Primer dobre prakse: deklca s selektivnim mutizmom / An example of good practice: a girl with selective mutism	289
Teodora GOLOB: Spodbujanje rezilientnosti pri mladostnikih s težavami v socialni integraciji / Promoting resilience in adolescents with disabilities in social integration.....	298
Tina RAHNE MANDELJ, Nika VALENTINČIČ: Dodatna svetovalna pomoč s socialnopedagoško in terapevtsko obravnavo dijakov s čvt/čvm / Additional counselling assistance with socio-pedagogical and therapeutic treatment of students with emotional and behavioural problems/disorders	306
Dejan VIDIC: Prikaz transformativne mediacije in formativnega spremljanja učenja v Mladinskem domu / Demonstration of transformative mediation and formative assessment at Youth home	314
Katja SITAR: »Gremo v London« - načrtovanje in izvedba potovanja kot oblika dela z mladimi v vzgojnem zavodu / »Let's go to London« - travel planning and a trip to London as a form of working with the youth in an educational institution	320
Petra VLADIMIROV: Terapevtski vidiki hoje na dolge razdalje: pohod mladostnikov Vzgojnega zavoda Kranj in Kranja v Piran	328
Tomi MARTINJAK: Šport kot diagnostično in terapevtsko sredstvo pri delu z mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami / Sport as a diagnostic and therapeutic means of working with adolescents with emotional and behavioral disorders.....	334
Marijana DUKANOVIĆ: Izazovi u radu sa licima sa invaliditetom iz istočne Bosne u vrijeme pandemije	345
Roksana KARCZEWSKA: Children of parents who use drugs: what are their rights? Institutional approach to youth at risk in Poland	346
Florian FLANGMANN: Exchange projects around HipHop for young people with lesser opportunities	353
Dace OTOMERE: Recreational activities for kids and teens with special needs: experience of a Latvian youth organization	355
Kosta GAJIĆ: „PORODIČNI SARADNIK“ – usluga zasnovana na zajednici za porodice sa decom / mladima u riziku / "FAMILY ASSOCIATE" - a community-based service for families with children / youth at risk	362
Milica RAKIĆ: Socio-terapijske grupe za roditelje / Socio-therapy groups for parents	369
Josipa VUČICA, Amalija HREPIČ GRUIĆ: Centar podrške za djecu i mlade s problemima u ponašanju / Center for support of children and youth with behavioural problems.....	377
Gordana BERC, Tea PETRUHAR ZIMA, Marijana MAJDAK: Students' behavioural problems in schools: cooperation of school professional associates with teachers and public service associates.....	385

Primerjava med pandemično izčrpanostjo pri mladih s čustvenimi in vedenjskimi težavami in pandemično izčrpanostjo pri mladih brez težav / Comparison of pandemic exhaustion of young people with emotional and behavioural problems and the rest of the generation

Bor Matko, dijak

Gimnazija Ledina

bor.matko@gmail.com

Povzetek

Pandemija covid-19 je močno vplivala na vse ljudi in ves svet. Stvari, za katere si nismo nikoli mislili, da jih bomo potrebovali, so postale del našega vsakdana (nošenje mask, redno razkuževanje rok, varnostna razdalja, samoizolacija idr.); vse to vpliva na naše telesno in duševno počutje. V svojem prispevku se bom osredotočil na psihično in fizično stanje mladih s čustvenimi in vedenjskimi težavami v času pandemije. Njihovo stanje bom primerjal s psihičnim in fizičnim stanjem drugih mladih v generaciji. Predstavil bom, kako se je spremenilo njihovo počutje, motivacija, zagnanost, telesna pripravljenost in dožemanje sveta na sploh. Raziskava temelji na odgovorih dveh skupin mladostnikov: mladih s čustvenimi in vedenjskimi težavami ter dijakov iz različnih slovenskih srednjih šol in dijaških domov.

Ključne besede: pandemija, mladina, mladi s čustvenimi in vedenjskimi težavami, psihično in fizično stanje

Abstract

The Covid-19 pandemic has had a profound impact on all people and the whole world. Things we never thought we would need became part of our daily lives (wearing masks, regular hand disinfection, safety distance, self-isolation...). All of this, both physically and mentally, affects the individual. In my paper, I will focus on the mental and physical state of young people with emotional and behavioural problems during the pandemic. I will compare their mental and physical state with the rest of the generation. I will show how their well-being, motivation, enthusiasm, fitness and perception of the world in general have changed. The survey is based on the responses of 2 groups of adolescents: young people with emotional and behavioural problems and the students from different Slovenian secondary schools and boarding schools.

Keywords: pandemic, youth, young people with emotional and behavioural problems, mental and physical state

Uvod

Pandemija novega koronavirusa je vse ljudi na svetu prisilila, da se zaprejo v svoje domove in s tem tudi mnoge mlade, da preživljajo svoje najstniške dni za štirimi zidovi svoje sobe. Soočamo se z omejevanjem fizičnih in socialnih stikov in s šolanjem na daljavo ter s številnimi ukrepi za zajezitev širjenja virusa.

Slovenski psihologi na osnovi raziskav iz tujine, poročil svetovalnih služb na šolah in poročil nevladnih organizacij ter lastne prakse opozarjajo na povečanje stisk otrok in mladostnikov v času epidemije covid-19. V odprtem pismu vladi z naslovom Breme, ki ga v epidemiji nosijo otroci, je večje, kot si mislimo (2020) so opozorili na poslabšanje kakovosti odnosov v družini, večje tveganje za nasilje v družini, negativne učinke večje uporabe elektronskih medijev, povečano tveganje za spletno nasilje in zlorabe, premalo proste igre in gibanja, manjšo učinkovitost učenja, izključenost iz vrstniških skupin, pomanjkanje podpore odraslih izven družine, otežen dostop do svetovalnih služb in strokovne pomoči.

Ko pomislite na najstniška leta, se verjetno spomnite na vse zabave s sošolci in prijatelji, druženja v parku po pouku, popoldanske sprehode in večerna rajanja. Pandemija je vse te aktivnosti ustavila. Ko se po telefonu slišim s prijatelji, vsak dan malo potarnamo, kako nam je hudo, ker se ne moremo videti v živo in družiti. Veliko mojih prijateljev je zaradi samoizolacije in prepovedi druženja potrlih, ker pogrešajo tovrstne stike, saj jim to druženje veliko pomeni. Samo zamislimo si lahko, kakšno stisko v času pandemije doživljajo šele mladi s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Tako sem se odločil narediti raziskavo, v kateri bi primerjal stanje mladih s čustvenimi in vedenjskimi težavami in drugimi dijaki iz različnih slovenskih srednjih šol in dijaških domov v času pandemije.

Mladi in adolescenca

V adolescenci se pri mladih izrazito poveča čustvenost. To se zgodi predvsem zaradi velikih sprememb v hormonalnih tokovih v telesu ter zaradi vse intenzivnejšega osamosvajanja posameznika.

Povečana čustvenost pomeni:

- večjo občutljivost (mladostnik se vznemiri v situacijah, ki jih prej sploh ni opazil),
- večjo pestrost in barvitost čustev (nekaterih čustev prej sploh ni poznal, čustva so bolj diferencirana),
- bolj izražena čustvena labilnost (mladostnik hitro menjuje razpoloženja),
- veliko nasprotujočih si čustev (mladostnik lahko npr. isto osebo hkrati sovraži in jo ima rad) (Vičič, 2002).

V tem obdobju se pri mladostniku velikokrat pojavi tudi anksioznost, saj v njegovo življenje vstopi veliko razlogov za zaskrbljenost, strah. Kot pravi Vičič (2002), je pri vsakem mladostniku hkrati prisotnih več razlogov, ki ga delajo anksioznega:

- nerazjasnjene nove spolne potrebe,

- dvom o svojih sposobnostih za doseg neodvisnosti,
- skrbi ga njegov status, ugled in sprejetost med vrstniki,
- sprejemanje nove telesne podobe,
- vprašanja o tem, kdo sem in kaj bom postal,
- pritiski šole in staršev.

Mladi s čustvenimi in vedenjskimi težavami

Mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami so mladostniki z disocialnim vedenjem, ki je intenzivno, ponavljajoče in trajnejše ter se kaže z neuspešno socialno integracijo. Mladostnikovo disocialno vedenje je lahko zunanje ali notranje pogojeno in se kaže s simptomi, kot so npr. agresivno vedenje, avtoagresivno vedenje, uživanje alkohola in mamil, uničevanje tuje lastnine, pobegi od doma, čustvene motnje (Šoln Vrbinc in dr. 2016, str. 10).

Mladostnik je lahko prepoznan kot oseba s čustvenimi in vedenjskimi motnjami le v primerih, ko dosedanje delo šolske svetovalne službe in drugih strokovnih delavcev z mladostnikom, socialno skupino in družino ni vodilo do zmanjšanja opisanih težav (Kosmač, 2007 v Šoln Vrbinc in dr., 2016).

Vzroki za razvoj čustvenih in vedenjskih motenj so podedovani (kar človek z geni pridobi od staršev in prednikov), prirojeni (kar plod pridobi ali izgubi med nosečnostjo in ob porodu) in/ali pridobljeni (vsi vplivi, ki spremljajo človeka od rojstva dalje in jih označujejo z nazivom okolje, ter tisto, kar človek z lastno aktivnostjo spremeni v sebi ali svojem okolju). Na nastanek čustvenih in vedenjskih motenj vplivajo številni dejavniki:

- dejavniki v družini (na primer: izrazito slabi ali čustveno prazni odnosi med otrokom in starši; nezainteresiranost in neprizadevanje staršev za otrokovo vzgojo, odsotnost nadzora nad otrokom; alkoholizem, delinkventnost ali druga deviantna stanja pri starših; neustrezna čustvena klima v družini),
- dejavniki v otroku (na primer: slabša sposobnost samoobvladovanja, manjša sposobnost premagovanja neuspehov in konfliktov, večja občutljivost oz. ranljivost za neugodna doživetja; večja sprejemljivost za slabe vplive; pri učenju vedenjskih norm za svojo starost ima otrok lahko težave zaradi nezrelosti; med nemirnimi otroki, otroki z motnjami pozornosti in otroki iz učnimi težavami je več otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami kot med otroki, ki nimajo teh težav),
- dejavniki širšega okolja (v nekaterih okoljih je pogostost čustvenih in vedenjskih motenj pri otrocih in mladostnikih večja in če se družina preseli v drugo okolje, težave izginejo; pri povečanih družbenih pritiskih in v kriznih situacijah se lahko pogostost čustvenih in vedenjskih motenj poveča), in
- dejavniki šole (na primer: skupine otrok; kakovost šole kot socialne organizacije; učinkovitost tehnik učiteljevega delovanja v razredu) (Popović 2010, v Šoln Vrbinc in dr., 2016, str. 11).

Čustvene in vedenjske težave se pogosto kombinirajo z drugimi težavami, ne le psihološkimi in biološkimi, temveč tudi socialnimi in učnimi. Najbolj pogosto imajo čustvene in vedenjske

težave učenci z učnimi težavami, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dolgotrajno bolni, tisti, ki imajo težave s pozornostjo in spominom ter tisti, katerih vedenje je impulzivno, manj obvladano (ADHD – sindrom težav v pozornosti in hiperaktivnosti) (Kobolt 2011).

A. Kobolt (2011) nas opozori, da imajo mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami popolnoma enake potrebe kot vsi drugi (potrebo po sprejetosti, priznanju, veljavi in vrednosti, pripadnosti in druge temeljne psihološke potrebe), ki se udeležujejo v socialnih kontekstih ter so ključne za oblikovanje psihosocialnega ravnotežja in identitetnega razvoja.

Pandemična izčrpanost

Pandemična izčrpanost je pričakovan in naraven odziv ljudi na dolgotrajno javnozdravstveno krizo, ki bistveno posega v vsakdan posameznika. Pojavi se postopoma in nanjo vplivajo čustva, izkušnje in stališča. Je odziv na dolgotrajno in nerazrešeno stisko v življenju ljudi. Resnost in obseg pandemije covid-19 in uvajanje strogih ukrepov za preprečevanje in omejevanje prenosa okužbe imajo zelo velik vpliv na vsakdanje življenje vseh ljudi, tudi tistih, ki jih virus ni neposredno prizadel. Sčasoma pri ljudeh pride do izčrpanosti kompenzatornih mehanizmov za obvladovanje krizne situacije in s tem do pomanjkanja motivacije za upoštevanje priporočenih samozaščitnih vedenj ter s tem ogrožanja uspešnosti ukrepov za preprečevanje širjenja okužbe z virusom SARS-CoV-2 med prebivalstvom (Hočevar Grom in dr., 2021)

Pandemija covid-19, je posegla v naše doživljanje in močno vpliva na naše vedenje. Še posebej pri mladih je zamajala občutke varnosti, gotovosti in predvidljivosti ter okrepila strahove, negotovosti, tesnobo, pritiske.

Učinki pandemije covid-19 na duševno zdravje se kažejo skozi posredne in neposredne vplive. Kot neposreden vpliv pandemije razumemo pojave, ki so posledica prisotnosti virusa – strah pred okužbo in pred širjenjem okužbe, strah pred težjim potekom bolezni, stigmatizacija okuženih ipd.

Soočanje mladih z izzivi pandemije

Kot posredno posledico pandemije na duševno zdravje lahko razumemo vpliv različnih ukrepov, sprejetih z namenom zamejitve širjenja okužbe, zaradi katerih moramo kot posamezniki in kot družba spremeniti način življenja, kot smo ga bili navajeni. Sem spadajo zmanjšani socialni stiki, spremenjen način druženja z ljudmi, ki so za nas pomembni, spremenjen način dela, zabrisane meje med delovnim in prostim časom ter obveznostmi (tudi družinskimi), omejenost gibanja, otežen dostop do določenih storitev itd.

Vsak od nas je že v času prve karantene doživljal to novo situacijo na svojstven način. Ko smo se morali ponovno soočiti s tem, da bomo ostali doma, se šolali od doma in da se nam bo življenje zopet spremenilo, smo bili na te razmere že nekako pripravljeni. Situacija nam je bila že poznana, tako da mogoče ni bila tako zastrašujoča kot ob prvem valu epidemije, vendar so se zadeve spremenile s tem, ker ukrepi za zajezitev pandemije trajajo občutno dalj časa. Mladi smo prav v obdobju, ko lahko naša psihološka odpornost precej niha, saj se povezuje s samozavestjo, z doživljanjem sebe v odnosih do drugih, doživljanjem sebe v odnosu do šole in čustvenim doživljanjem.

Psihološka odpornost

Wiesel (v Rupar, 2020) psihološko odpornost definira kot »sposobnost posameznika, da vzdrži psihofizično zdravje. Vključuje veščine za spoprijemanje s stresom, premagovanje težkih preizkušenj in veščine za prilagajanje na spremembe. Med sestavine psihološke odpornosti štejemo socialne veščine, čustveno inteligentnost, dobro samopodobo in čustveno stabilnost. V današnjem času je dobra psihološka odpornost zelo pomembna pri uspešnem premagovanju stresa /.../. Odpornost je lastnost, ki izraža, v kolikšni meri in kako hitro smo se sposobni spoprijeti, rešiti in okrevati po stiskah in travmah /.../«

Kiswarday (v Rupar, 2020) pa psihološko odpornost opisuje kot »zmožnost uspešne prilagoditve posameznika kljub težkim ali ogrožajočim okoliščinam. Gre za proces, v katerem posamezniki izražajo pozitivno prilagoditev kljub travmatskim dogodkom.«

Metodologija

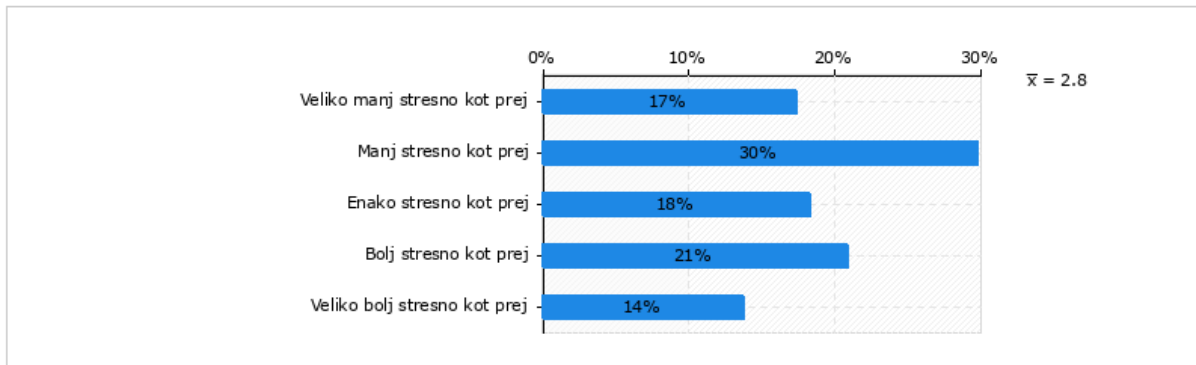
S pomočjo raznovrstne pregledane literature, internetnih virov in raziskav na omenjenem področju sem najprej pridobili vpogled v raziskovano področje, nato pa izbral primerne instrumente in sestavil anketni vprašalnik. V raziskavi je bila zagotovljena anonimnost odgovorov. Raziskovalni vprašalnik sem oblikovali s spletnim orodjem 1ka. Raziskava je bila izvedena v mesecu aprilu, v času, ko je šolanje potekalo po modelu C. Povabilo za sodelovanje v raziskavi s povezavo do vprašalnika sem dijakom srednjih šol in dijaških domov posredoval po elektronski pošti. Mladi s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki so sodelovali v raziskavi, so vprašalnik prejeli od zaposlenih v Mladinskem domu Jarše.

V raziskavi je sodelovalo 853 dijakov srednjih šol in dijaških domov ter 37 mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami (ČVT).

Prvo vprašanje se je nanašalo na njihovo doživljanje šolanja na daljavo. Obe skupini anketirancev menita, da je šolanje na daljavo za njih manj stresno kot prej (30 % in 38 % pri mladih s ČVT). Nikakor pa ne smemo zanemariti podatka, da se je kar 35 % srednješolcev opredelilo, da šolanje na daljavo doživljajo bolj stresno kot prej oz. veliko bolj stresno kot prej. Podoben odstotek (44 %) pa je tudi mladih s ČVT, ki šolanje na daljavo doživljajo bolj stresno kot prej oz. veliko bolj stresno kot prej.

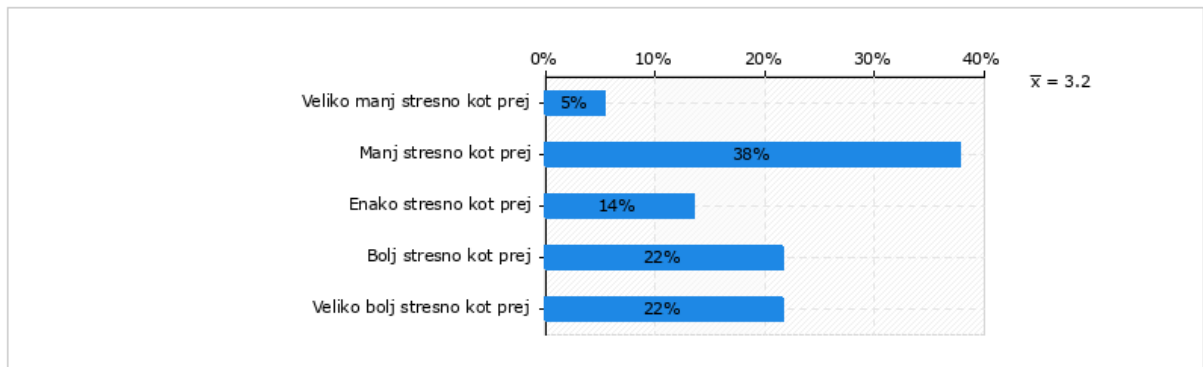
Srednješolci:

Kako doživljaš šolanje na daljavo? (n = 853)



Mladi s ČVT:

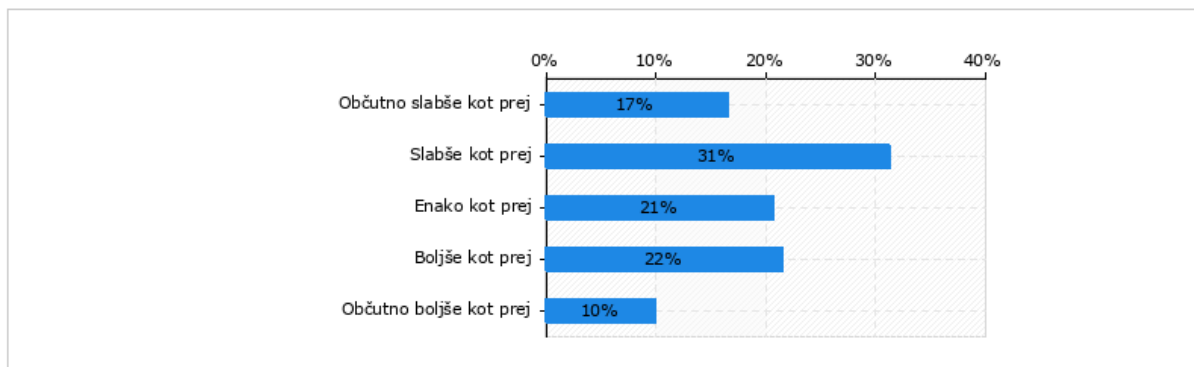
Kako doživljaš šolanje na daljavo? (n = 37)



Drugo vprašanje se je nanašalo na njihovo počutje v času šolanja na daljavo. Skoraj polovica anketiranih srednješolcev (48 %) pove, da se v času šolanja na daljavo počutijo slabše oz. občutno slabše kot prej. 31 % mladih s ČVT se v času šolanja na daljavo počutijo enako kot prej, 45 % njih pa se v tem obdobju počuti slabše oz. občutno slabše kot prej.

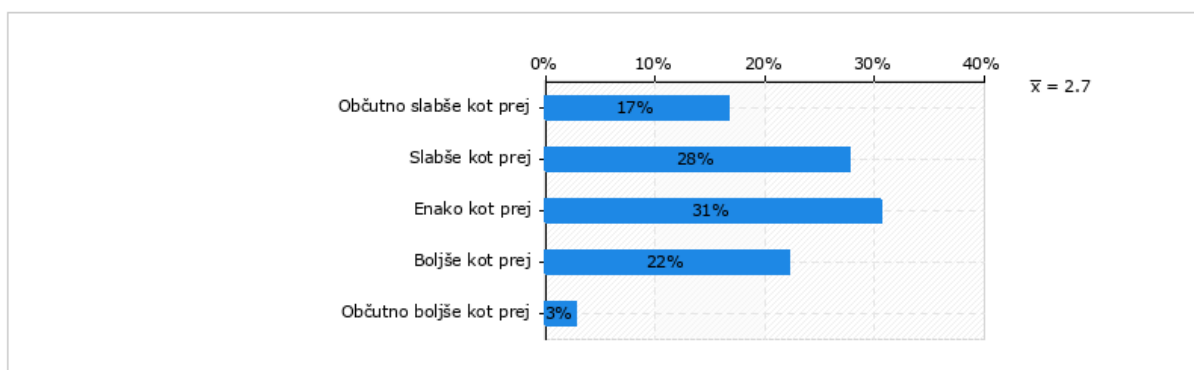
Srednješolci:

Kakšno je tvoje počutje v času šolanja na daljavo? (n = 841)



Mladi s ČVT:

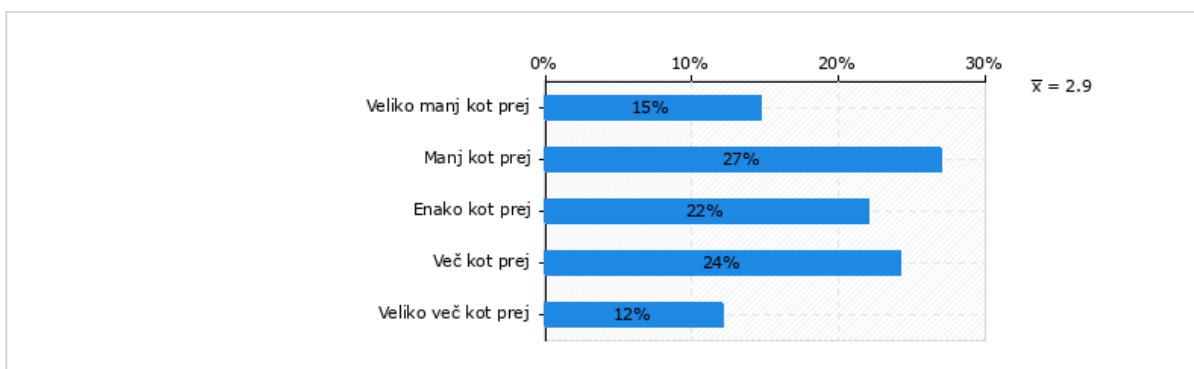
Kakšno je tvoje počutje v času šolanja na daljavo? (n = 36)



Pri tretjem vprašanju so se anketiranci opredelili o svojem gibanju v času šolanja na daljavo. Srednješolci povedo, da so se v tem času gibali manj oz. veliko manj kot prej (42 %), 30 % mladih s ČVT meni, da so se gibali enako kot prej, 43 % pa da so se v tem času gibali manj oz. veliko manj kot prej.

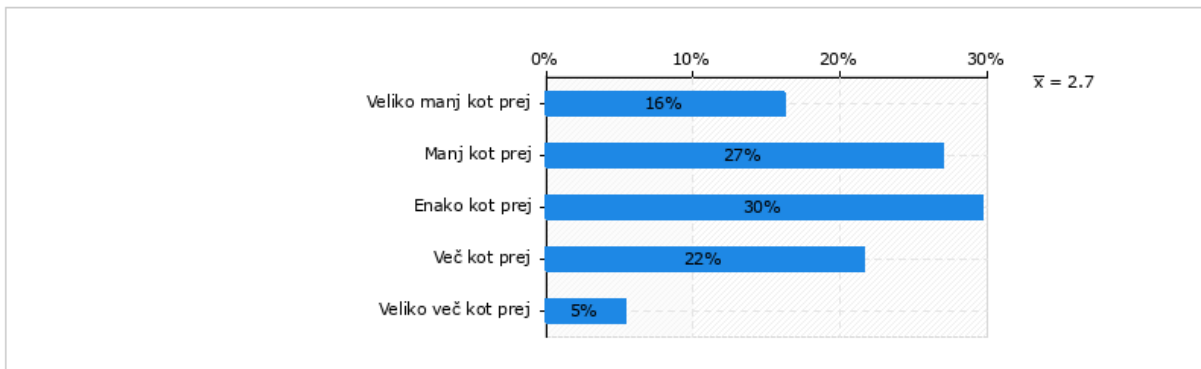
Srednješolci:

Koliko si se gibal oz. rekreiral v času šolanja na daljavo? (n = 838)



Mladi s ČVT:

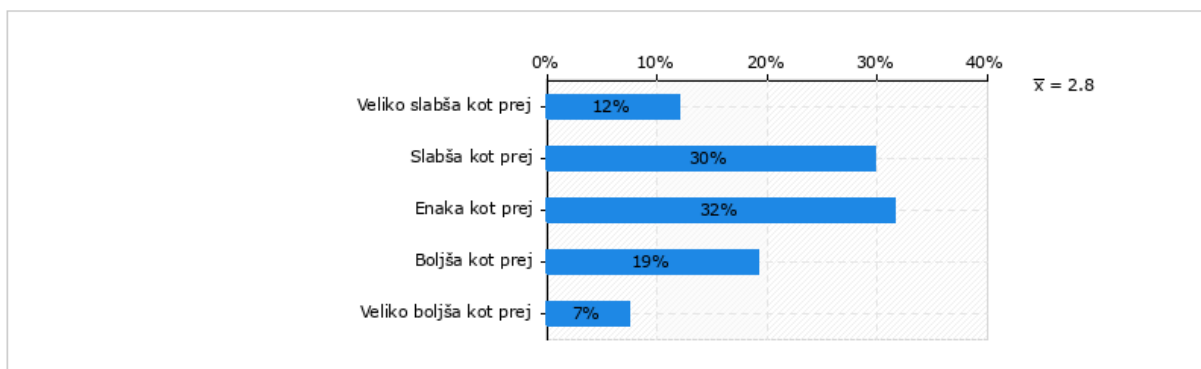
Koliko si se gibal oz. rekreiral v času šolanja na daljavo? (n = 37)



Pri četrtem vprašanju so anketiranci ocenili svojo telesno kondicijo v času šolanja na daljavo. 32 % srednješolcev je mnenja, da je njihova kondicija enaka to pred šolanjem na daljavo, 42 % njih pa meni, da je njihova kondicija slabša oz. veliko slabša kot prej. 50 % mladih s ČVT oceni, da je njihova kondicija enaka kot prej oz. 33 % njih je mnenja, da je njihova kondicija slabša oz. veliko slabša kot prej.

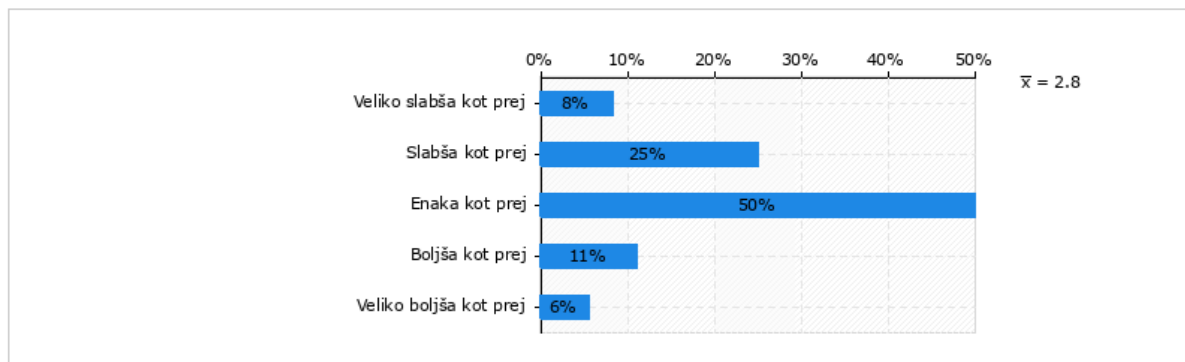
Srednješolci:

Kakšna je tvoja telesna kondicija v času šolanja na daljavo? (n = 833)



Mladi s ČVT:

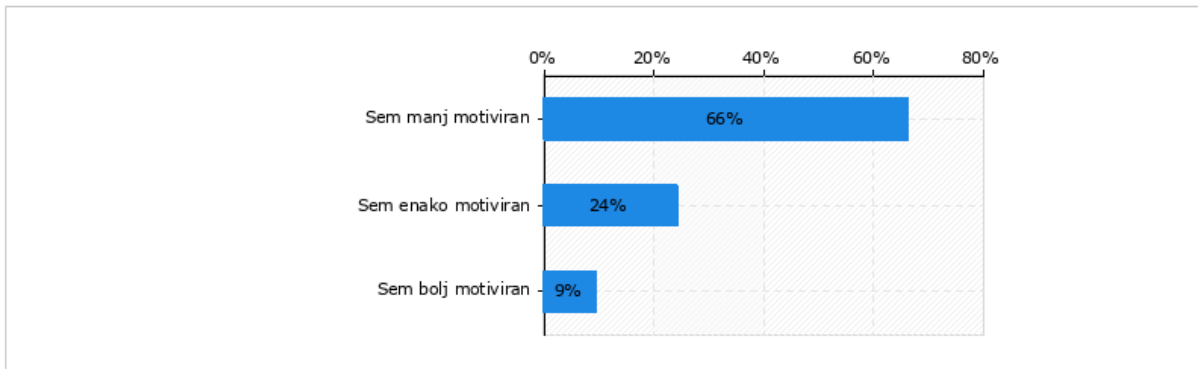
Kakšna je tvoja telesna kondicija v času šolanja na daljavo? (n = 36)



Peto vprašanje se je nanašalo na njihovo motivacijo in zagnanost za šolsko delo v času šolanja na daljavo. Kar 66 % srednješolcev pove, da so v tem času manj motivirani za šolsko delo. Podoben odstotek (54 %) manjše motiviranih za šolsko delo je tudi pri mladih s ČVT.

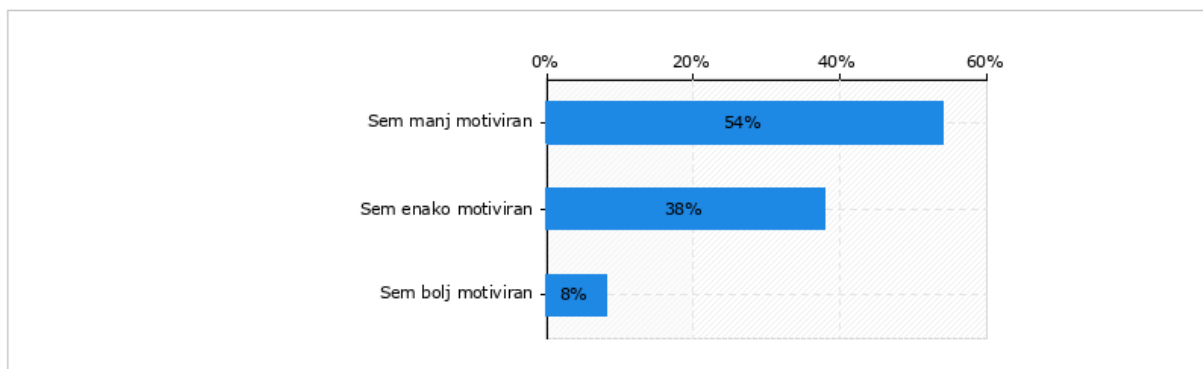
Srednješolci:

Kakšna je tvoja motivacija in zagnanost za šolsko delo v času šolanja na daljavo? (n = 834)



Mladi s ČVT:

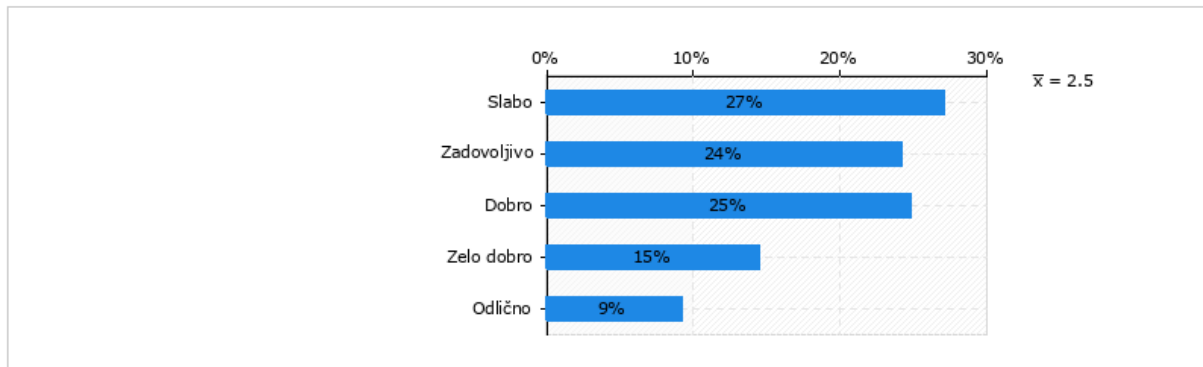
Kakšna je tvoja motivacija in zagnanost za šolsko delo v času šolanja na daljavo? (n = 37)



Pri šestem vprašanju so anketiranci ocenjevali svoje duševno zdravje v času šolanja na daljavo. 27 % srednješolcev ocenjuje svoje duševno zdravje za slabo, 49 % pa je mnenja, da je njihovo duševno zdravje zadovoljivo oz. dobro. 24 % le teh pa ocenjuje, da je njihovo duševno zdravje zelo dobro oz. odlično. 43 % mladih s ČVT izrazi, da je njihovo duševno zdravje v tem obdobju slabo, 54 % jih meni, da je njihovo duševno zdravje zadovoljivo oz. dobro, 3 % je takih, ki ocenjujejo svoje duševno zdravje kot zelo dobro. Mnenja, da je njegovo duševno zdravje odlično, ni bil nihče.

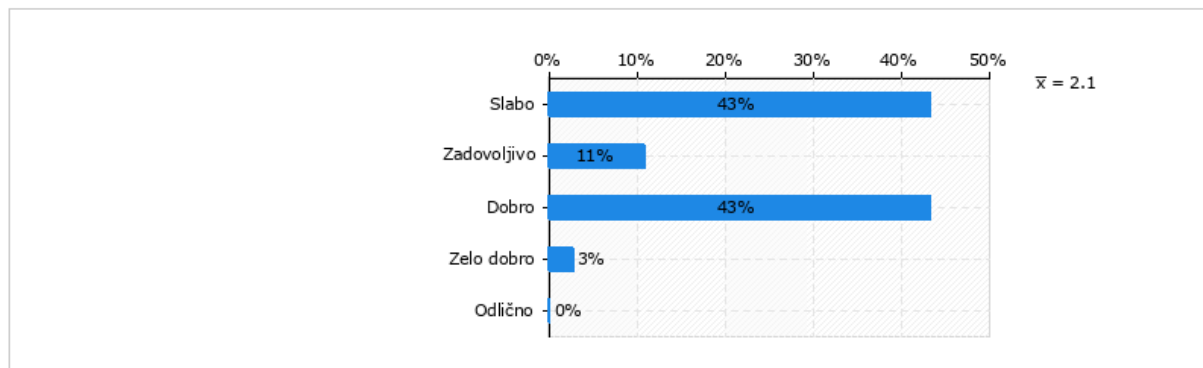
Srednješolci:

Kako ocenjuješ svoje duševno zdravje v času šolanja na daljavo? (n = 833)



Mladi s ČVT:

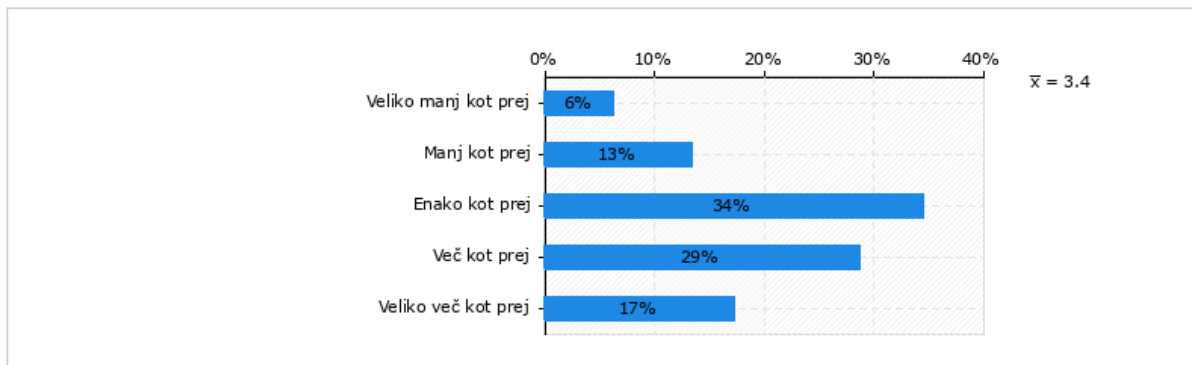
Kako ocenjuješ svoje duševno zdravje v času šolanja na daljavo? (n = 37)



Pri sedmem vprašanju sem anketirance spraševal, kako pogosto podvomijo o svojih sposobnostih v času šolanja na daljavo. 34 % srednješolcev je mnenja, da v tem času enako pogosto podvomi o svojih sposobnostih. 46 % se jih opredeli, da v tem času večkrat oz. veliko večkrat kot prej podvomijo o svojih sposobnostih. Tudi pri mladih s ČVT se jih največ opredeli, da enako pogosto kot prej podvomijo o svojih sposobnostih (46 %). Seštevek tistih mladih s ČVT, ki v tem času večkrat oz. veliko večkrat kot prej podvomijo o svojih sposobnostih, je 48 %.

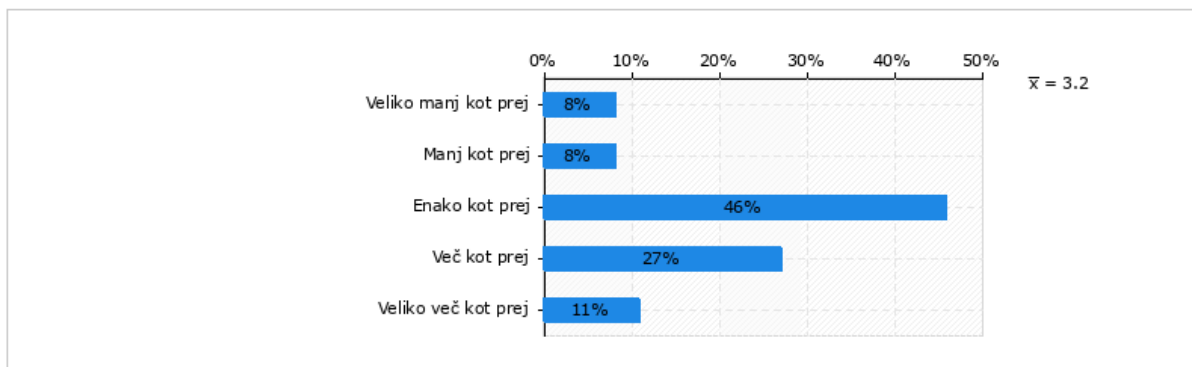
Srednješolci:

Kako pogosto podvomiš v svoje sposobnosti v času šolanja na daljavo? (n = 830)



Mladi s ČVT:

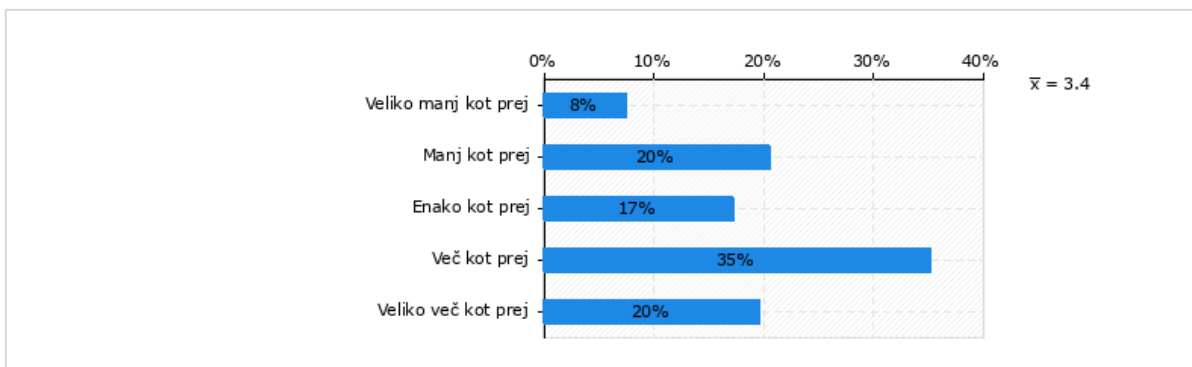
Kako pogosto podvomiš v svoje sposobnosti v času šolanja na daljavo? (n = 37)



Osmo vprašanje se je nanašalo na utrujenost anketirancev v času šolanja na daljavo. 55 % anketiranih srednješolcev pravi, da v času šolanja na daljavo večkrat oz. veliko večkrat občuti utrujenost. 28 % pa pove, da v tem času manjkrat oz. veliko manjkrat občutijo utrujenost. Skoraj identični podatek vidimo tudi pri mladih s ČVT (54 %).

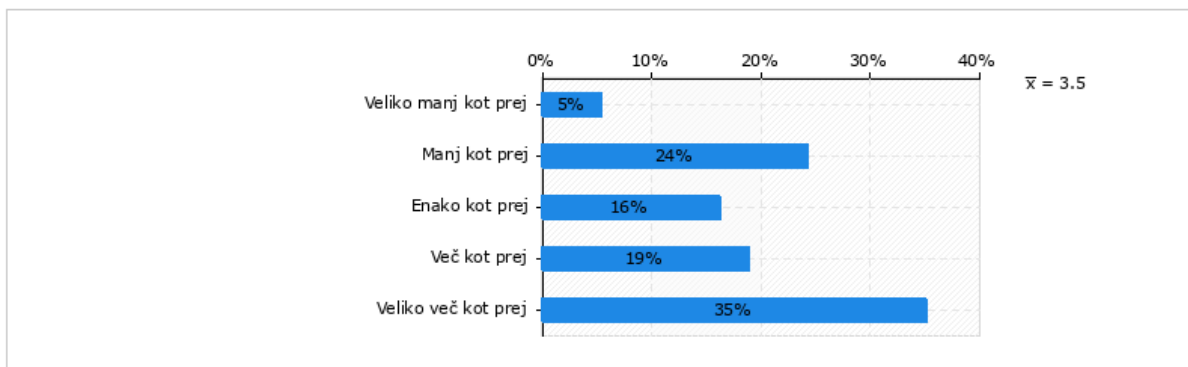
Srednješolci:

Kako pogosto občutiš utrujenost v času šolanja na daljavo? (n = 825)



Mladi s ČVT:

Kako pogosto občutiš utrujenost v času šolanja na daljavo? (n = 37)

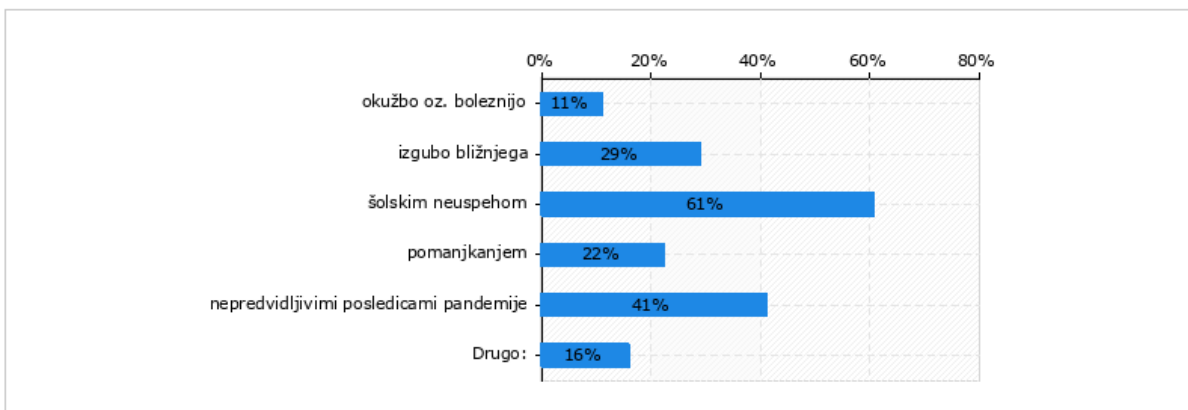


Deveto vprašanje se je nanašalo na strahove, s katerimi se anketiranci srečujejo v času šolanja na daljavo. Pri obeh skupinah anketiranih največ strahu povzroča šolski neuspeh (61 % pri SŠ in 51 % pri mladih s ČVT). Sledita mu strahova pred nepredvidljivimi posledicami pandemije in strah pred izgubo bližnjega ter strah pred pomanjkanjem in strah pred okužbo oz. boleznijo. Pod *drugo* anketiranci navedejo strah pred izgubo mladosti, izgubo nadzora nad lastnim vedenjem, paničnimi napadi, poslabšanjem duševnega zdravja, izgubo prijateljev, ocenami, ki jih morajo še pridobiti, negotovo prihodnostjo, osamljenostjo. Nekateri pa tudi ne občutijo nobenega strahu.

Srednješolci:

Ali se v času šolanja na daljavo srečuješ s katerimi od naslednjih strahov? Strah pred: (n = 750)

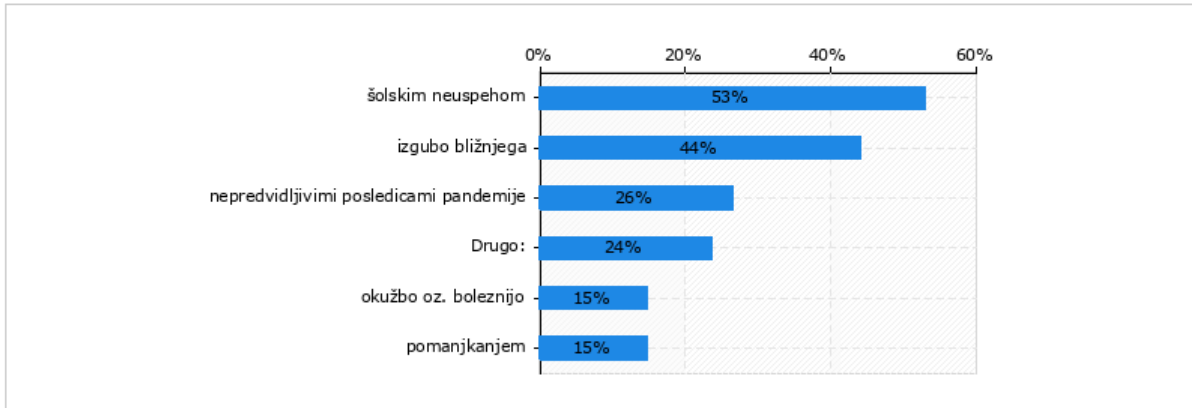
Možnih je več odgovorov



Mladi s ČVT:

Ali se v času šolanja na daljavo srečuješ s katerimi od naslednjih strahov? Strah pred: (n = 34)

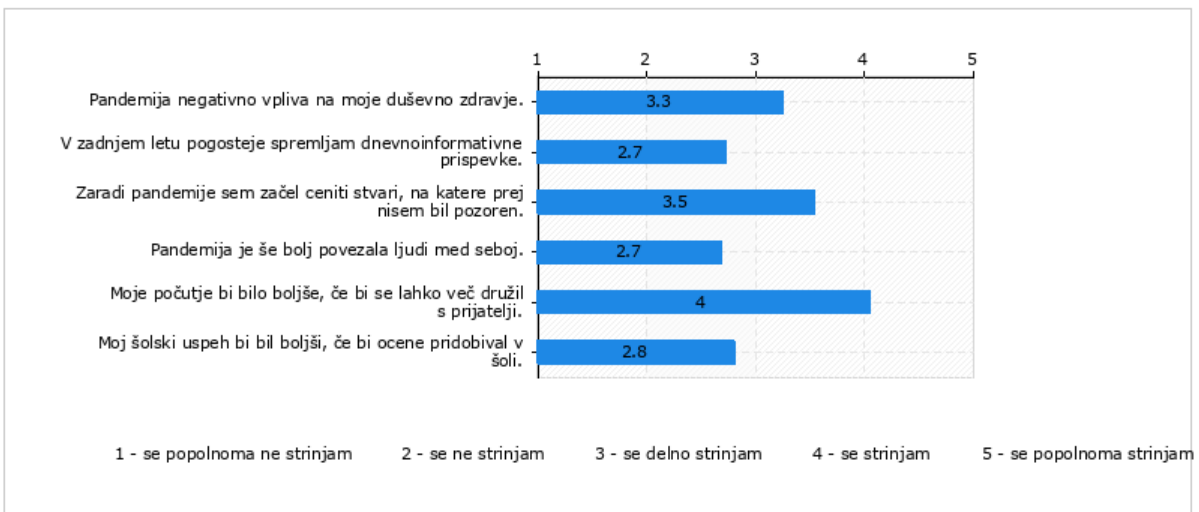
Možnih je več odgovorov



Pri desetem vprašanju so se anketiranci morali opredeliti do navedenih trditev. Kot je razvidno iz tabel, se rezultati med srednješolci in mladimi s ČVT bistveno ne razlikujejo. Največ anketirancev se strinja, da bi bilo njihovo počutje boljše, če bi se lahko več družili s prijatelji. Sledi strinjanje s trditvijo, da so zaradi pandemije začeli ceniti stvari, na katere prej niso bili pozorni. Za njo so se strinjali s trditvijo, da je pandemija negativno vplivala na njihovo duševno zdravje. Anketiranci pa se ne strinjajo z trditvami, da bi bil njihov šolski uspeh boljši, če bi ocene pridobivali v šoli, da so v zadnjem letu pogosteje spremljali dnevnoinformativne prispevke ter da je pandemija še bolj povezala ljudi med seboj.

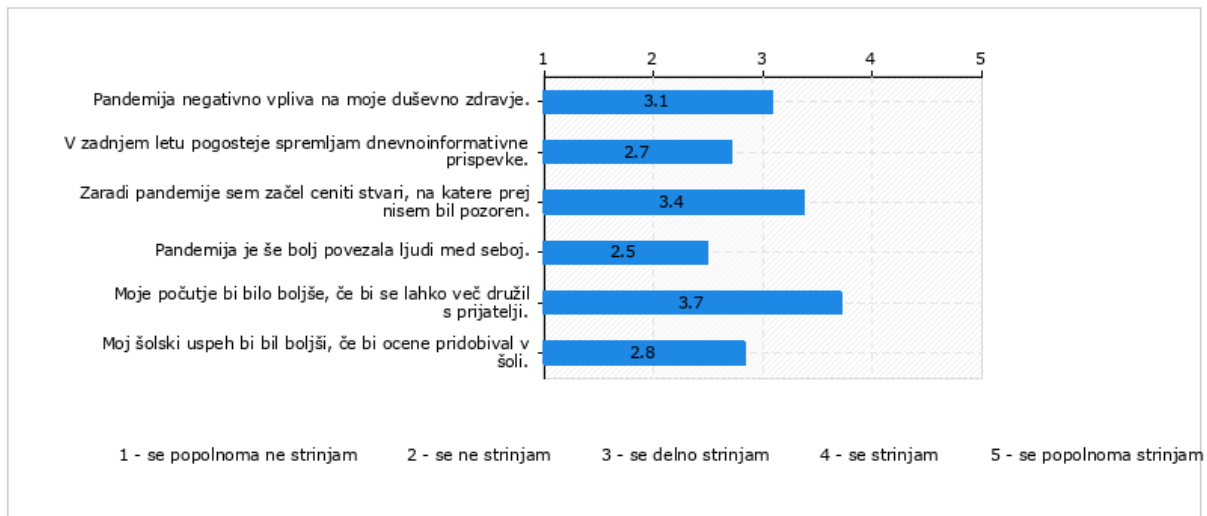
Srednješolci:

Opredeli se do naslednjih trditev. (n = 811)



Mladi s ČVT:

Opredeli se do naslednjih trditev. (n = 35)



Rezultati anket pokažejo znake pandemične izčrpanosti med dijaki srednjih šol in dijaških domov ter med mladimi s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Večjih razlik med skupinama anketirancev pa ni zaznati.

Mladi izpostavijo, da je njihovo počutje slabše kot prej, da se manj rekreirajo in imajo posledično slabšo telesno kondicijo, prav tako so bolj utrujeni. Zaskrbljujoči so podatki o nemotiviranosti mladih za šolsko delo, o slabi samooceni duševnega zdravja in o prisotnosti strahov pri mladih, ki so povezani s prihodnostjo.

Tudi moja raziskava potrjuje rezultate predhodno narejenih raziskav ter mnenj strokovnjakov o nezavidljivem počutju mladih v času pandemije covid-19 v Sloveniji.

Sklep

Smo v situaciji, ki nam narekuje povsem drugačen način življenja, kot smo ga bili vajeni pred pojavom epidemije covid-19. Soočamo se z omejevanjem fizičnih in socialnih stikov in s šolanjem na daljavo ter s številnimi ukrepi za zajezitev širjenja virusa. V teh izrednih razmerah se lahko pri posameznikih pojavijo odzivi in reakcije na vseh nivojih – kognitivnem, čustvenem, telesnem in vedenjskem.

Z raziskavo sem želel prispevati k boljšemu razumevanju in ozaveščanju pandemične izčrpanosti pri mladih, o pomembnosti psihološke odpornosti pri mladih, še posebej v tej krizni situaciji, ko smo postavljeni pred mnoge izzive.

Zavedati se moramo, da smo se mladi znašli v nezavidljivi situaciji, še posebej težko pa je mladim s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki so v veliki meri žrtve nasilja, zanemarjanja in zlorabljanja, imajo pa enake potrebe, želje in pričakovanja kakor mi vsi.

Upam, da bodo ugotovitve raziskave prispevale delček v mozaiku za nadaljnje raziskovanje te tematike in nudile tudi nadaljnje usmeritve pri iskanju intervencij na tem področju pri delu z mladimi. Zagotavljanje razmer za uspešno šolanje in zdrav osebnostni razvoj ter strokovna in človeška pomoč nudijo mladim spodbudno okolje, v katerem si lahko ponovno pridobijo izgubljeno ravnotežje in upanje v boljši jutri.

Literatura

Breme, ki ga v epidemiji nosijo otroci, je večje, kot si mislimo (2020). Pridobljeno 2. aprila 2021. Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.delo.si/novice/slovenija/breme-ki-ga-v-epidemiji-nosijo-otroci-je-vecje-kot-si-mislimo/>

Hočevnar Grom, Ada in drugi (2021). Pandemija Covid-19 v Sloveniji: Izsledki panelne spletne raziskave o vplivu pandemije na življenje (SI-PA NDA) 7. val. NIJZ. Pridobljeno 2. aprila 2021. Dostopno na spletnem naslovu: https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/panda_porocilo_po_7_valu.pdf

Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. Socialna pedagogika, številka 2, letnik 15. Združenje za socialno pedagogiko. Ljubljana. Pridobljeno 15. aprila 2021. Dostopno na spletnem naslovu: https://www.revija.zzsp.org/pdf/SocPed_2011-02_web.pdf

Rupar, Brigita (2020). Psihološka odpornost. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 2. aprila 2021. Dostopno na spletnem naslovu: <https://sites.google.com/view/psiholoska-odpornost/domov>.

Šoln Vrbinc, Polona in drugi (2016). Vzgojni zavodi: izhodišča za sistemsko ureditev in pilotni projekt. MIZŠ. Ljubljana. Pridobljeno 15. aprila 2021. Dostopno na spletnem naslovu: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/5439459f99/Vzgojni_zavodi.pdf

Vičič, Aleš (2002). Psihološke karakteristike mladostnikov. Trener ZKTS 2, 3:7986. Pridobljeno 2. aprila 2021. Dostopno na spletnem naslovu: http://193.95.242.103/kosarka/dokumenti/gradiva/BFrvicic_psihicne%20znacilnosti%20mladostnikov.doc

Vloga učitelja dodatne strokovne pomoči pri socialni integraciji in opolnomočenju mladostnikov iz ranljivih skupin v osnovni šoli / The role of a primary school 'additional professional help teacher' in the social integration and empowerment of adolescents from vulnerable social groups

Ana Deutsch Sodnik, magistrica profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike, posebne razvojne in učne težave; univerzitetna diplomirana pedagoginja;

Osnovna šola Preserje, Preserje 60, 1352 Preserje

ana.deutsch@gmail.com

Povzetek

V referatu predstavljam vlogo učitelja za dodatno strokovno pomoč pri socialni integraciji in opolnomočenju mladostnikov iz ranljivih skupin. Učitelj dodatne strokovne pomoči ima lahko pomembno vlogo, pri vključevanju mladostnika iz ranljive skupine v šolo in šolski prostor. V individualni situaciji lahko prepozna individualne stiske posameznika, vzroke za njih in mu postopno pomaga pri premagovanju le teh. Mladostniku pomaga pri razvijanju pozitivne samopodobe, ustreznem razvoju socialno-emocionalnega doživljanja in razvijanju ustreznih socialnih veščin. V sodelovanju z razrednikom in preostalimi učitelji na šoli, pomaga pri uspešni socialni integraciji mladostnika med vrstnike. Pri tem uporablja različne metode, oblike, načine in strategije dela. V referatu predstavljam posamezne načine, metode in oblike dela dobre prakse. Učitelj dodatne strokovne pomoči je pomemben člen pri uspešni socialni integraciji v šolski prostor ter pri opolnomočenju mladostnika iz ranljive skupine.

Ključne besede: vloga učitelja za dodatno strokovno pomoč, socialna integracija, opolnomočenje

Abstract

In this paper, the role of a primary school 'additional professional help teacher' in the social integration and empowerment of adolescents from vulnerable social groups is presented. The additional help teacher can play an important role in the inclusion of an adolescent from a vulnerable social group into the school sphere. In individual communication, a person's scrapes and their causes can be recognized. The teacher is in the position to offer help for the gradual overcoming of these deficiencies. Help can be offered to adolescents in developing their positive self-perception and developing adequate social-emotional reactions as well as developing adequate social skills. The 'additional professional help teacher' cooperates with the class teacher and other teachers in school to provide help in their client's social integration. Various methods, ways and strategies are involved, which are presented in this paper. The professional in abovementioned role is an important link in successful empowerment and integration of a vulnerable adolescent into the school sphere.

Keywords: additional professional help teacher, social integration, empowerment

Uvod

Otroci se rodijo kot »nepopisan list papirja« in odraščajo v raznolikih okoljih. Tako pridobivajo različne izkušnje ter s tem usvajajo tudi različne socialne vzorce in gradijo svojo lastno osebnost. Opažam, da mladostniki, ki sodijo v ranljive skupine, velikokrat ne pridobijo ustreznih socialnih spretnosti, ki bi jim omogočale uspešno socialno integracijo in niso opolnomočeni. Posledično imajo velikokrat težave na čustveno-vedenjskem področju, nekateri imajo zaradi omenjenih težav dodeljeno dodatno strokovno pomoč z odločbo. Učitelj za dodatno strokovno pomoč je tisti, ki vstopa z mladostnikom v individualni kontakt (gradi odnos učenec—učitelj) ali skupaj z njim v razredno skupnost, timsko sodeluje z razrednikom in preostalimi učitelji ter s tem lahko prispeva k uspešni socialni integraciji in opolnomočenju mladostnika.

V referatu bom najprej predstavili teoretska izhodišča, nato pa načine, metode in oblike dela dobre prakse z mladostniki iz ranljivih skupin.

Socialna vključenost mladostnikov iz ranljivih skupin v osnovno šolo

Sodobni koncepti vzgoje in izobraževanja so usmerjeni k inkluziji, ki izhaja iz osnove po priznavanju ter spoštovanju različnosti, in umikajo vsakršno diskriminacijo (Opara, 2015). Definicije inkluzije poudarjajo pomen socialne integracije in socialne kompetentnosti učencev s težavami v šolah. Vendar je v šolah, še vedno, v ospredju večji poudarek na učni uspešnosti kakor na aktivnostih, ki spodbujajo socialno-čustven vidik razvoja mladostnika (Cambra in Silvestre, 2003, v Pulec Lah in Košir, 2015; Kavkler, 2005, v Pulec Lah in Košir, 2015). Šola pa ni zgolj prostor učenja, temveč tudi bogato socialno okolje, kjer potekajo številne socialne interakcije (Pekljaj, 2015). Šola in učitelji, ki v njej poučujejo, so tisti, ki lahko na inkluzijo vplivajo (Opara, 2015). Osnovna šola je prostor, kjer otroci preživijo mladostniška leta življenja, v katerih se celostno razvijajo (čustveno, socialno, učno idr.). To je obdobje življenja, v katerem pridobijo zelo veliko znanj, spretnost in vzorcev, ki so odskočna deska za nadaljnje življenje oziroma njihova popotnica.

Raziskave, narejene v preteklosti, kažejo, da je socialna vključenost in kompetentnost učencev s posebnimi potrebami v osnovni in srednji šoli nižja (Cambra in Silvestre, 2003, v Pulec Lah in Košir, 2015; Kavkler, 2005, v Pulec Lah in Košir, 2015).

Opolnomočenje

Opolnomočenje oziroma krepitev moči je »kontinuiran, napredujoč proces, v katerem posamezniki razvijejo večji nadzor in odgovornost do pomembnih vidikov svojega življenja« (Schafer, 2003, v Kolar in Mohorič Vrhovski, 2015). To jim omogoča, da so aktivneje udeleženi v socialnem življenju, dobijo priložnost za prevzem novih vlog ter odgovornosti za lastna dejanja. Gre za odraz občutka, da je posameznik zmožen izbirati in se odločati v vsakdanjih življenjskih situacijah (Kolar in Mohorič Vrhovski, 2015).

Zagotavljanje spodbudnega učnega okolja je osnova za opolnomočenje mladostnikov v šoli, saj je to prostor, kjer imajo mladostniki možnost pridobiti primerne izkušnje (Gril, 2015). Mladostnik se uči preko lastne aktivnosti, s tem pridobiva izkušnje in se obenem spreminja. Z različnim aktivnostmi, ki jih pripravimo za učence, vplivamo na celostno oblikovanje posameznika

(pozitivne lastnosti, čustva, značaj itd.) (Opara, 2015). V spodbudnem šolskem okolju se mladostnik uči spoprijemanja s težavami, spretnosti reševanja problemov, različnih strategij obvladovanja lastnih čustev, vedenja in stresa (Gril, 2015). Pri svojem delu opažamo, da je pomembno organizirati različne dejavnosti (npr. igra vlog, socialne igre, debatni krožek, različne ocenjevalne lestvice ipd.), preko katerih mladostniki razvijajo področje opolnomočenja.

Vloga učitelja za dodatno strokovno pomoč

Učitelj lahko bistveno vpliva na socialno integracijo in inkluzijo mladostnikov iz ranljivih skupin (Schwab idr., 2013, v Pulec Lah in Košir, 2015) ter spodbuja razvijanje primernih socialnih spretnosti in odnosov (Gril, 2015) s svojimi prepričanji, znanjem ter z odnosom do mladostnika. Sovpliva tudi s poučevanjem, z interakcijami, s podajanjem povratnih informacij in drugimi ravnanji (Schwab idr., 2013, v Pulec Lah in Košir, 2015).

Osnovna šola je hkrati tudi prostor, kjer učitelji sooblikujemo posameznikovo osebnost, vednje in odnos do samega sebe. S primerno vzpostavljenim šolskim okoljem lahko pomagamo pri opolnomočenju mladostnika, izgradnji lastne osebnosti, pozitivne samopodobe in samospoštovanja. Učitelj s svojim t. i. modelnim vedenjem, s spodbudami, odzivi in povratnimi informacijami pomaga pri oblikovanju mladostnikove osebnosti ter vedenja (Gril, 2015). Ustrezni socialni vzorci in spretnosti, ki so povezane z opolnomočenjem, se oblikujejo v nekem daljšem časovnem obdobju. Razvijati jih je potrebno sistematično v različnih situacijah (v razredu, v manjši skupini ali individualno) (Powers idr., 1996, v Kolar in Mohorič Vrhovski, 2015). Tako je potrebno pripraviti številne priložnosti, ki mladostniku omogočajo razvoj in oblikovanje spretnosti aktivnega samostojnega odločanja, medsebojnih interakcij, sodelovanja in lastne vztrajnosti (Powers idr., 1996, v Kolar in Mohorič Vrhovski, 2015).

Peček (1999) navaja, da je ključna vloga učitelja za dodatno pomoč, da spodbuja raziskovanje in izražanje interesa mladostnika, da upošteva njegove poglede, mnenja, izkušnje in prihodnje potrebe. Tudi Opara (2015) pravi, da je potrebno pri delu z mladostniki iz ranljivih skupin zagotavljati podporo (support) njim, obenem pa tudi njihovim družinam, razredniku in vsem učiteljem, ki učenca poučujejo. Delo mora potekati na strokovni ravni, timsko (Opara, 2015). Pri delu v šoli, z učenci, ki imajo odločbo o usmeritvi in sodijo v ranljive skupine, je učitelj za dodatno strokovno pomoč tisti, ki običajno koordinira delo z mladostnikom. Prav tako so učitelji za dodatno pomoč tisti, ki pogosto vstopajo v individualni kontakt z mladostnikom in vzpostavljajo odnos učenec—učitelj. Pri delu z mladostniki iz ranljivih skupin v osnovni šoli opažam, da se le-ti v individualni situaciji lažje sprostijo, spregovorijo o sebi in svojem življenju. V individualnem odnosu učenec—učitelj dobijo občutek zaupanja in takrat veliko lažje, spregovorijo o svojih čustvih, skrbah ter vedenju, sploh če jim damo vedeti, da jih ne bomo obsojali. Ob podpori učitelja se lažje vključujejo tudi v različne preventivne razredne dejavnosti, ki so, kot navaja Peklaj (2015), pomembne za povečevanje socialne kompetentnosti.

Načini, metode in oblike dela (dobra praksa)

Pogovor in vzpostavljanje odnosa

Pri svojem delu zelo pogosto uporabljam metodo pogovora. Metoda pogovora je osnova, preko katere navezujem stik z mladostnikom in vzpostavljam odnos učenec—učitelj. Pri tem vključujem naslednje značilnosti pedagoškega odnosa: pristnost, vživljanje (empatija), sočutje,

sprejemanje in aktivno poslušanje. S tem postopno pridobivam naklonjenost učenca in vzpostavljam prostor zaupanja, kjer mladostnik dobi občutek, da mi lahko zaupa in spregovori o svojih čustvih, težavah in dilemah.

Igra

Pri delu z učenci iz ranljivih skupin vedno uporabljam igro. Na prvih srečanjih se poslužujem predvsem uporabe družabnih iger. Največkrat se poslužim igre »Ena«, saj ni težka in je večini mladostnikov zabavna. Na ta način skušam vnesti v pogovor, ki ga vzporedno vzpostavljam, nekaj sproščenosti. Na kasnejših srečanjih pa uporabljam tudi druge, miselno zahtevnejše družabne igre in igre, s katerimi skušam razvijati socialne spretnosti ter vplivati na opolnomočenje mladostnika. Kadar želim uporabiti igro pri delu s celotnim razredom, učence razdelim v skupine in pripravim igralne mize, kjer se igrajo in krepijo medosebne odnose ter razvijajo socialne veščine.

Čustveno izražanje preko glasbe

Pred prihodom učenca pripravim prostor. Veliko mizo ali dve manjši mizi oblepim z velikimi polami papirja, tako da je celotna miza prekrita, in pripravim tempera barve. Mladostniku ob prihodu podam navodila za delo. Povem mu, da je pred njim slikarsko platno, na katerega naj ob poslušanju glasbe, skuša narisati tisto, kar bo ob poslušanju glasbe občutil.

Lestvica samoocenjevanja uspešnosti

Lestvica samoocenjevanja uspešnosti je primerna za individualno delo z mladostnikom. Pripravimo lestvico, na katero učenec ob koncu vsake ure pri nas prilepi nalepko, s katero označi, kako uspešen je bil na dotični uri.

Lestvica prijateljev

Za ocenitev socialne sprejetosti v razredu uporabljam lestvico prijateljev. Pred pričetkom izvedbe pripravim za vsakega učenca en izvod lestvice, kamor vpišejo svoje ime in do tri prijatelje. Učencem razložim, da bi želela izvedeti več o njihovih trenutnih prijateljstvih v razredu, da bi lažje skupaj ustvarili prijetno razpoloženje v razredu. Učenci izpolnijo lestvico, jaz pa seštejem, kolikokrat so bili posamezni učenci izbrani.

Skupinska pantomima

Skupinsko pantomimo uporabljam pri delu z razredno skupnostjo. Učence razdelim v skupine. Naloga posamezne skupine je, da prikaže predmet, prostor oz. aktivnost, ki ji jo pokažem zapisano na kartončku, tako da tega preostale skupine ne vidijo. Običajno na kartončke zapišem nekoliko kompleksnejše besede, npr. gozd, živalski vrt, pečica ipd. Naloga te skupine je, da vsi skupaj (kot skupina) prikažejo to pantomimo, preostale skupine pa skušajo ugotoviti, kaj prikazujejo. Nato je na vrsti naslednja skupina in naloga se ponovi, le da z drugim kartončkom.

Jaz sporočila

Mladostnike učim uporabljati jaz-sporočila, preko katerih lahko izrazijo svoja čustva in občutenja, ne da bi pri tem ogrožali druge ljudi okrog sebe. Učim jih, da povedo, kaj čutijo (čustvo), opišejo, zakaj se tako počutijo in izrazijo svojo željo (kaj želijo od drugih). Pomembno je, da so pri tem mladostniki aktivni in poskusijo sami zapisati jaz-sporočila (npr.: Počutim se jezno, ker mi ves čas nagajaš in skrivaš copate, zato bi rad, da moje copate pustiš v garderobi.)

Dramatizacija

Učencem preberem zgodbo. Nato jo s pomočjo lutk obnovijo v manjših skupinah, na način, da jo predstavijo ostalim učencem.

Igra vlog

Igra vloge je primerna za delo s skupino, celim razredom. Mladostnikom v manjši skupini razdelim lističe, na katerih so zapisane posamezne vloge in situacije, ki jih morajo odigrati. Nato odigrajo svoje vloge, ostali učenci jih opazujejo. Sledi pogovor o igri, socialnih veščinah, ki so jih morali uporabiti, komunikaciji in čustvih.

Vroči stol

Vroči stol je oblika dela, primerna za manjšo skupino ali razred. Enega od učencev posadimo na t. i. vroči stol in določimo neko tematiko. Ostali učenci učenca na vročem stolu sprašujejo o izbrani tematiki in ta odgovarja na vprašanja. Pri tem se učenci urijo v aktivnem poslušanju, ustreznem postavljanju vprašanj in komunikaciji.

Reševanje medosebnih problemov

Strategija je primerna za delo z razredom. Pripravimo nekaj namišljenih problemov, ki jih zapišemo na list in preberemo učencem. Z učenci se pogovorimo, kako bi rešili predstavljene probleme. Nato jih spodbudimo, da pripovedujejo o problemih, ki se pojavljajo v razredu. Z odkritim pogovorom jih skušamo rešiti.

Kocka

Vsak učenec izdelava kocko iz papirja in na vsako stranico zapiše informacijo o sebi (npr. zname-nje horoskopa, domačega ljubljénčka, kaj ima rad ipd.). Učence nato razdelimo v manjše sku-pine, kjer s pomočjo kocke pripovedujejo drugim o sebi.

Ovijanje s toaletnim ali krep papirjem

Učence razdelimo v ekipe. Vsaki ekipi damo zavitek toaletnega papirja ali na manjše dele raz-rezan zavitek krep papirja. Nato imajo deset minut časa, da vsaka ekipa ovije enega člana ekipe v papir. Tega člana okrasijo po svojem navdihu (npr. kot drevo, žogo, kip ...). Medtem ekipe spodbujamo k ustvarjalnosti in na koncu zmaga ekipa z najizvirnejšim izdelkom.

Vse opisane metode, oblike in načini dela so namenjeni razvijanju socialnih spretnosti, uspeš-nemu socialnemu vključevanju in opolnomočenju mladostnikov.

Sklep

Šola je varen prostor, kjer lahko zagotovimo spodbudno okolje za uspešen, celovit razvoj mla-dostnika. Učitelj za dodatno strokovno pomoč lahko preko odnosa učenec—učitelj pridobi za-upanje otroka in mu z metodami, oblikami in načini dela pomaga pri socialnem vključevanju ter pri opolnomočenju. Obenem nudi podporo tudi družini mladostnika ter timsko sodeluje z vsemi učitelji, ki učenca poučujejo.

Pri delu z mladostniki opažamo, da smo učitelji za dodatno strokovno pomoč v osnovni šoli pomemben člen pri socialnem vključevanju in opolnomočenju mladostnikov.

Literatura

Gril, A. (2015). Aktivni pouk kot podpora osebni in socialni razvoju otrok in mladostni-kov za opolnomočenje na karierni poti. V Štremfel, U. in Lovšin, M. (ur.) *Karierni ter osebni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi* (str. 78—90). Ljubljana: Pedagoški inštitut in Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje, Ljubljana.

Kolar, A. in Vrhovski Mohorič, M. (2015). Opolnomočenje učencev s posebnimi potrebami za razvijanje strategij za socialno vključenost. V T. Devjak (ur.) *Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje* (str. 115—131). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Opara, B. (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.

Peček, M. (1999). Od odvisnosti do odgovornosti – vključevanje učencev s posebnimi potrebami v procese odločanja. *Socialna pedagogika*, 4, 357—376.

Peklaj, C. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pulec Lah, S. in Košir, J.. (2015). Sodelovanje učiteljev in specialnih pedagogov kot dejavnik spodbujanja socialne vključenosti učencev s posebnimi potrebami. V T. Devjak (ur.) *Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje*. (str. 287—308). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Otroci in mladostniki iz ranljivih družin v procesu šolanja / Children and adolescent from vulnerable families in the school process

Andreja Babič, mag. psih.

OŠ Polje, Zaloška cesta 189, 1260 Ljubljana Polje

andreja.babic@ospolje.si

Povzetek

Otroci in mladostniki iz ranljivih družin so podvrženi večjim tveganjem za razvoj vedenjskih težav. Namen tega prispevka je narediti kratek pregled dejavnikov tveganja, ki izhajajo iz otroka in/ali okolja, v katerem živi, in raziskati, kakšno vlogo ima pri tem šola. Veliko raziskav namreč poudarja, da ima šola varovalno funkcijo v otrokovem razvoju, hkrati pa je vir težav. Pri tem je najpomembnejša učiteljeva vloga, saj učitelj opaža morebitne posebnosti, s spoštljivim in zaupnim odnosom pa je prvi, ki starše opozarja, vodi in jim nudi podporo. Učiteljeva vloga je še toliko pomembnejša, ko starši odpovedujejo, z osebnim vodenjem pa ima moč podpreti otroka. Prispevek tako predstavlja vpogled v to, kaj lahko šola z majhnimi spremembami naredi v podporo otrokom in ranljivim družinam ter kako povezovati šolo in dom.

Ključne besede: vedenjske težave, ranljive družine, povezovanje šole in doma, zaupen odnos, individualna podpora

Abstract

Children and adolescents from vulnerable families are at greater risk for developing behavioural problems. The purpose of this article is a brief overview of the risk factors that come from the child and/or the environment and what is the role of the school. Many articles have already stressed the protective function of the school in child development as well as the source of problems. Teachers are especially important as they are usually the first to notice possible problems and can thus warn the parents and build a respectful and confidential relationship to guide and support them. The role of a teacher is even more important in child development, when parents are not able to support them. In this case is important that the teacher supports the child personally. The article also presents some guidelines on how a small change in the schools' approach can beneficially impact the support for vulnerable children and their families and how they can build a partnership relation between home and school.

Keywords: behavioural problems, vulnerable families, connecting school and home, confidential relationship, individual support

Uvod

Na temo otrok in mladostnikov iz ranljivih družin ter povezave s tveganjem v poznejšem življenju je bilo narejenih veliko raziskav (npr. Campbell idr. 2016; Larson, Taggart-Reedy in Wilson, 2001). Skupaj s prirojenimi potezami imajo prav starši v prvih letih življenja pomembno vlogo oziroma vpliv na otrokov poznejši razvoj v mladostništvu in tudi odraslosti. Šola

kot institucija ima lahko varovalno funkcijo pri otrocih, ki izhajajo iz ranljivejših družin, to je družin z nižjim socialnoekonomskim statusom, pojavom depresije pri materah in nestabilnim družinskim okoljem (Collins idr., 2017).

Vedenjske težave

Vedenjske težave pri otrocih na grobo razdelimo v dve skupini: na težave pozunanjenja in težave ponotranjenja. Pozunanjenje težav pomeni, da otrok svoj odziv usmerja navzven, kljubuje in se upira okolici. Ponotranjenje težav pa je usmerjeno navznoter in vključuje umik, občutke depresivnosti in tesnobe (Holland idr., 2017). Oblike pozunanjenih in ponotranjenih težav so prikazane v Tabeli 1.

Tabela 1

Oblike pozunanjenih in ponotranjenih težav. Povzeto po Holland in sodelavci (2017).

Pozunanjenje težav	Ponotranjenje težav
Motnja pozornosti/motnja hiperaktivnosti: <ul style="list-style-type: none"> – motnja pomanjkljive pozornosti, – motnja hiperaktivnosti, – motnja pomanjkljive pozornosti in hiperaktivnosti. 	Anksiozne motnje: <ul style="list-style-type: none"> – specifične fobije, – separacijska anksiozna motnja, – generalizirana anksiozna motnja, – socialna anksiozna motnja, – selektivni mutizem.
Opozicionalno-kljubovalna motnja	Posttravmatska stresna motnja
Vedenjske motnje	Somatoformna motnja
	Depresivna motnja: <ul style="list-style-type: none"> – velika depresivna motnja, – distimija.

Visoka impulzivnost v otroštvu je eden izmed prvih pokazateljev vedenjskih težav v mladostništvu in zgodnji odraslosti. Med te prištevamo visoko raven agresije, večje tveganje za uživanje nevarnih substanc, tvegane spolne odnose in kriminalno vedenje (npr. Colder in Chassin, 1997, v Hentges, Shaw in Wang, 2018). Impulzivnost oz. nizko samokontrolo lahko pri otrocih opazimo že zelo zgodaj, študije pa kažejo, da pri veliko posameznikih ta ostaja na visoki ravni skozi celo otroštvo in mladostništvo v odraslost (Campbell idr., 1996; Hentges idr., 2018). Predvsem v kombinaciji z disfunkcionalnim starševstvom velika impulzivnost velikokrat pomeni tudi večjo verjetnost za visoko raven agresivnosti še po obdobju mladostništva ter povečuje verjetnost zlorabe substanc v zgodnji odraslosti (Hentges idr., 2018).

Poleg impulzivnosti je pomemben pokazatelj vedenjskih težav tudi zgodnja agresija, predvsem kadar ta s starostjo ne upada (Campbell idr., 1996; Shaw idr., 2019). Eden od izvorov zgodnje in vztrajajoče agresije so izvršilne funkcije (E. R. Baker idr., 2019). Raziskovalci so v raziskavi ugotavljali, kako izvršilne funkcije in oblika družine (enostarševska, dvostarševska) vplivajo na tip agresije. Agresijo so razdelili na dva tipa, in sicer glede na cilj: instrumentalno agresijo, ki je usmerjena k cilju, ki ni nujno vezan na žrtev (igrača, denar, družbeni status), in na afektivno agresijo, ki je usmerjena v specifično žrtev (zamera do osebe, sovraštvo). Oba tipa agresije se

lahko izražata s fizičnim (udarec, porivanje) ali pa odnosnim reagiranjem (besedno obračunavanje, žaljenje, ignoriranje, širjenje neresnic). Avtorji so na ta način dobili štiri podtipе agresije. Ugotovili so, da slabše izvršilne funkcije (počasnejše reakcije, nenatančnost) pomembno vplivajo na vse podtipе agresije z izjemo afektivne fizične agresije. Otroci iz enostarševskih družin pa so v primerjavi z otroki iz dvostarševskih družin v raziskavi kazali več odnosne agresije. Zadnji del tako potrjuje že pretekle ugotovitve, da večje število odraslih lahko predstavlja več modelov, ki vplivajo na otroka in mu pomagajo pri uravnavanju agresije.

Med pomembnejšimi zunanjimi dejavniki, ki vplivajo na vedenjske težave otrok, je največkrat omenjeno družinsko okolje. Pri tem so na udaru predvsem otroci iz ranljivejših družin, za katere je značilen šibek nadzor jeze, nadalje pa tudi alkohol, zloraba drog, socialna izločenost, pomanjkanje starševskih veščin/vzorov, bolezni, pomanjkanje rutin, nizka samopodoba, izolacija, težave z učenjem, z zdravjem povezane težave, travmatizirano vedenje, kršenje zakonov in kriminalno vedenje, negativen odnos (Fabian, 2003) in negotova navezanost (Holland idr., 2017).

V raziskavah je med pogostejšimi vzroki za vedenjske težave izpostavljena materina vloga, ki ima močan vpliv na smer razvijanja otrokovih prirojenih težav. Starševska toplina, podpora in primerno postavljanje meja so lahko varovalni dejavniki pred vedenjskimi težavami, medtem ko depresivnost pri materah, partnerske težave in stresni življenjski dogodki predstavljajo večje tveganje za razvoj težav (Campbell idr., 1996, 2016; Collins idr., 2017; Shaw idr., 2019). Omenjeni dejavniki so velikokrat tisti, ki odločajo, v kateri smeri bo potekal razvoj otrokovih težav. Pri velikem deležu otrok, ki kažejo nižje izvršilne funkcije, pretirano impulzivnost in agresivnost pri dveh letih, se kasnejše težave s pozitivnim starševskim pristopom zmanjšajo ali celo izzvenijo, saj se malčki v tem obdobju šele učijo uravnavanja svojega vedenja in socialnih veščin (Hentges idr., 2018). Pri tistih otrocih, kjer starši ne zmorejo pozitivnega pristopa (sovravno, zavračajoče starševstvo), pa lahko zgodnje težave prispevajo k problematičnemu razvoju možganov, primanjkljajem v teoriji uma in nižjim sposobnostim samoregulacije (Olson idr., 2011). Obdobje malčka in zgodnjega otroštva je tako zelo pomembno pri uravnavanju otrokovega vedenja, saj takrat otroci lažje usvojijo veščine, ki jim jih ponujajo pomembni odrasli.

Poleg staršev pa na starejše otroke in kasneje mladostnike vpliva tudi širše okolje, v katerem otrok živi. Slednje postaja pomembnejše z otrokovo starostjo, ko postajajo stiki z vrstniki vse tesnejši in konstantnejši. Shaw in sodelavci (2016) so v raziskavi ugotovili, da so seska, v kateri otrok živi, vpliva na izražanje vedenjskih težav pri otrocih. Slednje se nanaša predvsem na so-seske z visoko stopnjo revščine in velikim številom prejemnikov socialne pomoči, brezposelnih odraslih in enostarševskih družin. V so-seskah z visoko stopnjo kriminala in agresivnega vedenja pa tudi mladostniki izražajo več vedenjskih težav (Poquiz in Fite, 2018). Avtorja to utemeljujeta s teorijo socialnega učenja, kjer vedenje v najožjem okolju ustvarja norme, ki jih mladostniki ponotranjijo in po katerih se ravna (Bandura, 1973, v Poquiz in Fite, 2018).

Vstop v šolo in vloga učitelja

Pri otrocih iz ranljivih družin je prehod v osnovno šolo velikokrat zelo stresen dogodek, saj predstavlja čas negotovosti (Fabian, 2003). Predvsem v prvih letih je zelo pomembna podpora staršem, saj so oni tisti, ki svoje občutenje o šoli prenašajo na otroka in povečujejo oziroma zmanjšujejo stres pri otroku (Eccles in Harold, 1996). Fabian (2003) zato predlaga, da ob prehodu otrok v šolo strokovni delavci s starši uporabijo jasno komunikacijo, ki naj bo prilagojena njihovi ravni razumevanja, in oblikujejo načrt, kako bo izgledal prehod v šolo; po možnosti naj starši skupaj z otrokom šolo tudi predhodno obišejo. Avtorica tudi poudarja, naj se v predšolskih programih starše spodbuja h komunikaciji in igri z otrokom, k izražanju in urnavanju čustev ter zaupanju do strokovnih delavcev v šoli. Veliko staršev iz ranljivejših okolij je namreč negotovih v vlogo sebe kot starša in velikokrat prekinejo odnos s podpornimi osebami v šolskem sistemu. Zato je treba starše vedno znova vabiti in poudarjati, da so dobrodošli in da je sodelovanje s šolo pomembno, ter jim pomagati k višanju starševske samopodobe.

Poleg staršev pa na izraznost otrokovih vedenjskih težav vpliva tudi kvaliteta odnosa z učiteljem (J. A. Baker, 2006; Collins idr., 2017). Tesen in topel odnos z učiteljem lahko otroku zagotavlja varen razvojni kontekst za pridobivanje potrebne samoregulacije, čustvene varnosti in spretnosti obdelovanja socialnih informacij, ki spodbujajo uspešno socialno interakcijo in pozitivno prilagajanje. Nasprotno pa konfliktni odnos povzroča več vedenjskih težav, ki se kažejo v otrokovem pozunanjenem vedenju, vključno s hiperaktivnostjo, impulzivnostjo ali agresijo, in ponotranjenimi vedenjskimi težavami, kot sta depresija in socialni umik (Collins idr., 2017).

Intenzivnost odnosa z učiteljem upada s starostjo otrok. Collins je s sodelavci (2017) v longitudinalni raziskavi ugotavljal, kako odnos z učiteljem od vstopa v šolo do šestega leta šolanja vpliva na pozunanjenje in ponotranjenje vedenja pri fantih iz družin z nizkim socialnoekonomskim statusom. Pri tem so avtorji ocenjevali bližino in konflikt z učiteljem. Ugotovili so, da občutek bližine s starostjo fantov upada, povečuje pa se pogostost konfliktov. Pri tem je bilo kritično predvsem tretje leto šolanja, ko se je količina konfliktov občutno povečala, bližina pa je pričela upadati. Avtorji so dobljene rezultate utemeljili s spremembo v izobraževalnem procesu, saj se v tretjem letu šolanja za otroke povečajo zahteve, več je snovi in poudarka na izobraževalnem delu ter manj na procesu vzgoje. Na podlagi tega so avtorji poudarili, da je pomembno, da imajo otroci predvsem v nižjih razredih eno učiteljico, ki otroke spremlja, jih pozna in na tak način lažje zadosti posameznikovim potrebam (Lynch in Cicchetti, 1997, v Collins idr., 2017).

Pri fantih iz družin z nizkim socialnoekonomskim statusom, ki so najbolj navezani na učitelja, je bilo več otrok s pogostejšim ponotranjenim vedenjem (Collins idr., 2017). Kljub pretežno varovalnim dejavnikom odnosa učenec–učitelj pa ta ne učinkuje vedno. Število konfliktov z učiteljem se namreč povečuje, kadar so pri otroku prisotne učne težave, in odnos lahko postane za otroka obremenjujoč (J. A. Baker, 2006).

V luči medvrstniškega nasilja, kvalitete odnosa z učiteljem in vedenjskih težav so raziskovalci (Marengo idr., 2018) ugotovili, da se pri mladostnikih, ki so tako v vlogi žrtve ali v obeh vlogah (žrtve in nasilneža), pojavlja višja stopnja konflikta z učiteljem. Pri nasilnejih pa stopnja konfliktnosti ni nič drugačna kot pri nevtralnih posameznikih v kontekstu medvrstniškega nasilja. Nasilneži so prav tako imeli v družbi visok status in manj težav z vrstniki kljub visokim vedenjskim težavam in težavam s hiperaktivnostjo in pozornostjo ter nizkim prosocialnim vedenjem. Žrtve so pogosto izražale čustvene težave, težave s hiperaktivnostjo in pozornostjo, prav tako

pa so jih spremljale težave z vrstniki. Največ vedenjskih težav pa se je pojavljalo pri mladostnikih, ki so bili tako v vlogi žrtve kot tudi v vlogi nasilneža. Ti so imeli tudi največ konfliktov z učitelji.

Otroci iz ranljivih družin v šolskem sistemu

Otrok, ki prihajajo iz ranljivih družin, kjer se pojavljajo določeni znaki vedenjskih težav, je v šolskem sistemu veliko. Večina vedenjskih težav je vezanih na konkretno življenjsko situacijo in v določenem obdobju izzveni, določene težave pa so dolgotrajnejše ali vseživljenjske (Atherton idr., 2018). V Sloveniji je za otroke, ki imajo specifične učne ali določene čustvene in vedenjske primanjkljaje, poskrbljeno z dodatno strokovno pomočjo, ki jo ti otroci z usmeritvijo prejmejo. Veliko pa je otrok, ki ne dosegajo kriterija za pridobitev tovrstne pomoči ali pa se potreba po njej opazi šele pozno v mladostništvu – npr. otroci z opozicionalno kljubovalno motnjo lahko začnejo izraziteje izstopati šele konec osnovne šole med 10. in 13. letom (Atherton idr., 2018).

Zato je pomembno, da otroke v času šolanja opazujemo, da smo pozorni na znake odstopanja in nanje opozorimo. Dobro je, da jih predstavimo staršem in se pozanimamo o vedenju, predvsem ali je odstopanje trenutno, vezano na specifičen dogodek, ali se to vedenje pojavlja dlje časa in v različnih okoljih. Pri pogovoru s starši naj bo glavno vodilo skrb, saj se le s takim pristopom morda izognemo blokadi, ki jo starši postavijo ob otrokovih težavah. Pri tem so nam lahko v pomoč konkretni zapisi dogodkov ter opažanja kolegov. Pozornost in opozarjanje na odstopanja sta pomembna dejavnika, saj so slednja velikokrat pokazatelj razvijajočih se vedenjskih težav, ki se lahko s starostjo samo povečujejo.

Povezovanje šole in družine je bistvenega pomena predvsem pri otrocih, ki izhajajo iz ranljivejših družin. Tako lahko na predmetni stopnji v vsakem razredu skupaj s svetovalno službo in/ali sorazredniki oblikujemo preprosto delavnico o pomembni vrednoti, ki jo želimo učencem predati (prijateljstvo, ljubezen, spoštovanje, odgovornost itd.). Delavnica naj vključuje tako učence kot starše, in sicer na način, da učenci predstavijo vsebino delavnice staršem, sama delavnica pa naj bo sestavljena iz treh delov. Prvi del naj bo namenjen predstavitvi teme in debati o njej. Uro naj vodi razrednik. Drugi del naj bo namenjen preverjanju razumevanja učencev in izdelovanju izdelka, ki ga bodo potem ti predstavili staršem (npr. plakat, dramska igra, posnetki). Tretji del pa naj poteka na roditeljskem sestanku ali dnevu odprtih vrat, ko razrednik in/ali učenci izdelke predstavijo staršem.

Vključitev družine v govor o vrednotah je namreč pomembna, saj smo pri vzgoji otrok lahko uspešni le, če uporabljamo »isti jezik«, poleg tega pa s tako predstavitvijo spodbudimo predvsem ranljivejše družine, da s svojim mladostnikom spregovorijo o določenih temah. Staršem šola na ta način ponudi orodje, s katerim si lahko pomagajo pri vzgoji in usmerjanju svojega otroka.

Na splošno pa je za vse otroke in mladostnike pomembno, da se z njimi pogovarjamo, jih poslušamo in jim damo občutek vidnosti. To lahko naredimo tako, da vsakemu otroku namenimo nekaj minut individualnega pogovora na mesec, ga povprašamo po ciljih, željah, strahovih in tudi doživetjih. Otroci in mladostniki namreč potrebujejo občutek, da jih odrasli sprejemajo in opazijo. Le na tak način lahko zgradimo zaupanje in skozi odnos pomagamo sooblikovati osebnost.

Pri tem si lahko pomagamo s preprosto »osebno mapo«, v katero vlagamo otrokove izdelke, pri najstnikih pa zapise o ciljih in željah tako na šolskem kot tudi na osebnem področju. Te lahko zberemo in se o njih pogovorimo na začetku šolskega leta, jih preverimo na sredini, na koncu šolskega leta pa doseženo proslavimo. Velik pomen pa predvsem mladostnikom pomenijo pozitivne povratne informacije učiteljev, zlasti če so te zapisane in namenjene njim osebno.

V šoli pa lahko odnose gradimo z že omenjenimi delavnicami, v katerih odpiramo za razvojno obdobje pomembne teme ali pa otrokom samo nudimo prostor za sprostitev. O tem govori primer projekta o predstavitvi človekovih pravic mladostnikom v eni izmed angleških šol (Carter in Osler, 2000). Raziskovalca sta na fantovski šoli z na splošno slabo šolsko kulturo (priosotnega je bilo veliko medvrstniškega nasilja) oblikovala delavnice, prek katerih sta želela predstaviti pomen človekovih pravic ter preveriti, ali bi pridobljeno znanje pomagalo pri izboljšanju šolske kulture. Delavnice so vodili učitelji, ki so pred tem opravili izobraževanje. Raziskovalca sta podatke zbirala s pomočjo intervjujev z mladostniki in učitelji. Mladostniki po koncu delavnic večinoma niso toliko ponotranjili človekovih pravic, sta pa raziskovalca med intervjuji ugotovila, da so bili učenci najbolj zadovoljni s prostorom za diskusijo. Bolj kot sama vsebina je mladostnike pritegnilo to, da so lahko debatirali, izmenjevali mnenja ter se čutili videne in slišane.

Sklep

Pri delu z otroki in mladostniki iz ranljivejših družin je pomembno zavedanje, da je lahko šola tem otrokom in družinam hkrati vir podpore in konfliktov. Šola je namreč tista, ki mora pri ranljivih družinah narediti prvi korak, saj so te družine slabo opremljene z znanjem, velikokrat pa jih spremlja tudi nezaupanje v šolski sistem, predvsem tam, kjer so odstopanja večja. Odkriti in redni pogovori, spoštovanje, sprejemanje in iskrena skrb so elementi, ki ustvarjajo tak odnos. Na splošno, predvsem pa tam, kjer starši odpovedujejo, je bistveno, da otrokom ves čas šolanja nudimo podporo ter spremljanje, in sicer ne le pri izobraževanju, temveč tudi pri osebni rasti.

Tak način dela velikokrat opažamo v sistemu podpore otrok s posebnimi potrebami in njihovih družin, ko imajo otrok in njegovi starši z odločbo zagotovljeno dodatno individualno podporo učitelja dodatne strokovne pomoči. Pri ostalih otrocih in družinah, kjer se pojavljajo posebnosti, pa je taka oblika podpore velikokrat le ena v kopici nalog učitelja in svetovalnega delavca. Takih primerov je na osnovnih šolah veliko, posledično pa zmanjkuje časa, energije in tudi znanja, kako se soočiti z vsemi posebnostmi, ki jih ranljive družine prinesejo s seboj, preventiva pa se tako izmika kurativi. Težave z zagotavljanjem šolske podpore so opazne predvsem tam, kjer šolski okoliš zajema velik delež socialnih stanovanj oz. se v okoliš priseljuje veliko ranljivih družin. Same posebnosti pri otrocih pa nemalokrat segajo na področje socialnega varstva in zdravstvenih težav, kar presega šolo in njeno osnovno nalogo.

V prihodnje bodo zato potrebne sistemske spremembe, ki bodo zagotavljale dovolj raznoliškega šolskega kadra za preventivo in pokrivanje vseh posebnosti, predvsem pa pogostejše in sistematizirano sodelovanje različnih strokovnih delavcev s šolo tako s področja medicine kot tudi socialnih služb.

Viri in literatura

- Atherton, O. E., Ferrer, E. in Robins, R. W. (2018). The development of externalizing symptoms from late childhood through adolescence: A longitudinal study of Mexican-origin youth. *Developmental Psychology*, 54(6), 1135–1147. <https://doi.org/10.1037/dev0000489>
- Baker, E. R., Jensen, C. J. in Tisak, M. S. (2019). A closer examination of aggressive subtypes in early childhood: contributions of executive function and single-parent status. *Early Child Development and Care*, 189(5), 733–746. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1342079>
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P., Willoughby, M. T., Yudron, M. in Darling-Churchill, K. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19–41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.01.008>
- Campbell, S. B., Pierce, E. W., Moore, G., Marakovitz, S. in Newby, K. (1996). Boys' externalizing problems at elementary school age: Pathways from early behavior problems, maternal control, and family stress. *Development and Psychopathology*, 8(4), 701–719. <https://doi.org/10.1017/s0954579400007379>
- Carter, C. in Osler, A. (2000). Human rights, identities and conflict management: A study of school culture as experienced through classroom relationships. *Cambridge Journal of Education*, 30(3), 335–356. <https://doi.org/10.1080/03057640020004496>
- Collins, B. A., O'Connor, E. E., Supplee, L. in Shaw, D. S. (2017). Behavior problems in elementary school among low-income boys: The role of teacher-child relationships. *Journal of Educational Research*, 110(1), 72–84. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1039113>
- Eccles, J. S. in Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. V *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (str. 3–34).
- Fabian, H. (2003). Managing the start of school for children from dysfunctional families. *Management in Education*, 17(5), 30–32. <https://doi.org/10.1177/08920206030170050901>
- Hentges, R. F., Shaw, D. S. in Wang, M. Te. (2018). Early childhood parenting and child impulsivity as precursors to aggression, substance use, and risky sexual behavior in adolescence and early adulthood. *Development and Psychopathology*, 30(4), 1305–1319. <https://doi.org/10.1017/S0954579417001596>
- Holland, M. L., Malmberg, J. in Peacock, G. G. (2017). *Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions in the preschool and kindergarten years*. Guilford Publications.
- Larson, J. H., Taggart-Reedy, M. in Wilson, S. M. (2001). The effects of perceived dysfunctional

family-of-origin rules on the dating relationships of young adults. *Contemporary Family Therapy*, 23(4), 489–512. <https://doi.org/10.1023/A:1013009213860>

- Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R. in Longobardi, C. (2018). Conflictual student–teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims. *Educational Psychology*, 38(9), 1201–1217. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1481199>
- Olson, S. L., Lopez-Duran, N., Lunkenheimer, E. S., Chang, H. in Sameroff, A. J. (2011). Individual differences in the development of early peer aggression: Integrating contributions of self-regulation, theory of mind, and parenting. *Development and Psychopathology*, 23(1), 253–266. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000775>
- Poquiz, J. L. in Fite, P. J. (2018). Community Violence Exposure, Conduct Problems, and Oppositional Behaviors Among Latino Adolescents: The Moderating Role of Academic Performance. *Child and Youth Care Forum*, 47(3), 377–389. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9434-x>
- Shaw, D. S., Galán, C. A., Lemery-Chalfant, K., Dishion, T. J., Elam, K. K., Wilson, M. N. in Gardner, F. (2019). Trajectories and Predictors of Children’s Early-Starting Conduct Problems: Child, Family, Genetic, and Intervention Effects. *Development and Psychopathology*, 31(5), 1911–1921. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000828>
- Shaw, D. S., Sitnick, S. L., Brennan, L. M., Choe, D. E., Dishion, T. J., Wilson, M. N. in Gardner, F. (2016). The long-term effectiveness of the Family Check-Up on school-age conduct problems: Moderation by neighborhood deprivation. *Development and Psychopathology*, 28(4), 1471–1486. <https://doi.org/10.1017/S0954579415001212>

Prepoznavanje in izražanje čustev skozi književnost / Recognizing and Expressing Emotions Through Literature

Anita Janežič, univerzitetna diplomirana pedagoginja in slovenistka
Srednja Šola tehniških strok Šiška, Litostrojska 51, 1000 Ljubljana
anita.janezic@ssts.si

Povzetek

Dijaki s posebnimi potrebami, opredeljenimi kot čustveno-vedenjske motnje, imajo pogosto težave pri izražanju sebe in drugih. Težave so izrazitejšje, ko s sošolci ali profesorji stopijo v konflikt. Lahko so zelo glasni, komunikacijsko močni in neposredni, tudi grobi, v nekaterih primerih pa svoje posebnosti izražajo z umikom in nepripravljenostjo na sodelovanje. Slednji za obravnavo predstavljajo večji izziv, saj mora učitelj poiskati pristop, prek katerega se z njimi poveže ter jim vzbudi zaupanje. Velikokrat pa ti mladostniki ne prepoznajo čustev, ki jih doživljajo sami, niti tistih, ki jih ob določenem vedenju doživljajo drugi. Za uspešno delo s čustveno ranljivimi dijaki je tako pomembno, da jim omogočimo izražanje vseh, tudi negativnih emocij na družbeno sprejemljiv način in s čim manj konflikti. V prispevku bodo predstavljene metode dela s posameznimi dijaki s čustveno-vedenjskimi motnjami, in sicer branje ter interpretacija literature, ob tem pa pogovor o razpoloženju, izražanju čustev, prepoznavanju čustev pri sebi in pri avtorju književnega dela. Nadalje, izražanje svojih čustev ob ustvarjanju lastnih literarnih zapiskov. Prikazali bomo, da je literatura, predvsem lirika, v kombinaciji s pogovorom in razgovorom kot metodo učenja lahko učinkovito sredstvo prepoznavanja čustev pri drugih, hkrati pa tudi izražanja lastnih čustev.

Ključne besede: dijaki s posebnimi potrebami, čustva, individualni pristop, književnost (literatura)

Abstract

Special needs students who suffer from emotional and behavioural issues often find it difficult to express themselves and others. These problems escalate when such students come into conflict with their classmates or teachers. While in such situations some of these students can be very loud and direct, demonstrating strong communication skills, even rudeness, others can react in the opposite way by secluding themselves and being very uncooperative. This second group of students can be quite challenging to work with, since the teacher must find a way to connect to them, building a relationship based on trust and a sense of security. However, the students often do not recognize their own emotions, nor do they recognize the emotions of others. Therefore, it is crucial that emotionally vulnerable students have the chance to express all their emotions, be it positive or negative, in a socially acceptable way with as little conflict as possible. In our contribution we will present methods of work with individual students who suffer from emotional and behavioural issues, which include reading and interpreting literary works and subsequently discussing their mood, expression of emotions and

recognition of their own and the literary author's emotions with the student. Another important part of working with such students is offering them to express their emotions through writing their own literary notes. We will show that literature, and above all lyrics, in combination with discussion as a method of learning can be an effective way of expressing one's own emotions as well as recognizing the emotions of others.

Keywords: special needs students, emotions, individual approach, literature

Uvod

Šola, na kateri sem zaposlena, vključuje nekaj manj kot 15 % dijakov s posebnimi potrebami. Ti so opredeljeni kot *otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja* (ZUOPP-1, 2. člen). Moje delovno mesto je profesorica slovenščine, ob tem pa tudi kot pedagoginja izvajam dodatno strokovno pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, ki je dodeljena z odločbo usmerjenim dijakom.

Največ dijakov je opredeljenih kot dijakov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, sledijo dijaki z avtističnimi motnjami ter dijaki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, nato dolgotrajno bolni dijaki in dijaki z govorno-jezikovnimi motnjami. Pri svojem delu sem individualno na urah dodatne strokovne pomoči obravnavala predvsem dijake s čustveno-vedenjskimi motnjami. Ti dijaki profesorjem in strokovnim delavcem po navadi predstavljajo največji izziv, saj med poukom pogosto opozarjajo nase in zahtevajo dodatno pozornost. Ob ostalih mladostnikih v razredu, ki prav tako z različnim tempom usvajajo snov in so različno motivirani, se profesor lahko znajde v stiski, ko želi uspešno izpeljati vzgojno-izobraževalni proces.

Ravno iz omenjenega razloga je smiselno z dijaki s čustveno-vedenjskimi motnjami vzpostaviti stik, jim omogočiti šolsko okolje, kjer se počutijo varne in slišane, hkrati pa jih omejiti do te mere, da ne ogrožajo in utesnjujejo sebe ter sošolcev okoli sebe. Te cilje najlaže dosežemo pri individualnem delu. V nadaljevanju bodo predstavljene metode poučevanja dveh dijakov s posebnimi potrebami, ki so opredeljene kot čustveno-vedenjske motnje. Z dijakoma sem delala dve šolski leti (2018/19 in 2019/20), in sicer ko sta obiskovala prvi in drugi letnik. Bila sem izvajalka dodatne strokovne pomoči (pedagoginja – pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj), ob tem pa sem ju znotraj rednega programa poučevala slovenščino. Oblika dela pri dodatni strokovni pomoči je bila individualna, in sicer ena ura tedensko, ob treh urah tedensko slovenščine v razredu. Oblika dela v razredu je bila pretežno frontalna, ob kombinaciji s skupinskim delom.

Kot bomo videli, pouk slovenščine, predvsem interpretacija književnih del, poleg funkcionalnega opismenjevanja lahko vzbudi in razvija tudi čustveno opismenjevanje.

Kdo so dijaki s čustveno-vedenjskimi motnjami?

Čustveno-vedenjske motnje se pogosto pojavljajo skupaj s primanjkljaji/motnjami na drugih področjih, npr. motnjami pozornosti in hiperaktivnosti, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, govorno-jezikovnimi motnjami, motnjami avtističnega spektra in drugih. Sicer pa so tako usmerjeni otroci, pri katerih so spremembe v čustvenem odzivanju in/ali vedenju prisotne dalj časa in odstopajo od razvojno pričakovanih, normativnih vzorcev čustvovanja in/ali vedenja (Kriteriji ..., 2015):

1. intenziteta čustvenih odzivov in vedenja presega stopnjo pričakovanega za razvojno obdobje ali okoliščine;
2. vedenje in/ali čustvovanje je nekontrolirano ali iracionalno in se kaže vsaj šest mesecev; motnje se pojavljajo v najmanj dveh okoljih (npr. v šoli, doma, v vrstniški skupini, širšem okolju);
3. pomembno ovirajo otrokovo učinkovitost in prilagajanje na enem ali več področjih (učni uspeh, socialni odnosi, prilagajanje šolskim pravilom, skrb zase);
4. otrok nima zadosti varovalnih dejavnikov v svojem primarnem in širšem socialnem okolju (Kriteriji ..., 2015).
- 5.

Nastanek čustvenih in vedenjskih težav ima lahko biološko, socialno ali psihosocialno ozadje. Vzrok zanje je lahko nek stresen dogodek, iskanje sprejetosti in potrditve ali pa nespretnost spopadanja s socialnimi situacijami, v katerih se je posameznik znašel. Najpogosteje pa na čustvene težave vpliva kombinacija naštetega (Pavli, 2014). Za takšne mladostnike je značilno, da doživljajo hudo notranjo stisko, bojazen, tesnobo ali depresivnost, kar moti psihosocialno delovanje. Oteženo je doseganje nujnih razvojnih nalog, kot je npr. obiskovanje šole, šolsko delo, prostočasne dejavnosti, sprejetost med vrstniki. Značilni so pomanjkanje samozavesti, zmanjšano samospoštovanje, nizka samopodoba, občutek nemoči, žalosti, jeze, manjvrednosti, krivde, brezvoljnosti, pomanjkanje energije, interesov in koncentracije, umik/izogibanje okoliščinam (tudi v šoli), ki sprožajo tesnobo in/ali depresivno razpoloženje (Kriteriji ..., 2015). Raziskave kažejo, da se pogosto uresniči tako imenovana »samouresničujoča se prerokba«; tovrstni dijaki so deležni manj spodbud s strani pomembnih drugih, njihovo okolje ni optimalno stimulatívno, posledično so deležni manj pobud za sodelovanje in več negativnih povratnih informacij – tako se njihovo negativno vedenje lahko utrjuje, negativna pričakovanja drugih pa uresničujejo (Kobolt, 2013).

Iz vseh omenjenih razlogov se zdi ključno, da tovrstni otroci najprej svoja občutja in doživljanja prepoznajo, nato pa tudi dojamajo, kakšna čustva lahko pri drugih izzovejo z neprimernim vedenjem. V prispevku sta obravnavana dva dijaka, oba opredeljena kot dijaka s čustveno-vedenjskimi motnjami. Oba sta imela oba težave predvsem pri izražanju, verbaliziranju čustev. Skozi delo z njima sem ugotavljala, da imata v določenem trenutku v sebi toliko emocij, ki pa jih niti ne znata poimenovati oziroma ozavestiti, kaj občutita; izraz zanje je bil pogosto jok, umik, nepripravljenost na sodelovanje in pogovor ali pa jeza.

Splošno lahko rečemo, da je cilj obravnave teh otrok predvsem nuditi jim ustrezno pomoč in podporo ob čustvenih in vedenjskih težavah, da se zmanjša ali prepreči razvoj bolj intenzivnih in kompleksnih težav (Trifković, 2018).

Dodatna strokovna pomoč

Dodatna strokovna pomoč vključuje dejavnosti za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj in učno pomoč, ki se izvaja individualno ali občasno v posebni skupini, za otroke, ki so usmerjeni v

- program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in
- izobraževalne programe poklicnega in strokovnega ter splošnega srednjega izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Pravilnik ..., 2. člen).

Obravnavana dijaka sta imela dodeljeni 2 uri učne pomoči tedensko, ki pa je nisem izvajala jaz, pač pa profesor, ki je poučeval predmet, pri katerem so se pojavile učne težave, in eno uro pomoči pedagoga za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj. Te ure so bile izvedene po pouku ali pred njim, nikakor pa ne med poukom.

Pouk slovenščine malo drugače ali kako se počuti pesnik?

Pouk slovenščine sestoji iz usvajanja jezika in njegovih zakonitosti ter spoznavanja in razumevanja književnosti (literarnih del). Oboje skupaj povečuje učenčevo sposobnost tako tvorjenja kot razumevanja besedil in krepi njegovo jezikovno zmožnost, torej zmožnost poslušanja, govorjenja, branja in pisanja. Dijaki se pri slovenščini tako učijo kritičnega in razmišljujočega sprejemanja neumetnostnih besedil, torej prepoznavanja teme in drugih podatkov, ob tem pa izoblikovanja svojega stališča, pri tvorjenju besedil pa uzaveščajo govor ali pisanje kot načrtno dejanje, s katerim posredujemo svoje misli, doživljanja, čustva, želje, ob tem pa vplivamo na misli, stališča in prepričanja bralca oziroma poslušalca (Kmecl, 1997). Vendar pa avtorji opozarjajo na razliko med branjem in doživljanjem umetnostnih ter neumetnostnih besedil (Brankovič, 2019) – pri branju neumetnostnih besedil se bralec navadno ne vživi močno v vsebino napisanega in je ob branju manj čustveno aktiven. Ne bere jih z namenom zadovoljevanja estetske funkcije, pač pa z namenom pridobivanja informacij. Po drugi strani pa umetnostna besedila (literarna, književna dela) zajemajo čustveno vpletenost v branje, saj bralec doživlja poseben odnos do literarnega dogajanja, literarnih likov oziroma oseb in se vanje vživlja: »Med branjem literarnega besedila se pogosto sprožajo čustva, saj bralec čustvuje z literarnim likom in osebno dojema vse, kar se liku dogaja, vse to pa pomembno vpliva na bralčevo doživetje literarne vsebine« (Brankovič, 2019, str. 10). Avtorica nadalje opozarja, kako pomembno je, da dijaki pri pouku svoja čustva izrazijo ne glede na to, ali so prijetna ali neprijetna. »Učenec, ki se počuti varnega, bo svoje občutke in čustva lažje delil z ostalimi, bodisi s sošolci bodisi z učiteljem, prav tako bo s svojo čustveno aktivnostjo pri pouku pomembno vplival na pridobivanje novega znanja in hitrejšega pomnjenja snovi« (Brankovič, 2019, str. 17). Ravno na tem mestu pa sem zaznala težave pri omenjenih dveh dijakih s čustveno-vedenjskimi motnjami. Težko sta izrazila svoja čustva, sploh ob stiski (npr. konflikt s profesorjem, šolski neuspeh, nakopičenje preverjanj in ocenjevanj znanja, prepri doma ipd.), in ob tako močnih impulzih niti nista vedela, kaj v določenem trenutku občutita. Ob tem pa, sploh eden izmed njiju, nista bila

pripravljena na pogovor, pač pa sta se zaprla vase, umaknila in stisko izrazila neverbalno; na primer z jokom ali jezo.

Po prvem letu, ko sem pridobila njuno zaupanje in z njima vzpostavila stik, ju spoznala, aktivno poslušala in jima dala prostor za vse oblike izražanja, sem ugotovila, da o svojih čustvih govorita lažje, če le-ta niso neposredno tema pogovora oziroma vprašanja. Eden izmed njiju je v tistem času izgubil mater in ostal sam z bratom in zelo oblastnim očetom. Na vprašanja, kako se počuti, kaj razmišlja, ali mu je težko, je odgovarjal kratko, se odgovorom izmikal, menjal temo ... Zato sem prišla na idejo, da bi se o čustvih pogovarjali prek literature. Ko bralec prebrano doživi, se identificira z avtorjem, z njim čuti in ga razume, hkrati pa se zaveda, da ta čustva niso njegova lastna, zato o njih lažje spregovori, jih prepozna, vrednoti – saj ni osebno vpleten, pač pa je do neke mere celo lahko objektiven. Na ta način se uči prepoznavati čustva in spoznavati njihov pomen. Individualne ure dodatne strokovne pomoči sem torej mešala z urami slovenščine; brali smo Swindelsonov roman *Na hladnem*, še več pa liriko: Janez Menart, *Hočem*; Oton Župančič, *Z vlakom*; Ivan Minatti, *Nekoga moraš imeti rad*; Frane Milčinski - Ježek: *N. N. in črna pega čez oči*.

Pri interpretaciji pesmi se nismo ustavljali ob njeni jezikovni podobi, literarnem slogu in pesniški sredstvih, pač pa sem ju z metodo razgovorila vodila do osredotočanja na avtorjeva čustva ob pisanju. Prebrali smo tudi avtorjev življenjepis in življenjsko obdobje, v katerem je to literarno delo napisal – je bilo to v času študija, tik pred smrtjo, ob izgubi družinskega člana, ob spoznanju ljubezni svojega življenja? Spraševala sem ju, kaj menita, kako se je avtor počutil, da so ti verzi privreli iz njega. Je občutil samoto? Morda veselje, radost? Jezo? Je konec optimističen ali bo obupal? Na ta vprašanja ni pravih in napačnih odgovorov, je zgolj tvoje *mnenje*. Ugotovila sem, da sta precej lažje govorila o pesmi in avtorjevih čustvih kot o svojih, čeprav mi je eden izmed njiju večkrat rekel, da se sam počuti podobno (Minatti v Kvas, 2014):

*Nekoga moraš imeti rad,
pa čeprav trave, reko, drevo ali kamen,
nekomu moraš nasloniti roko na ramo,
da se, lačna, nasiti bližine, /.../*

Ob zapisanih verzih je fant jokal in dejal, da je bližina, mamin objem, nekaj, kar tako pogreša, da ga boli in da zaradi tega nikdar ne more biti sit. Da je to žalost, luknja, mrz. Vprašala sem ga dalje, zakaj misli, da je avtor to pisal. Kaj je namen pisanja, namen pesmi? Je pisal zaradi drugih ali zaradi sebe? Odgovor je bil hiter, zaradi sebe. Morda mu je bilo potem lažje. In tako sva prešla na nalogo – spodbudila sem ga, naj tudi on napiše nekaj, kar občuti. Ne skrbi za rime, fabulo, jezik in slog, pač pa skuša izhajati iz sebe in napisati nekaj, ob čemer mu bo lažje. Potem sva se o tem pogovarjala in skozi literarne pogovore je fant ugotovil tudi veliko o sebi. Drugi dijak pa je pesmi doživljal drugače. Imel je težave z izražanjem in krotjenjem jeze, zaradi česar je pogosto prišel v konflikt s profesorji in sošolci. Ko sva brala Menartovo pesem *Hočem* je avtorja dojel kot jeznega, čeprav pesem primarno govori o volji do življenja in želji po druženju (Menart v Kvas, 2014):

*/.../
Hočem na hrupna križišča cest,
v čelo ljudi in v oči otrok,
v divje zverženo žensko pest
in v žuljaste zemljevide rok.*

*Hočem k večerji, v gostilno, na ples,
v kino dvorano, kjer strop se smeji,
hočem k porokam in na pogrebe,
hočem v samotne jesenske aleje,
hočem med knjige po sobah, kjer zebe
in k peči, kjer greje.
/.../*

Ključen ob tem je bil pogovor. Pogovor o čustvih in prepoznavanju le-teh ter zavedanje, da ljudje ob enakih situacijah čustvujemo različno. Preko avtorjevega občutja sta dijaka posredno začela govoriti o svojih občutjih, kar jima je predstavljalo na eni stani ventil sproščanja nape-tosti in po drugi notranji vpogled vase, samozavedanje, spoznavanje in evalviranje sebe, kar pa je iztočnica za osebnostno rast. V moji pisarni sta imela varen prostor, kamor sta lahko prišla tudi v času pouka, če je bila stiska prehuda, da sta določena čustva izrazila in ob tem nista spravljala ne sebe ne drugih v neprijeten položaj.

Sklep

Vsak mladostnik učno okolje dojema različno in je v vzgojno-izobraževalnem procesu različno motiviran. Na njegovo učno uspešnost tko vpliva vrsta dejavnikov, od (ne)spodbudnega okolja do kognitivnih sposobnosti in vedoželjnosti. Če pa ima mladostnik težave na področju čustvo-vanja in vedenja, so spodbuda, razumevanje in stik z njim s strani strokovnih delavcev na šoli še toliko pomembnejši.

Pri svojem delu z dvema dijakoma s čustveno-vedenjskimi motnjami sem spoznala, da je ravno neprepoznavanje in neizražanje lastnih čustev pogosto vzvod za duševno stisko, konflikt ali neprilagojeno vedenje. Dijaka sta v prvi vrsti potrebovala varno okolje, kjer sta bila mirna in sta se počutila sprejeto (moja pisarna). Ob tem izpolnjenem pogoju sta lahko, najprej posre-dno, začela prevpraševati in dojemati svoja čustva. Ker o notranjem doživljanju pogosto nista želela govoriti neposredno, sem to lastno odkrivanje povezala s poukom slovenščine, književ-nosti, kjer sem z njima brala literarna dela, predvsem poezijo, ob tem pa je potekal razgovor – odgovarjala sta na moja vprašanja o avtorjevih občutkih, izraženih v pesmi. Preko tega smo posredno prešli na njuna čustva ter pogovor o njih. Velikokrat sta avtorjevo doživljanje razla-gala s svojimi očmi in svojimi primeri, ob tem govorila o svoji jezi, žalosti, izgubi. Eden izmed njiju je šel še korak dlje in tudi sam začel pisati literarne zapise, prek katerih se je soočal s težjimi čustvi ter jih kanaliziral na družbeno sprejemljiv način.

Omenjena metoda dela je v roku dveh let obrabila sadove. Dijaka danes obiskujeta tretji letnik in sta zrelejša, oblikovala sta stabilnejše delovne navade, učni uspeh je boljši, socialno sta kom-petentnejša in neprimerne vedenja je občutno manj. Sigurno gre za preplet dejavnikov, ki so vplivali na njuno rast, verjamem pa, da je k temu pripomoglo tudi sistematično soočanje s svojimi in avtorjevimi občutki ter pogovor o tem, ki sta ga bila deležna pri mojih urah. Ti procesi so dolgotrajni in zahtevajo redno delo, vzdrževanje stika, zaupanja, občutka varnosti, vztraj-nost pri komunikaciji; včasih pa se zgodi, da kakšen posameznik izpade iz sistema, se iz šole izpiše, je učno neuspešen ... in njegov napredek ni tako viden. Prav tako nimajo vsi dijaki s čustvenimi težavami možnosti individualnih ur, kjer bi se strokovni delavec posvetil izključno njim. Na tem mestu se pojavlja zamisel, da bi bilo smiselno določeno število ur znotraj samega

šolskega sistema nameniti pogovoru, spoznavanju sebe in drugih, izražanju intuicije, doživljanja, razpoloženja. Verjamem, da bi na ta način lahko preventivno preprečili marsikatero izmed stisk, ki so jim izpostavljeni mladostniki v slovenskih srednjih šolah.

Viri in literatura:

- Brankovič, L. (2019). *Pomen in vpliv čustev pri poučevanju književnosti v osnovni šoli*. Magistrsko delo. Nova Gorica, Fakulteta za humanistiko. <http://repositorij.ung.si/Dokument.php?id=18670&lang=slv>
- Kmecl, M. (1997). Predlog učnega načrta za slovenščino v prvem triletju osnovne šole. *Jezik in slovstvo*, 42(4-5). https://www.jezikinslovstvo.com/ff_arhiv/lat2/042/45c05.htm
- Kobolt, A. (2013). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- *Kriteriji za opredelitev vrste primanjkljajev in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (2015). Zavod RS za šolstvo, Ljubljana. www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebni-potrebami.pdf
- Kvas, J. (2014). *Mlada obzorja: Književnost 2*, Učbenik za 2. letnik srednjega poklicnega izobraževanja. Ljubljana, DZS.
- Pavli, N. (2014). *Dejavniki, ki vplivajo na motivacijo otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami*. Diplomsko delo. Ljubljana, Pedagoška fakulteta. http://pefprints.pef.uni-lj.si/2426/1/Ne%C5%BEa_Pavli_Diplomsko_delo.pdf
- *Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami*. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6696#>
- Trifković, A. (30. 9. 2018). Kdo so učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami? *Pogled kroz prozor, digitalni časopis za obrazovne stročnjake*. <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2018/09/30/kdo-so-ucenci-s-custvenimi-in-vedenjskimi-motnjami/>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>

Poskus vključevanja dijakov iz ranljivih skupin v šolsko okolje / An attempt at the inclusion of vulnerable groups of students in the school environment

Mihaela Krapež, univ. dipl. psih.
Srednja šola Domžale, Cesta talcev 12, 1230 Domžale
mihaela.krapez@guest.arnes.si

Povzetek

Učenci s posebnimi potrebami, posebej učenci s čustveno-vedenjsko motnjo, so v šolskem prostoru pogosto deležni slabšega sprejemanja in razumevanja s strani učiteljev, sošolcev in drugih šolskih delavcev. Temu botruje predvsem njihovo vedenje, ki je pogosto impulzivno, morda agresivno, skratka slabše prilagojeno okolici. Opažene pa so tudi slabše socialne spretnosti in slabša kontrola čustvenih izrazov. Učitelji jih v razredu pogosto prepoznavajo kot motne učence, saj v njihovi prisotnosti pogosto težko vodijo pouk. Tudi če so učenci s čustveno-vedenjsko motnjo učno uspešni, razgledani in radovedni, jim slabši socialni odnosi v razredu in slabša sprejetost v skupini povzročata upad samopodobe. Sčasoma jim tako upade veselje, motivacija za učenje in prihajanje v šolo. Da bi tem učencem pomagali zgraditi boljši odnos z udeleženci šolskega procesa in jim ponudili možnost izboljšanja samopodobe, smo jih vključili v neformalno, neobvezno sodelovanje v šolski predstavi. S priložnostjo, da se pokažejo v novi luči, da izpeljejo točko v predstavi samostojno, odgovorno in angažirano, so vsaj za nekaj trenutkov šolskega življenja zablesteli in pokazali da zmorejo. Prepoznavamo pa tudi kasnejše učinke, saj je kar nekaj učencev, ki so se odločili sodelovati, poročalo o boljšem sprejemanju s strani učiteljev, o boljšem počutju v razredu, skratka o tem, da se po predstavi čutijo bolje vpeti v šolsko okolje.

Ključne besede: dijaki s čustveno-vedenjsko motnjo, socialna vključenost, neformalen pristop, samopodoba

Abstract

Students with special educational needs, especially students with an emotional-behavioural disorder, are often given poorer acceptance and understanding by their teachers, classmates and other staff in the school environment. This is mainly due to their behaviour, which is often impulsive, perhaps aggressive; in short, less adapted to the environment. Additionally, poorer social skills and control of emotional expressions are also observed. In the classroom, teachers often identify them as disruptive students, as they often find it difficult to teach lessons in their presence. Even if students with an emotional-behavioural disorder are successful, knowledgeable and curious learners, poorer social relationships in the classroom and poorer acceptance in the group cause a decline in their self-image. Eventually, their happiness, their motivation to learn and to come to school decreases. To help these students build better relationships with the participants in the school process and offer them an opportunity to improve their self-image, we encourage informal, voluntary participation in a school play. With the opportunity to show themselves in a new light, to play a scene independently, responsibly

and diligently, they are given a chance to shine for at least a few moments of school life and to show what they can achieve. It also has other positive effects, as quite a few students who have participated in the play report greater acceptance by their teachers and better well-being in the classroom; in short, after the show they felt better integrated into the school environment.

Keywords: students with an emotional-behavioural disorder, social inclusion, informal approach, self-image

Uvod – teoretična izhodišča

Od čustvenih in vedenjskih težav do čustveno-vedenjskih motenj (ČVM)

Otroci z motnjami vedenja in osebnosti so otroci z disocialnim vedenjem, ki je intenzivno, ponavljajoče in trajnejše ter se kaže z neuspešno socialno integracijo. Čustvene in vedenjske težave se opredeljujejo kot širok spekter, ki sega od socialne neprilagojenosti do nenormalnih čustvenih odzivov, so mnogovrstne in se pojavljajo v različnih oblikah in težavnih stopnjah. Čustvene in vedenjske težave postanejo motnje, ko se otrok navadi na težave, ko mu postane vseeno, kaj in kako bodo odrasli reagirali/ne reagirali na njegov način obvladovanja težav in stisk, ko mu ta način vedenja postane obrambna vedenjska strategija preživetja, ko mu upade veselje, motivacija za učenje in prihajanje v šolo.

Pretežno čustveno in vedenjske motnje, ki se kažejo v razredu, so lahko prepiranje, zmerjanje, žaljenje, zvrčanje krivde na druge, agresivno odzivanje in vedenje, pogosto trajno izmikanje šolskim zadolžitvam, odkrito odklanjanje učitelja, učenja in šole, splošna nezainteresiranost, apatičnost. (Rihar Škoflek, 2018, P. B, T. Č, 2010/2011)

Pristop k učencu s ČVM

V slovenskem šolskem prostoru so raziskave pokazale, da so učitelji najbolj obremenjeni, izčrpani in izpostavljeni stresu, če imajo v razred vključene učence s čustveno-vedenjskimi težavami, najmanj pa pri globalno oviranih učencih. Kot najbolj moteče navajajo učenčevo eksteralizirano vedenje v obliki agresije, motenje pouka, nasilja in izbruhov jeze ter nepripravljenost in nemotiviranost za šolsko delo.

Pri delu z učenci, ki imajo čustveno vedenjsko motnjo, je zelo pomembno načelo individualizacije, ter načelo pozitivne vzgojne naravnosti. Vsak otrok je namreč posameznik zase in tako ga je potrebno tudi obravnavati. Pri tem je zelo dobrodošlo sodelovanje družine, ki otroka najboljše pozna. Včasih pri tem naletimo na ovire, kot so nezainteresiranost ali prezaposlenost staršev. Predpogoj za uresničevanje načela pozitivne vzgojne naravnosti pa je pozitivna psihosocialna klima, ki omogoča krepitev otrokovih močnih področij in preprečevanje novih težav. Kot najučinkovitejše odzive so učitelji izpostavili pogovor in »znati prisluhniti otroku«, doslednost, postavljanje jasnih meja, pohvale, spodbude in mirno reagiranje. (Rapuš Pavel idr., 2010)

Pozitivna izkušnja oziroma uspeh, ki ga doživi učenec, poveča motivacijo in dvigne samozavest, zato je v procesu nudenja pomoči nujno potrebno vključiti otroka kot aktivnega člana in mu razložiti kaj se od njega pričakuje, česa je zmožen in koliko časa bo potrebnega za zastavljene

cilje. Tako otrok začuti soodgovornost v procesu lastnega razvoja. Temeljno in najbolj učinkovito učenje pa so prav lastne izkušnje. Osnovni cilj pomoči mora biti torej pridobivanje pozitivne socialne izkušnje. (Kobovc, 2013)

Prilagoditve pouka

Pogosto slišimo napačno razumevanje ali celo enačenje integracije in inkluzije. Vendar pa sta to precej različna procesa. Pri integraciji gre za to, da se učenec s posebnimi potrebami vključi v redno obliko izobraževanja, vendar se mora prilagajati obstoječim normam, načinom in metodam neke šole. Inkluzija pa pomeni, da se šolsko okolje, načini in metode prilagodijo posamezniku s posebnimi potrebami. Najbolj pomembna je torej situacija, ki poteka med poukom, ko je učenec enakovreden član razreda. Velika večina mladostnikov pa vemo, da pred sošolci ne želi izstopati. Zato razne prilagoditve pouka, ki jih delajo drugačne, zavračajo, jih nočejo sprejeti. Tako vidimo, da je zelo pomembno, kako izpeljemo prilagoditve pouka, da se vsi v razredu počutijo dobro. Mladostniki, ki ne želijo vsega tega prilagajanja, ga praviloma občutijo kot breme, ki jih zaznamuje navzven. Pri tem nam lahko pomaga spoznanje, da praviloma metode, ki so zelo uspešne za otroke s posebnimi potrebami, delujejo zelo dobro tudi na vseh ostalih učencih. Če torej učitelj spremeni nekaj malenkosti, ki bodo v pomoč učencu s posebnimi potrebami, deležni pa jih bodo vsi učenci v razredu, tega ne bo opazil nihče. Večjo pisavo, bolj pregledne delovne liste bodo zagotovo vsi sprejeli z odobravanjem. S tem učencev s posebnimi potrebami ne izpostavimo kot posebne in izstopajoče pač pa jih vključimo v razredno skupnost, kot enakovredne člane. Enako pomembna kot šolska uspešnost je tudi socialna sprejetost, na katero nikakor ne smemo pozabiti in je »povoziti« z različnimi prilagoditvami. (Kesič Dimić, 2008)

Socialne spretnosti in socialna vključenost otrok s ČVM

Rezultati študije Caf (2018) kažejo, da so učenci s posebnimi potrebami večinoma dobro vključeni v razredno okolje, vendar pa ocenjujejo, da sta najranljivejši skupina otrok s senzornimi in gibalnimi težavami ter skupina otrok z več motnjami in s čustveno vedenjskimi motnjami. V študiji jih je zanimalo tudi, ali so učitelji pozorni na otrokovo počutje v razredu. Ugotovili so, da učitelji vedno opazijo učno učinkovitost in uspešnost otrok s posebnimi potrebami, prav tako opazijo kadar učenci nudijo pomoč sošolcem, zelo redko ali nikoli pa učitelji ne opazijo, da so otroci s posebnimi potrebami žrtve nasilja, osamljeni, umaknjeni vase, ali jih je strah. Učitelji so torej manj pozorni na otrokovo socialno in čustveno področje, čeprav to pomembno vpliva na otrokov odnos do šole, motivacijo za šolsko delo in učno učinkovitost.

Raziskava Peček Čuk in Lesar (2010) kaže, da se otroci s posebnimi potrebami v primerjavi z drugimi otroki po mnenju učiteljev manj prilagodijo delu v razredu, se v šoli slabše počutijo, so manj priljubljeni in sprejeti med sošolci, si v manjši meri želijo biti v središču pozornosti in jim lahko manj zaupamo, kot drugim otrokom. Po mnenju učiteljev naj bi bili tudi manj samozavestni, samokritični in samostojni.

Če povzamemo po različnih avtorjih (Bečaj 1989; Visser, 2003; Evans idr., 2003, vsi v Metljak, Kobolt in Potočnik, 2010), so težave otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami ali motnjami,

ki so povezane s socialnimi spretnostmi in socialno-integracijskimi težavami, naslednje: so nesrečni, pogosto umaknjeni in izolirani, prejemajo manj pohval za svoje delo in imajo manj pozitivnih interakcij z odraslimi, imajo skromne socialne veščine, ne zmorejo vzpostaviti zdravih in trajnih prijateljstev ali imajo manj prijateljev, imajo nizko samovrednotenje, odzivajo se s pretirano jezo in agresijo ...

Peček Čuk in Lesar (2010) ugotavljata, da so pri ocenjevanju otrok s posebnimi potrebami za učitelje ključne značilnosti, ki opisujejo njihovo vedenje in socialnost. Med vsemi otroki s posebnimi potrebami so pri učiteljih najmanj zaželeni prav otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, saj njihovo vedenje in njihova socialnost, kot je pokazala raziskava, najbolj izstopa v negativnem smislu. Hkrati pa se učitelji in drugi strokovni delavci čutijo manj strokovno usposobljeni za delo z učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami.

J. Bluestein (2008, v Šugman Bohinc, 2011) je kritična do tradicionalne usmerjenosti učiteljev na vsebino in nadzor ter zagovarja, da so za uspešno poučevanje in učenje ključni odnosi, ki jih učitelji vzpostavijo s svojimi učenci. Zato je pomembno, da prepoznamo in ozavestimo vrednost medsebojnih odnosov, jim posvetimo dovolj časa ter ne dajemo prednosti zgolj storilnosti, ki je žal vse bolj prisotna na šolskem področju. S socialnimi odnosi, ki jih učenci v šoli vzpostavijo z vrstniki in učitelji, bolj ali manj uspešno zadovoljujejo potrebo po pripadnosti širši socialni skupnosti. Če je otrok sprejet in uspešen, s tem vpliva na pozitivno utrjevanje svoje samopodobe. Na drugi strani pa lahko šola otroku, ki že razvija neprilagojene vedenjske oblike, te utrdi in okrepi, če otrok ne sprejema pozitivnih spodbud in se na šolskem področju ter vrstniških odnosih ne zmore potrditi.

Naša priložnost za učence s posebnimi potrebami

Na naši šoli imamo vsako leto vpisanih kar precej dijakov s posebnimi potrebami. Okrog 40 se jih je skupno v vseh programih, ki jih izobražujemo. Pripadajo različnim skupinam otrok s posebnimi potrebami. Daleč največ je otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in dolgotrajno bolnih, peščica gibalno oviranih otrok, vsako leto pa imamo tudi nekaj otrok s čustveno-vedenjsko motnjo. Po hitri oceni imamo vedno na šoli 4 ali 5 dijakov s to motnjo.

Kot je razvidno iz strokovne literature, tudi mi opažamo, da imamo največ težav z vodenjem in usmerjanjem dijakov s čustveno-vedenjsko motnjo. Ti dijaki so pogosto zelo moteči pri pouku, glasni in impulzivni, kar včasih povzroča strah tako pri sošolcih kot pri učiteljih. Vedno znova opažamo nemoč učiteljev pri delu z njimi, pomanjkanje usposobljenosti za vodenje pouka v prisotnosti učenca s to motnjo. S temi učenci izvajamo mnogo več razgovorov v svetovalni službi, mnogo pogosteje, kot pri ostalih otrocih s posebnimi potrebami potrebujemo sodelovanje staršev, ki so pogosto tudi nemočni. Hkrati z vso problematiko pa redno opažamo tudi prepričanja teh dijakov, da bodo v očeh učiteljev vedno za vse oni krivi, da jih učitelji ne marajo, da so v razredu hitro odveč.

Priložnost, da zažariš. Neformalno, nestorilnostno.

V skladu s temi spoznanji smo prišli na idejo, da jim ponudimo možnost, da se pokažejo v dobri luči. Priložnost za to smo dobili ob organizaciji prireditve ob obletnici šole, na katero so bili povabljeni številni pomembni ljudje; od predsednika vlade, do ministrice za šolstvo, župana, ... Med učitelji smo izbrali vodjo, povezovalca prireditve, nastopajoči pa so bili v polni meri

učenci šole. Sodelovanje smo ponudili tudi učencem iz ranljivih skupin: tujcem, dijakom s posebnimi potrebami; torej tudi dijakom s čustveno-vedenjsko motnjo.

Rada bi predstavila dijaka, ki ima res intenzivno čustveno-vedenjsko motnjo, s pridruženo motnjo ADHD, ki bi jo moral zdraviti z zdravili, a jih, v skladu s svojimi osebnimi prepričanji, zavrača. Pouk v njegovi prisotnosti je skoraj vedno in večkrat v šolski uri prekinjen, učitelji redno izražajo povečano težavnost dela v tem razredu. Med učitelji je dijak nepriljubljen, tretirajo ga kot učenca, ki vedno zruši uro, ki jih ne spoštuje, ki jih namerno moti in provocira, ... Je pa učenec zelo inteligenčen, razgledan in priljubljen med vrstniki. Njegova največja posebnost je, da na prav poseben način razume socialne odnose. Tega razumevanja na tem mestu ne bi razlagala, je pa dejstvo, da prav zaradi tega zelo pogosto prihaja v nasprotovanja in besedne konflikte z učitelji.

Strokovni delavci šole (ravnatelj, pomočnica ravnatelja in svetovalna služba) smo se dogovorili, da tega učenca prav namerno povabimo k sodelovanju na prireditvi. Razmišljali smo, da bo s tem nastopom vsaj enkrat zablestel, da bo imel priložnost pokazati, da lahko tudi on odgovorno in resno izpelje neko zadolžitev in si bo s tem vsaj nekoliko dvignil ugled pri učiteljih. In kar je še bolj pomembno: želeli smo mu dati občutek, da kljub njegovim motnjam in težavnem vedenju, verjamemo vanj in smo prepričani, da mu lahko prepustimo točko na pomembni prireditvi.

Pomočnica ravnatelja je izbrala pesem, ki je učencu prav pisana na kožo. Predstavila mu je našo odločitev in ga povabila k sodelovanju. Učenec najprej ni vedel ali ga je morda s kom zamenjala, zato je prišel takoj naslednji odmor k meni v svetovalno službo in mi povedal, kaj se mu je zgodilo. Potrdila sem mu dejstvo, da smo za nastop izbrali prav njega in ga prosimo, da sodeluje. Ne morem opisati tega pogleda ki je sledil, te vzhičenosti, presenečenosti, ki se je mešala z nezmožnostjo sprejeti dejstvo, da bi lahko njega videli kot sposobnega, da izpelje odgovorno zadolžitev. Takoj je začutil, da mu dajemo v roke nekaj pomembnega. In takoj naslednji trenutek me je vprašal: »Kaj pa, če vas razočaram?« Ko sva se dogovorila, da za razočaranje v tej zgodbi ni prostora, je odšel in rekel da bo razmislil in nam sporočil svojo odločitev. Naslednji dan me je klicala njegova mama. Tudi ona je že tako vajena, da iz šole dobiva samo opozorila in negativne informacije, ki se tičejo sinovega vedenja, da je morala dobiti zagotovilo, da si ga res želimo na odru, v predstavi, pred vso tisto publiko.

Dijak se je odločil za sodelovanje. Dva meseca je sodeloval na vseh vajah in generalkah od prve do zadnje, brez da bi enkrat zamudil, brez da bi bil enkrat s svojim vedenjem moteč ali nestrpen do drugih nastopajočih. Njegovo razpoloženje in samozaupanje je resda nihalo. Večkrat se je prišel k meni pogovarjat, večkrat je skoraj obupal in odpovedal sodelovanje. Ampak vedno znova je zmagala gonilna sila, ki jo je on opisal takole: »Če ste mene prosili za to točko predstave, potem res verjamete, da lahko jaz to izpeljem in ne smem vas razočarati«.

Točko je izpeljal vrhunsko. Sijal je, pokal od ponosa. Mama je v publiko žarela. Od ponosa.

Izid, posledice

V dneh po prireditvi je prišel skoraj po vsaki uri v mojo pisarno in mi navdušeno povedal, da mu je učitelj na začetku ure čestital za dober nastop. Ko je to storil celo učitelj, s katerim sta imela največ nasprotovanj, si je obljubil, da se bo malo bolj potrudil nadzorovati svoje vedenje pri njegovih urah. V zbornici dejansko nisem več poslušala samo o težavah s tem dijakom,

marsikdo je našel tudi pozitivno oceno zanj. Če bi povsem na oko ocenila, bi rekla da se je za kakšnih 30–40 % izboljšalo pozitivno vrednotenje tega učenca s strani učiteljev.

Vsekakor se nam je potrdilo, da je tudi še tako težavnim učencem potrebno in vredno priznati veljavo in jim ponuditi priložnosti. Zagotovo za vsakogar obstaja situacija, tudi v šolskem prostoru, ko lahko, čeprav neformalno in nestorilnostno, dokaže svojo vrednost. S tem spoznanjem gremo naprej.

Mimogrede: iz ranljivih skupin so v tej isti predstavi sodelovali tudi učenka s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki je pela v pevskem zboru, trije učenci tujci, ki so odigrali odlo-mek iz knjige Čefurji raus! in gibalno oviran učenec, ki je s svojo lastno skladbo na kitari sprem-ljal sošolko, ki je skladbo odpela. Skratka že samo ti omenjeni nastopajoči, so v naših očeh zasenčili vse eminentne goste večera. Ponosni smo na njih.

Sklep

Učenci s posebnimi potrebami (tako kot tudi vsi drugi učenci) želijo vstopati v interakcijo z drugimi in biti sprejeti. Tudi v šolskem okolju želijo zadovoljevati svojo potrebo po pripadnosti, moči, zabavi in svobodi. Zato ima šola poslanstvo, da ustvarja takšne pogoje, kjer bo to lahko dosegal in doživljal vsak učenec.

Pomembno je ozaveščanje in iskanje močnih področij pri otrocih s posebnimi potrebami, pred-vsem z vključevanjem v različne dejavnosti. Na šoli bi bilo smiselno uvesti tudi manj »akadem-ske« dejavnosti, kjer bi se ti učenci lahko potrdili in pokazali svoja močna področja.

V našem primeru smo ugotovili, da je vredno povabiti v neformalne oblike delovanja prav vse učence. Tiste, ki so že zelo uspešni na nekem področju in si želijo izpostavljenosti, hvale in pozornosti, kot tudi tiste, ki so bolj zadržani, imajo nižje samozaupanje in jim tudi mi manj zaupamo. Z veliko vložene energije, z ustreznim sprejemanjem in usmerjanjem, prav vsak lahko doseže svojo minuto veljave. Z dosežki, ki jih osvoji na tak način, se dvigne njegov ugled pri odraslih in pri samem sebi. Izboljšajo se medosebni odnosi in občutek vpetosti in sprejeto-sti v šolsko okolje.

Literatura

Caf B. (2018). Socialne spretnosti in socialna vključenost otrok s posebnimi potrebami ter pozornost učiteljev do otrokovega počutja in vedenja v razredu, Socialna pedagogika, 2018 letnik 22, št. 3–4

Kesič Dimic K. (2008). Prilagoditve pouka: otroci s posebnimi potrebami v šoli, Otrok in družina, fe-bruar 2008

Kobovc, D. (2013). Delo z učencem z izrazito čustvenimi in vedenjskimi težavami, magistrsko delo. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. Koper, 2013. Dostopno na naslovu: https://share.upr.si/PEF/EDIPLOME/MAGISTRSKA_DELA/Kobovc_Darko_2013.pdf

Metljak, U., Kobolt, A. in Potočnik, Š. (2010). narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam. V A. Kobolt (ur.), Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi (str. 87–114). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Peček Čuk, M, in Lesar, I. (2010). Učitelji o vedenjskih reakcijah in učnem uspehu učencev s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli. V A. Kobolt (ur.), Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi (str. 165–208). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Rapuš Pavel, J. (2010). Značilnosti disciplinskih problemov in odzivi učiteljev pri delu z učenci s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami. V A. Kobolt (ur.) Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi (str. 241–269). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Rihar Škoflek E. (2018). Otroci s čustveno vedenjskimi motnjami – ČVM, Brošura, Žalec 2018, Dostopno na naslovu: <http://scvsi.splet.arnes.si/files/2019/04/Motnje-vedenja-in-%C4%8Dustvovanja.pdf>

P. B., T. Č. Projektna naloga pri predmetu specialna pedagogika: ČUSTVENE IN VEDENJSKE TEŽAVE, Univerza v Mariboru, Oddelek za razredni pouk, 2010/2011, Dostopno na naslovu: https://studentski.net/gradivo/umb_pef_rp1_spp_sem_custvene_in_vedenjske_tezave_01

Šugman Bohinc, L. (2011). Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo

Uporaba slikovnih kart pri čustvenem opismenjevanju učencev s posebnimi potrebami / How the Use of Picture Cards can Help Emotional Literacy in Students with Special Needs

Jana Brelih Humar, profesorica defektologije
OŠ Simona Jenka Smlednik, Smlednik 73, 1216 Smlednik
jana.brelih@gmail.com

Povzetek

Učenci, usmerjeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, imajo pogosto identificiranih več diagnoz, katerim se često pridružujejo še čustvene težave. Da bodo učenci razvili ustrezne veščine za spoprijemanje s čustvi, se jih morajo zavedati. V literaturi predlagajo različne metode za opismenjevanje učencev glede njihovih čustev: pogovor, igra vlog, uporaba slikovnega materiala, risanje čustvenih izrazov, demonstracija čustev, tehnike sproščanja in umirjanja, izmenjava izkušenj idr. V svojem prispevku predstavim, kako sem združila prednosti naštetih metod z uporabo slikovnih kart. Pozitivni učinki njihove rabe se kažejo pri vzpostavitvi zaupnega odnosa med pedagogom in učencem, razvijanju socialnih spretnosti, izražanju čustev, razvijanju občutka pripadnosti in varnosti. V zaključku predstavim konkretne primere rabe slikovnih kart za doseganje samoučinkovitosti učencev, njihovo motivacijo in celostni razvoj.

Ključne besede: čustveno opismenjevanje, slikovne karte, čustva, motnje, primanjkljaji

Abstract

Pupils registered to the adapted educational programme with additional professional assistance are commonly identified with several diagnoses that are frequently accompanied by emotional problems. Pupils have to be aware of their emotions to develop suitable abilities that help them handle their emotions. Literature suggests several different methods of familiarising the students with their emotions, such as conversation, role play, using of picture, drawing of emotional expressions, demonstration of emotions, techniques of relaxation and calming down, experience exchange, etc. This article presents techniques of combining the advantages of these methods by using picture cards. The positive effects of their usage are shown by establishing confidential relationship between the teacher and the pupil, developing of their social skills, expressing their emotions, and developing of their sense of their membership and safety. Actual examples of using the picture cards to achieve self-efficiency of pupils, their motivation and comprehensive development are presented in the conclusion.

Keywords: familiarizing with emotions, picture cards, emotions, disorders, deficiencies

Uvod

Učenci, usmerjeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, imajo pogosto identificirano eno ali več diagnoz. V odločbah so učenci opredeljeni glede na identificirano motnjo. V redni osnovni šoli so najpogostejše diagnoze: primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dolgotrajno bolni, gibalno ovirani ter učenci z avtističnimi motnjami. Za tovrstne primanjkljaje učencem pomoč nudijo specialni ter inkluzivni pedagogi. Izkušnje kažejo, da se tem motnjam često pridružujejo tudi čustvene težave, kot so nizka samopodoba, ne verjetje v svoje zmožnosti, občutek izločenosti iz razreda, neučinkovit pristop pri komuniciranju z vrstniki idr.

Čustvene težave morajo biti opažene, da bi mogli učinkovito pristopiti k obravnavi primanjkljajev. Pomemben dejavnik pri dosegu izobraževalnih ciljev je najprej občutek lastne vrednosti in samospoštovanje učenca. Učence vodimo k pridobivanju izkušenj, zavedanju čustev ter razvijanju razumevanja lastnih občutij ter občutij drugih. Obstaja več različnih metod čustvenega opismenjevanja, ki jih naštejemo v naslednjem poglavju. Učencem z motnjami in primanjkljaji želim ponuditi dodatno možnost izbire, ki jim bo s slikovnim materialom poskušala približati njihov notranji svet in jih motivirati, da izrazijo svoje čustveno stanje, česar prej naštetih metode ne ponujajo. Prednosti uporabe slikovnih kart predstavim v tretjem poglavju, prispevek pa sklenem s konkretnimi primeri rabe v praksi pri mojem vsakdanjem delu.

Čustveno opismenjevanje

Razvijanje čustvenega opismenjevanja poveča kakovost življenja oseb s posebnimi potrebami. Čustvena pismenost izboljša njihove odnose, omogoča sodelovanje pri delu in povečuje občutek pripadnosti. Krepi občutek varnosti v medosebnih odnosih, saj je čustveno opismenjen učenec tudi bolj empatičen. Razvijanje čustvenega opismenjevanja skozi različne metode dela prispeva k poglobljenemu odnosu, osebnemu napredovanju in končnemu uspehu.

Pomembnost čustev ter čustvenega opismenjevanja kot izziv sodobnega časa poudari že Greenberg (2015, v Rožič Ožek, 2018). Izpostavi, da otroci čutijo veliko čustev, ki jih ne znajo dobro uravnati in jim to pomembno niža učne dosežke. V šolo pridejo jezni ali jih je strah in ne zmorejo nadzorovati svojega vedenja. Zato ne morejo biti pozorni, zbrani in mirni in se težje učijo. Če jim pomagamo uravnati čustva, se lahko umirijo, osredotočijo in učijo. Učenje uravnavanja čustev zmanjšuje probleme, kot sta agresivnost in hiperaktivnost, obenem pa spodbuja miselne veščine in vpliva na učne dosežke otrok.

Iz literature (Milivojević, 2008) razberemo, da je prvi uporabil izraz čustveno opismenjevanje Claude Steiner leta 1979. Slednji o čustveni pismenosti razloži: »Biti čustveno pismen pomeni, da občutimo čustva, da vemo, katera čustva to so in kako močna so, pa tudi da vemo, kaj jih v nas in v drugih ljudeh povzroča. Naučili smo se, kako, kdaj in kje jih izražamo in kako jih nadziramo. Vemo, kako čustva vplivajo na druge, in sprejemamo odgovornost za njihov učinek«.

Panju (2010) navaja, da je čustvena pismenost »proces individualnega in skupnega premišljevanja o tem, kako čustva oblikujejo naša dejanja, in uporabljanje čustvenega razumevanja za bogatitev našega mišljenja«.

Podobno razmišljajo Camilleri idr. (2012), da čustveno pismenost razvijamo skozi dinamičen proces, ki ga zaznamuje pogovor o čustvih, v katerem ubesedimo in podelimo to, kar čutimo. Ta pogovor vpliva na posameznikov način ravnanja s čustev in je usmerjen k razvijanju različnih spretnosti in kompetenc.

Muršič (2010) je v okviru raziskave navedel, da naj bi bil čustveno opismenjen posameznik predvsem več pri poznavanju čustev, razvil naj bi ustrezna čustva do sebe in drugih, sebi naj bi dovolil doživljati čustva, vedel, katero čustvo doživlja in zakaj, sprejema odgovornost za svoja čustva, zna prepoznati čustva drugih in se vživljati v soljudi ter zna svoja čustva ustrezno in nenasilno izražati.

Metode za čustveno opismenjevanje

Čustva so del nas. Lahko so močan motivacijski dejavnik, lahko pa učenci prinašajo žalost, jezo, strah in razočaranje. Učenci bodo lahko razvili ustrezne veščine za spoprijemanje s čustvi, če se jih bodo zavedali. Po opazovanju in prepoznavanju resnične narave svojih čustev lahko prepoznajo njihove vzroke in ustrezno odreagirajo.

Poznamo naslednje metode čustvenega opismenjevanja: (1) pogovor, izmenjava izkušenj; (2) igra vlog; (3) risanje čustvenih izrazov; (4) demonstracija čustev, ugibanje prikazanih čustev npr. s pomočjo pantomime; (5) delovni listi; (6) tehnike sproščanja in umirjanja; (7) socializacijske zgodbe in igre, ki spodbujajo strpnost, solidarnost in medsebojno pomoč.

Metoda dela s slikovnimi kartami

Za uspešno opismenjevanje na čustvenem področju so se izkazale slikovne karte. Z njihovo pomočjo učenci izrazijo svoj notranji svet, saj skozi sliko uvidijo svojo težavo ali pomembnost nekega dogodka. To nato lažje opišejo sebi in odraslemu, s katerim o problemu govorijo in ga razrešujejo.

Pozitivni učinki rabe se kažejo pri vzpostavitvi zaupnega odnosa med pedagogom in učencem, uspešno razvijajo socialne spretnosti, se izražajo o razpoloženju, občutenjih ter razvijajo svojo pripadnost in varnost.

V nadaljevanju predstavim slikovne karte OH, ki so v rabi že od leta 1981. Ustvaril jih je Ely Raman, kanadski profesor umetnostne zgodovine. Njegova želja je bila umetnost iz galerij približati ljudem. Prve karte so dobile ime po angleškem medmetu OH in izraža presenečenje. Karte OH so sestavljene iz situacijskih slik ter okvirjev z besedami. Karte tako združujejo sliko in besedo – čustveni in kognitivni nivo.

Leta 1983 je E. Raman spoznal M. Egetmeyerja, ki je po izobrazbi psihoterapevt. V kartah je psihoterapevt videl orodje, s katerim bi paciente spodbudil k odkritemu pogovoru o sebi, svojih težavah ter občutjih. Delo s kartami postane orodje, ki spodbuja sodelovanje, aktivnost posameznika, vizualizacijo, kjer nek simbol ali prisposodbo lahko povežemo s čustvi in izkušnjami. Karte omogočajo varen, nežen in ljubeč stik z notranjim svetom. Vodijo k prepoznavanju lastnih čustev, sposobnosti iskrene empatije, učenju obvladovanja lastnih čustev ter prepoznavanju svojih napak in popravljanju (Gorobchenko in Evmenchik, 2010).

Moč slikovnih kart je v njihovi sposobnosti, da se dotaknejo nezavednega in na površje privabijo potlačene občutke in čustva. Karte so svetovalno orodje pri ljudeh, ki težko izražajo čustva. Njihov glavni poudarek je na vzpodbujanju procesa samoraziskovanja, odkrivanja, ustvarjanja in deljenja. Napačnih interpretacij kart ni, so le različne perspektive. Raman pravi, da se karte na celosten način dotaknejo naslednjih ravni – čustvene, intelektualne, socialne, fizične in duhovne (Moore, 1999).

Izkušnje iz rabe slikovnih kart ter praktični primeri rabe

K uram dodatne strokovne pomoči učenci prihajajo z različnimi razpoloženji. V uvodu ure se vedno znova pojavlja vprašanje, »kako je posameznik«. Najpogostejši odgovori so: »v redu«, »gre«, »ne vem«, »ah ja«, »no ja«, »bo« in drugi vzdečki, ki nosijo nenatančna sporočila. Njihova neverbalna komunikacija je bolj zgovorna in velikokrat javlja, da bi učenci, če bi znali in zmogli, ubesedili več.

Želja po več vodi v različne metode dela: termometri s ščipalkami, na katerih učenci ocenjujejo svoje počutje, svoje počutje označujejo na drevesu (Blob tree), odprta vprašanja, ki onemogočajo naučene kratke odgovore, voden pogovor in druge.

Na superviziji sem spoznala slikovne karte OH (OH Cards) in Picture cards Neuroeducation (Prgič, 2018), ki se uporabljajo v terapevtske namene. Pričela sem raziskovati in delati s kartami. Karte so pomagale združiti zgornje metode dela. Predstavljajo izhodišče za uspešno čustveno opismenjevanje učencev.

Slikovne karte z učenci uporabljam na različne načine: (a) učenci izberejo naključno karto in jo interpretirajo v smislu razpoloženja, občutij, sporočilnosti ali interakcije (socialni vidik), (b) med kartami izberejo določeno karto, ki jih je nagovorila in nato o karti pripovedujejo. Sliko lahko prepoznajo kot motivacijsko sredstvo za naslednje dni ali za prihajajočo situacijo, ki jim predstavlja stres oziroma nov podvig. Slikovno karto lahko izberejo z usmeritvijo pedagoga, na podlagi zastavljenega vprašanja, npr.: »Kako si preživel vikend?«. »Minile so tri ure pouka, kaj dobrega se je zgodilo?«, »Izberi karto, ki prikazuje odnos učitelja do tebe.«.

Raba kart jih privede, da spregovorijo o čustvih, izrazijo empatijo, si dovolijo razmišljati in prejeti uvide o več možnostih.

Primer »Petra«

Petra se je težko izražala. O svojem počutju je bila redkobesedna. Najpogostejša beseda je bila »ne vem«. Deklici se je bilo težko približati. S pogovorom sem jo vodila v različne dogodke in situacije. V tem delu se je zatikalo. Vztrajno je ponavljala ne vem. Ker ni bilo nobenega dogodka, ni bilo mogoče dogodku pripisati pomena in od tam naprej razpravljati o čustvih. Deklica je bila pri svojem »ne vem« vztrajna dolgo obdobje. Ne glede na uporabljeno metodo je na obrazu risala zaigran nasmeh, njene rame so bile sključene, roke prekrizane in glas je ponavljal le eno. Takšen način komuniciranja je deklica uporabljala pri vseh učiteljih. Za sprejemanje pomembnih odločitev so se učitelji obračali na specialno pedagoginjo ali učenkinno mamo.

Učenka sem seznanila s kartami. Dala sem ji možnost, da karto izbere sama. Tega dela še ni zmogla. Povedala je, da ne bi izbrala nobene, da ni karte, ki bi prikazovala njeno situacijo. Sledil je daljši proces učenja rokovanja s kartami, v uvodu vsake ure. Cilj je bil, da bi učenka zmogla deliti svoja čustva in razpoloženja ter da bi se opolnomočila in sama ubesedila stiske, ki jih ji povzroča šolsko delo (sama pove, da želi prestaviti ustno ocenjevanje, pove, da se želi presesti, sama pove, da potrebuje razlago pri besedilu v berilu idr. in ve, da zato ne potrebuje pomočnikov).

Slika 1

Slikovne karte, izmed katerih je Petra izbrala tisto, s katero najbolje opiše svoje razpoloženje



Dekličin začetek dela s kartami je bil izbor karte po naključju. Prejeta karto je le opisala, povedala, kaj vidi. Kasneje je poročala o svojih opažanjih, razmišljala ali se lahko s katerim delčkom slike poistoveti, pozorna je bila na telesne spremembe. Počasi, a vztrajno je deklica uporabljala karte. Sama je pričela izražati željo po rabi kart. Njen naslednji korak je bil, da je v naboru kart samostojno poiskala karto in ob njej spregovorila. Po uporabi kart je postajala vidno zadovoljna. Spoznala je, da ni napačne interpretacije, ampak le njen edinstven pogled na situacijo. Zastavljeni cilji so bili doseženi. Učenka se pogumneje izraža in samostojno razrešuje svoje situacije. Odgovor »ne vem« pri specialni pedagoginji ni več v rabi.

Primer »Primož«

Učenec Primož k uram pogosto prihaja apatičen, naveličan in nujno želi povedati, da ni v redu. Vedno znova si želi slikovnih kart. Pogosto poišče karto, s pomočjo katere predstavi neprijetna čustva. Njegov potencial se vedno skriva v tem, da na karti najde optimistično naravno del. Dogovor je, da ta delček »živi«, do prihodnjega srečanja s specialno pedagoginjo.

Slika 2

Primožev izbor kart, s katerima sporoča izčrpanost in naveličanost



Optimistični delčki: Na sliki s strupom opazi, da je strup zaprt in pove, da ima torej izbiro. V tednu, ki prihaja bo izbral življenje in veselje. Na sliki »I'm fine!« našteva, kaj vse nosi na hrbtu in mu je težko. S pomočjo identificiranih težav jih vrednoti in razporedi po težavnosti. Razmišlja, česa se bo lotil najprej, česa potem, kje ima vpliv in kje ga nima. Učenec se s situacijo pomiri, določene težave postanejo manjše. Učenec skozi interpretiranje umiri vihar v glavi in nato lahkotnejši pristopi k učnim vsebinam.

Sklep

Ker ugotavljamo, da imajo učenci izobraževalnega programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo poleg identificiranih diagnoz pogosto izražene še čustvene težave, je treba slednje nasloviti v zgodnji fazi, da lahko v nadaljevanju integralno nastopimo k obravnavi primanjkljajev. Otroci namreč čutijo veliko čustev, ki jih ne znajo dobro uravnavati in jim to pomembno niža učne dosežke. V šolo pridejo jezni ali jih je strah in ne zmorejo nadzorovati svojega vedenja. Zato ne morejo biti pozorni in mirni in se težje učijo. Če jim pomagamo uravnavati čustva, se lahko umirijo, osredotočijo in učinkovito učijo (Rožič Ožek, 2018). Pri otrocih moramo namreč za spoprijemanje s čustvi razviti ustrezne veščine, ki jih opolnomočijo. Za tovrstno čustveno opismenjevanje v literaturi predlagajo več različnih metod dela: pogovor, igra vlog, uporaba slikovnega materiala, risanje čustvenih izrazov, demonstracija čustev, tehnike sproščanja in umirjanja, izmenjava izkušenj idr. Sama pa sem prednosti posameznih naštetih metod združila in nadgradila ob uporabi slikovnih kart, ki učencem omogočajo lažje in učinkovitejše prepoznavanje čustvenih stanj, njihovo ubesedenje in opisovanje, pedagogu pa lažjo in poglobljeno komunikacijo z učenci. V prispevku opišem primera rabe slikovnih kart na podlagi spremljanja napredka pri dveh učencih, kjer se pozitivni učinki rabe kažejo pri vzpostavitvi zapnega odnosa med pedagogom in učencem, razvijanju socialnih spretnosti, izražanju čustev,

razvijanju občutka pripadnosti in varnosti, dvigu samoučinkovitosti učencev, njihovo motivacijo in celostni razvoj.

Literatura

- Camilleri, S., Caruana, A., Falzon, R., Muscat, M. (2012). The promotion of emotional literacy through personal and social development: the Maltese experience. *Pastoral Care in Education*, 30(1), 19–37.
- Gorobchenko, A. in Evmenchik, M. (2010). A Unique Deck of Metaphoric Associative Cards. *Educator – Magazine of Non-Formal Education*, 18(2), 33–36.
- Killick, S. (2006). *Emotional Literacy at the Heart of the School Ethos*. Paul Chapman Publishing.
- Milivojević, Z. (2008). *Emocije: Razumevanje čustev v psihoterapiji*. Psihopolis institut.
- Moore, J. (1999). OH Cards: The game of Inner vision. *Positive Health*, 45, 12–17.
- Muršič, M. (2010). *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- OH Publishing (17. 3. 2021). *OH Cards*. <https://oh-cards.com/>
- Panju, M. (2010). *Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu*. Modrijan.
- Prgić, J. (2018). *Picture cards, Neuroeducation®*, *The Art and Science of Teaching*. Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Rogič Ožek, S. (2018). Čustveno opismenjevanje v vzgojno-izobraževalnih procesih. *Učiteljev glas. Priloga revije Vzgoja in izobraževanje 2018(2)*, 4–11.

Modifikacija vedenja pri učencu z adhd / The modification of the behavior of the hyperactive child

Janja Sunčič: mag. specialni in rehabilitacijski pedagog

Osnovna šola Karla Destovnika-Kajuha, Jakčeva 42, 1000 Ljubljana

Janja.suncic@gmail.com

Povzetek

Modifikacija vedenja se je izvajala z učencem drugega razreda z motnjo hiperaktivnosti in pomanjkljivo pozornostjo. Deček je bil usmerjen že v predšolskem obdobju in je imel pomoč specialnega pedagoga. Deček je ob vstopu v šolo kazal tipične znake ADHD. Z učiteljicama sva se zaradi njegovega motečega vedenja pogovorili, kako ravnati ob neustreznem vedenju, ki vpliva na celotno skupino učencev v razredu. Za dečka je bil narejen načrt pomoči, ki je vseboval organizacijo prostora, časa, slikovna sporočila, pravila ustreznega vedenja, nagrade. Namen izvajanja modifikacije vedenja pri dečku je bil, da lastno vedenje ozavesti in ga nadomesti z sprejemljivim. Pomembno pri izvajanju modifikacije vedenja je, da se to izvaja daljše obdobje in da se sprti delajo evalvacije.

Ključne besede: modifikacija vedenja, hiperaktivnost, vedenje

Abstract

Behavior modification was performed with a second-grade student with hyperactivity disorder and attention deficit. The boy was already oriented in the kindergarden and had the help of a special pedagogue. The boy showed typical signs of ADHD upon entering school. Because of his disruptive behavior, we talked to the teachers about how to deal with inappropriate behavior that affect the entire group of students in the class. A help plan was made for the boy, which included the organization of space, time, picture messages, rules of appropriate behavior, and a reward. The purpose of performing the behavior modification in the boy was to become aware of his own behavior and replace it with acceptable. It is important when performing a behavior modification that a longer period is performed and that evaluations are performed on an ongoing basis.

Keywords: behavior modification, hyperactivity, behavior

Uvod

Učence z motnjo ADHD učitelji pogosto vidijo kot nevezgajene, neučinkovite in moteče in ponavadi zaradi svojih vedenjskih posebnosti ne ustrezajo disciplinskim in delovnim zahtevam

šole. Pomembno je, da se jih z ustreznimi strategijami dela opolnomoči za učinkovito »bivanje« v razredu. S timskim delom učiteljev in specialnega pedagoga se rezultati sprejemljivega vedenja učenca z motnjo ADHD pokažejo čez čas. Pri izvajanju pa moramo biti vztrajni in ne smemo obupati že ob prvi oviri. Če želimo neustrezno vedenje spremeniti, se moramo poglobiti v učenca, mu prisluhniti in s skupnimi močmi poiskati rešitev.

Posebnosti v vedenju in odzivanju nemirnega otroka so sicer zaznavne že v predšolskem obdobju, resneje pa otrok opozori nase ob vstopu v šolo (A. Mikuš Kos, 1991). Značilna je visoka raven aktivnosti, omejen obseg pozornosti, motorični nemir, nizka stopnja frustracijske tolerance, težave v odnosih z vrstniki (Peklaj, 2016). V šoli imajo otroci z ADHD težave s samostojnim delom, ne dokončajo dela, so raztreseni in vsak najmanjši dražljaj jih lahko zmoti. Pri mlajših otrocih se hiperaktivnost kaže s pretiranimi gibalnimi aktivnostmi. Nemirnost se bolj odraža proti koncu pouka, ko jim že popušča pozornost in miselno odtavajo. V preteklosti so strokovnjaki menili, da te težave v puberteti izginejo, vendar se je izkazalo, da to velja le za okvirno tretjino otrok.

Današnji strokovnjaki, ki obravnavajo otroke in mladostnike, so se v času svojega formalnega izobraževanja učili, da hiperkinetična motnja z vstopom v odraslo obdobje izzveni, vendar vse več študij kaže na to, da se simptomatika nadaljuje v odraslo dobo, vendar v drugačni obliki, kot je izražanje potrebe po gibanju. Preide v notranje izražanje, ki je lahko veliko bolj destruktivno in negativno vpliva na zdravje posameznika. To pomeni, da je pri osebah, ki niso bile že v otroštvu diagnosticirane in/ali ustrezno obravnavane, velika večja verjetnost sopojava bolezni v odrasli dobi, po nekaterih raziskavah kar v 70 % (Lara, 2009). V preteklosti so se razvile različne vedenjske terapije, ki pomagajo razvijati sprejemljivejše, bolj zaželeno vedenje. Pomoč otroku lahko vključuje razvijanje določenih spretnosti in strategij za premagovanje šibkosti, težav in primanjkljajev, za spodbujanje socialnih spretnosti in izpostavljanje njegovih močnih področij. Strategije pomoči pogosto izhajajo iz kognitivno-vedenjskih pristopov. Poučitev je predvsem na razvijanju sposobnosti samoopazovanja, spretnosti, samonadzorovanja in spoprijemanja s težavami, reševanja problemov, obvladovanja jeze ipd. Ob kompleksnejših težavah se lahko otroku pomaga tudi z zdravili (L. R. Pajić, N. Mihevc, B. Belec, 2019).

Ena od vedenjskih terapij je tudi modifikacija vedenja, ki je bolj učinkovita pri mlajših otrocih.

Modifikacija vedenja

Ta pristop je najbolj uporaben in znan po v svetu. Pri tem pristopu gre za:

- ustvarjanje okolja, ki spodbuja ustrezno vedenje; vnaprej se predvideva otrokove izbruhe, zmanjša se priložnosti za napačno vedenje,
- vzpodbujanje ustreznega vedenja,
- določanje posledic neustreznega vedenja,
- doslednost.

Da se modifikacija vedenja izkaže za uspešen pristop, je potrebno:

- uporaba nagrad in posledic,
- hitro odzivanje (nagrada ali posledica ne zaleže, če je dana kasneje),
- vztrajanje,

- po potrebi spreminjanje nagrad in posledic (izguba zanimanja),
- uporaba pozitivnega ojačevanja,
- uporaba konkretnih nagrad (žetoniranje ipd.).

Modifikacija vedenja deluje z motivatorji, kot so nagrade in kazni (Flanagan in Strong, 2011). Za otroke so veliko bolj učinkovite direktne nagrade – materialne, ki pa naj bodo vedno podkrepjene tudi z besedno pohvalo (Milivojević, 2008). Pomembno je, da nagrade niso vedno materialne. Vsako učenje se začne z motivacijo, ki je lahko tudi zunanja nagrada – hrana, igrača, senzorna nagrada (svetloba, zvok, vibracija, vonj), kakšna dejavnost ali pa socialna (pohvala, interakcija z osebo). Pri večini moramo postopno stremeti k socialnim nagradam. Nagrada predvsem pri mlajših otrocih vzbuja prijetne občutke. Postopoma pa jih navajamo na socialne nagrade.

Namen izvajanja pristopa

V okviru dodatne strokovne pomoči se je modifikacija vedenja izvajala pri učencu drugega razreda z ADHD. Dečku je bila identificirana motnja že v predšolskem obdobju. Deček je s svojim specifičnim vedenjem razdiral dinamiko razreda. Nujno je bilo treba izvesti načrt pomoči, ki bi mu pomagal, da ne bi bil izpostavljen s svojim razdiralnim vedenjem. Ob izvajanju modifikacije vedenja je pomembno timsko delo, kajti le tako lahko dosežemo izboljšavo. Namen modifikacije vedenja je bil, da deček nesprejemljivo vedenje ozavesti.

Že na začetku šolskega leta 2017–2018 sem na sestanku strokovne skupine predlagala, da se za dečka naredi načrt dela, s katerim bi ublažili njegovo nesprejemljivo vedenje. Po mnenju učiteljice je bilo dečkovo vedenje nekonstruktivno za celoten razred. Pogosto je bil s svojimi posebnostmi med uro v središču pozornosti. Učiteljica se je na vse načine trudila, da bi deček sledil pouku, bil del skupine, vendar je bila njegova pozornost zelo kratkotrajna, neprenehoma je iskal pozornost s svojim nenavadnim vedenjem. Rušil je dinamiko razreda. Na urah dodatne strokovne pomoči je sodeloval, vendar je želel hitro prehajati z ene na drugo dejavnost. Njegovo funkcioniranje je bilo boljše v individualni situaciji. Deček ni imel učnih težav, pogosto je še pred učiteljico povedal odgovor. Počutil se je v središču pozornosti. Tudi starši so poročali, da je obvladovanje njegove trme doma pogosto naporno.

Načrt pomoči

Načrt pomoči je oblikovala strokovna skupina (učitelj, specialni pedagog in učitelj podaljšanega bivanja). Glavno vodilo nam je bilo, da bi z natančnim načrtom dela z učencem dosegli, da bi deček sledil dinamiki razreda. Kot specialna pedagoginja sem upoštevala strokovna priporočila za delo z učenci z ADHD in dečkove individualne posebnosti. Pred začetkom izvajanja tega pristopa je treba skrbno načrtovati tudi organizacijo prostora, šolskih potrebščin, kajti le tako lahko pričakujemo napredek.

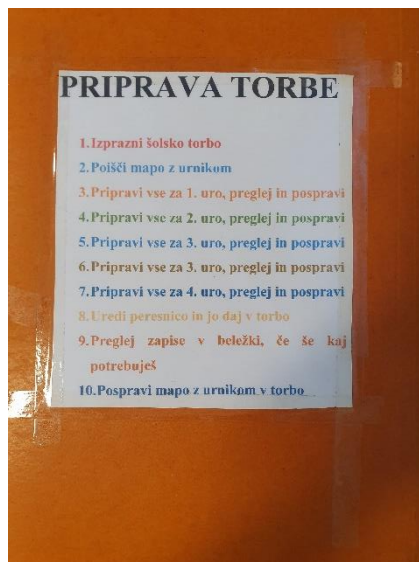
Deček je bil prestavljen v prvo klopi, stran od distraktorjev. S trakom na tleh smo omejili prostor okrog katedra (črta, do koder se lahko giblje). Ob črti počaka, dokler se mu učiteljica ne po-

sveti, sedi na terapevtskem sedalu iz gume, razpredelnica z znaki (smajliji, žalostki) je na notranji strani omare in je namenjena oceni vedenja za vsako uro. Kotiček za umiritev je bil na drugem koncu učilnice.

Dečku sem napisala pravila na mapo, da si je lahko pomagal pri pripravi šolske torbe: urnik, koraki priprave peresnice, oprema za športno vzgojo, odstranitev smeti iz torbe.

URNIK, 2.A		ŠOLSKO LETO 2019-20				
URA DAN	PON	TOS	SRI	ČET	PET	
1	MAT	SLI	TJA	SLJ	MAT	
2	SLJ	MAT	SLJ	SLJ	ŠPO	
3	SLJ	ŠPO	SPO	MAT	SLJ	
4	TJA	ŠPO	GUM	SPO	LUM	
5	GUM				LUM	

Slika 1



Slika 2

Nato so sledila pravila ustreznega vedenja. Pravila so pomemben del našega življenja. Določajo, katero ravnanje, vedenje je sprejemljivo. Imajo pa tudi vlogo urejanja odnosov v družbi. V nižjih razredih so pravila ponavadi prikazana slikovno ali zapisana na vidnem delu učilnice. Pomembno je, da se z otroki dogovori glede upoštevanja napisanih pravil in o ravnanju v primeru neupoštevanja pravil. Otroci prihajajo v šolo opremljeni z različnimi družbenimi normami, zato je pomembno, da se tudi v šoli privzgaja ustrezno vedenje, ki je ključno za uspešno delovanje v družbi. Za razvoj tega je pomembno spodbudno okolje in zgled.

Pri načrtovanju je bilo treba vzeti v obzir, da ni priporočljivo navesti prevelikega števila pravil. Da se učenec ni počutil, da so pravila ustreznega vedenja napisana samo zanj, sva se z učiteljico dogovorili, da pravila veljajo za celoten razred.

Potek izvedbe

Učencu sem na uri dodatne strokovne pomoči pojasnila, kaj je modifikacija vedenja in kako se bo izvajala. Sprva sem ga spodbudila, da sam pove, kaj zanj pomeni ustrezno vedenje in katero je tisto vedenje, ki je nesprejemljivo. Pogovorila sva se o ustreznem vedenju, glasno sem prebrala napisana pravila ustreznega vedenja. Skupaj sva tudi načrtovala tabelo, v katero se bo za vsako uro označevalo, ali je bilo vedenje med uro ustrezno ali ne. Pri oblikovanju tabele je zelo sodeloval in bil motiviran. Milivojević (2008) pravi, da se vsako učenje začne z motivacijo, ki je lahko tudi zunanja nagrada – hrana, igrača, senzorna nagrada (svetloba, zvok, vibracija, vonj), kakšna dejavnost ali pa socialna (pohvala, interakcija z osebo). Pri večini otrok so veliko bolj učinkovite direktne nagrade – materialne, ki pa naj bodo vedno podkrepljene tudi z besedno pohvalo. Pomembno pa je, da nagrade niso vedno materialne, temveč moramo postopno stremeti k socialnim nagradam. Nagrada predvsem pri mlajših otrocih vzbuja prijetne občutke. Postopoma pa jih navajamo na socialne nagrade.

Dečku nagrade pomenijo veliko motivacijo za delo. Določila sva, da za vsako šolsko uro učiteljica oceni vedenje in ga v primeru ustreznega vedenja nagradi s smejkom na tabeli. Če pa učiteljica oceni, da je bilo vedenje neustrezno, se na tabelo označi žalostka. Ob ustrezni podpori se deček postopoma samoocenuje. Deček si je za glavno nagrado, ki bi jo dobil za ustrezno vedenje celotnega tedna, zaželel, da bi na uro DSP povabil svojega najboljšega prijatelja. Nagrade (povabilo najboljšega prijatelja na uro dodatne strokovne pomoči, smejkoti na tabeli) in kazni za neustrezno vedenje (žalostki na tabeli, brez povabila najboljšega prijatelja na ure dodatne strokovne pomoči) sem mu napisala na notranjo stran šolske mape. Deček je imel poleg nagrad napisane tudi ukrepe v primeru nezaželenega vedenja. V učilnici je bil urejen kotiček za umiritev, ki pa mu je pogosto zbuja nelagodje in se je temu kotičku večkrat upiral. Če je bil v večjem deležu ocenjen z žalostki, ni smel povabiti sošolca na uro dodatne strokovne pomoči.

	NEJ	PON	TOR	SRE	ČET	PET
1.	☹️	😊	😊	☹️	☹️	😊
2.	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️	😊
3.	😊	😊	☹️	☹️	☹️	☹️
4.	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
5.	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
	😊	😊	😊	😊	😊	😊
	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️

Slika 3

Ocena uspešnosti modifikacije vedenja

Modifikacija vedenja se je izvajala celotno šolsko leto in se je nadaljevala tudi v tretjem razredu. Zaradi epidemije in posledično šolanja učencev na daljavo pa se je izvajanje prekinilo.

Starši nad izvajanjem tega koncepta doma niso bili navdušeni, ker so menili, da nimajo ne časa ne volje ukvarjati se še s tem. Prepričana sem, da bi se z vztrajnostjo in doslednostjo pristop izkazal kot učinkovita strategija za doseganje sprejemljivejšega vedenja. Ob vrnitvi v šolo je bilo dečkovo vedenje odvisno od razpoloženja posameznega dne. Učiteljica pove, da je zelo naporno imeti v razredu učenca, ki ne sledi dinamiki razreda, s svojimi posebnostmi razdira dinamiko učnega procesa. Na urah dodatne strokovne pomoči sodeluje, vendar je potrebna stalna motivacija in stremljenje k dokončanju naloge. Deček zdaj obiskuje četrti razred in ni več toliko dojemljiv za nagrajevanje sprejemljivega vedenja. Ob neuspehu je razdražljiv, potrebuje čas za umiritev.

Že iz teoretičnih dognanj je jasno, da je modifikacija vedenja uspešna zlasti v prvih razredih osnovne šole. Poudariti je treba, da je njeno izvajanje odvisno tudi od pripravljenosti staršev, da se otroka opolnomoči v tolikšni meri, da bo lahko funkcioniral v družbi na splošno. Izboljšave pa lahko pričakujemo le s timskim delom strokovnih delavcev in staršev.

Viri

Flanagan O., m., Strong, J. (2011): Motnja pozornosti in hiperaktivnosti za telebane. Ljubljana: Pasadena: Društvo za pomoč osebam z depresijo in anksioznimi motnjami.

Lara, C., Fayyad, J., de Graaf, R., et al. Childhood predictors of adult attention-deficit/hyperactivity disorder: results from the World Health Organization World Mental Health Survey Initiative. *Biol Psychiatry*. 2009; 65:46–54.

Biti starš otroku, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, 2019. https://www.scoms-lj.si/files/Biti_stars%CC%8C_otroku_z_ADHD.pdf

Mikuš Kos, A. Šola in duševno zdravje. Murska Sobota: Pomurska založba, 1991.

Milivojević, Zoran. 2008. Emocije. Razumevanje čustev v psihoterapiji. Novi Sad: Psiholopis institut, d. o. o.

Integracija učencev priseljencev v času pouka na daljavo / Integration of immigrant students during distance learning

mag. Maša Mlinarič
OŠ Vencija Perka
masa.mlinaric@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku je preko akcijskega raziskovanja institucije prikazan pomen prilagajanja neposredni praksi. V času epidemije je bil naš šolski sistem potisnjen v digitalizacijo, za katero nihče ni bil ustrezno usposobljen. Nemalokrat je bila komunikacija prekinjena. V času pouka na daljavo so bili bolj kot kadarkoli poprej učenci priseljenci izolirani, v socialnem in izobraževalnem smislu. Raziskava vključuje anketo odzivnosti učencev priseljencev v času učenja na daljavo. Ne le da potrebujemo osvežitev načina dela z ranljivi skupinami, temveč tudi premišljen pristop za učinkovitejšo integracijo učencev priseljencev.

Ključne besede: učenci priseljenci, učenje na daljavo, integracija, odgovornost, IKT kompetence

Abstract

The article presents through action research of our organization the importance of adapting learning practice. In time of the epidemic spread, was our school system, pushed in to the digitalization that none of us was sufficiently qualified. Several times has happened that the communication was gone dead. In time of distance learning, more than at any time before, immigrant pupils were insulated, in social and educational sense. Research is including survey of reactivity of immigrants pupils in time of distance learning. We need not only an upgrade of work with vulnerable groups, but also a thoughtful approach for more efficient integration of immigrants pupils.

Keywords: immigrant pupils, distance learning, integration, responsibility, information technology skills

Uvod

Za boljšimi življenjskimi pogoji ali zaradi drugih razlogov družine zapuščajo varno zavetje doma in se podajo večkrat v neznano. Nepripravljenost staršev za soočanje z novimi izzivi okolja spremljajo velike stiske otrok, ki so vrženi v naš šolski sistem. V povprečju k nam na šolo prihaja devet učencev priseljencev letno. Na podlagi zakonodajnih opredelitev in priporočil imajo ti učenci le dve leti status učenca priseljenca, ki ga večkrat spremljajo predvsem pričakovanja nasproti potrebnemu času za prilagajanje okolju. V praksi se stiske in zahteve poglobijo tretje leto šolanja pri nas, ko ti učenci izgubijo nabor predhodnih prilagoditev in se stežka prebijejo skozi zahteve našega šolskega sistema.

V okviru šolanja učencev priseljencev kot ene izmed ranljivih skupin je najprej predstavljen proces integracije nasproti procesu inkluzije. Poleg številnih nalog, ki jih ima javna nevtralna šola, je pomembna predvsem izobraževalna vloga šole, kot temelj pri uresničevanju inkluzivne paradigme v praksi. Odločilnega pomena je učiteljeva pripravljenost na integracijo oz. inkluzijo otrok v naš šolski sistem ter neposredna prilagodljivost praksi, tokrat izrednim razmeram v času epidemije covid-19, ob delu na daljavo ter slabšemu razumevanju jezika učencev priseljencev. Ob mladoletnih otrocih so pomemben vezivni člen med šolo in domom njihovi starši. Osrednji del prispevka je namenjen empirični raziskavi, v okviru katere so prikazana področja dela in težave učiteljev pri delu z učenci priseljenci v času pouka na daljavo.

Integracija nasproti inkluziji

Integracija je dolgotrajen proces, ki zahteva strokovno vodenje in usmerjanje, predvsem pa pozitivno podporo okolja ter medsebojno sodelovanje institucij. Na šolskem področju pojem integracije predstavlja predvsem vključevanje učenca v šolski sistem. Gre za enostransko prilagajanje učenca šolskemu sistemu nasproti pojmu inkluzije, kjer se predpostavlja tudi prilagoditev šolskega sistema učencu. Prav zato je smotrno vključevati učence priseljence tudi znotraj koncepta inkluzije, ob upoštevanju načela medkulturnosti. Od posamezne šole je odvisno, kako bo vzpostavila medkulturno šolsko okolje. Medkulturni stiki na šoli so lahko nekaj vsakdanjega, kjer je raznolikost razumljena kot možnost za bogatitev šolskega prostora (Glogovčan, 2015).

Pojem integracije je v pričujočem prispevku razumljen kot dvosmeren proces. Značilno je, da se učenci priseljenci učijo od kulture večinskega prebivalstva, hkrati pa se prebivalstvo uči od priseljencev.

Za uspešno integracijo učenca priseljenca je ključna vloga učitelja, oblikovalca in usmerjevalca pedagoškega procesa. Seveda pa ne gre zanemariti pomena dobrega sodelovanja šole s starši učencev priseljencev. Ob vsem tem se je treba zavedati, da neuspešna integracija učenca priseljenca lahko prinaša negativne posledice. Na osebni ravni je šolski neuspeh lahko ogrožajoči dejavnik za psihosocialni razvoj posameznika. Na družbeni ravni pa šolska neuspešnost oz. zgodnja opuščanja šolanja zmanjšajo možnosti učencev priseljencev za uspešno vključevanje na trg dela in socialno vključenost v družbo. Neustrezna integracija učencev priseljencev lahko vodi k večanju socialnih razlik, v kulturno razlikovanje ali pa celo v izključenost iz družbe, kjer posameznik sobiva.

V naši zakonodaji je bil kot „tujec“ opredeljen posameznik, ki nima državljanstva Republike Slovenije. V okviru šolske zakonodaje gre za otroke, ki so tuji državljani oziroma osebe brez državljanstva in prebivajo v Sloveniji. Kasneje je bil uporabljen pojem migrant, nadalje pa pojem priseljenec, ki je razumljen širše. V tem konceptu gre za otroke, ki v Sloveniji bivajo manj kot eno leto in že lahko imajo državljanstvo, vendar še niso vključeni v neposredno okolje. S pojmom priseljenec mislimo na otroke, ki so rojeni v drugih državah in so se priselili v Slovenijo ter se vključili v slovensko osnovno šolo.

V šolski zakonodaji zagotavljanje pravic učencev priseljencev urejajo naslednji zakoni in dokumenti:

- Bela knjiga (2011)

Med splošnimi cilji vzgoje in izobraževanja je v ospredju zagotavljanje enakih možnosti za slehernega posameznika; skladno s tem tudi nudenje ustrezne pomoči ter spodbud za posameznika oz. skupino. Med načeli in cilji znotraj omenjenega teksta je v ospredju načelo enakih možnosti in optimalnega razvoja posameznika, kjer za preseganje individualnih razlik med učenci predlaga pestro ponudbo dejavnosti in uporabo različnih učnih pristopov z namenom zmanjševanja razlik med učenci, ki so povezane z njihovim socialno-kulturnim in jezikovnim okoljem.

- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2. člen)

izpostavlja cilje sistema vzgoje in izobraževanja ter zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, rasno, etnično in narodno pripadnost, telesno in duševno zgradbo ali invalidnost.

- Zakon o osnovni šoli (8., 10., 64. in 69. člen)

v 10. členu otrokom, ki so tuji državljani, zagotavlja pravico do obveznega osnovnošolskega izobraževanja pod enakimi pogoji kot državljanom Republike Slovenije. Prav tako tudi 69. člen opredeli, da so učenci priseljencev iz drugih držav ob koncu pouka v šolskem letu, v katerem so prvič vključeni v osnovno šolo v Republiki Sloveniji, neocenjeni iz posameznih predmetov in napredujejo v naslednji razred. O napredovanju odloči na predlog razrednika učiteljski zbor. Kot tudi 64. člen glede opravljanja NPZ.

- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (15. in 19. člen)

15. člen omogoča prilagajanje ocenjevanja med šolskim letom, znanje učenca priseljenca se lahko ocenjuje glede na njegov napredek pri doseganju ciljev oziroma standardov znanja, opredeljenih v učnih načrtih. O prilagoditvah odloči učiteljski zbor. O prilagoditvah govori tudi 19. člen, in sicer *»učenci priseljencev iz drugih držav ob koncu pouka v šolskem letu, v katerem so prvič vključeni v osnovno šolo v Republiki Sloveniji, neocenjeni iz posameznih predmetov in napredujejo v naslednji razred. O napredovanju odloči na predlog razrednika učiteljski zbor»*.

- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in osnovne šole (2012)

opredelijo načela in podajo strokovno oporo skozi napotke v procesu vključevanja učencev priseljencev.

Vključevanje učencev priseljencev je v veliki meri odvisna predvsem od »mikroklima« šole, ki znotraj organizacije oblikuje potrebne interne strategije. Na operativni ravni prav interne strategije bistveno oblikujejo kvaliteto vključevanja učencev priseljencev nasproti sistemskim rešitvam, ki so še daleč od dobrih praks.

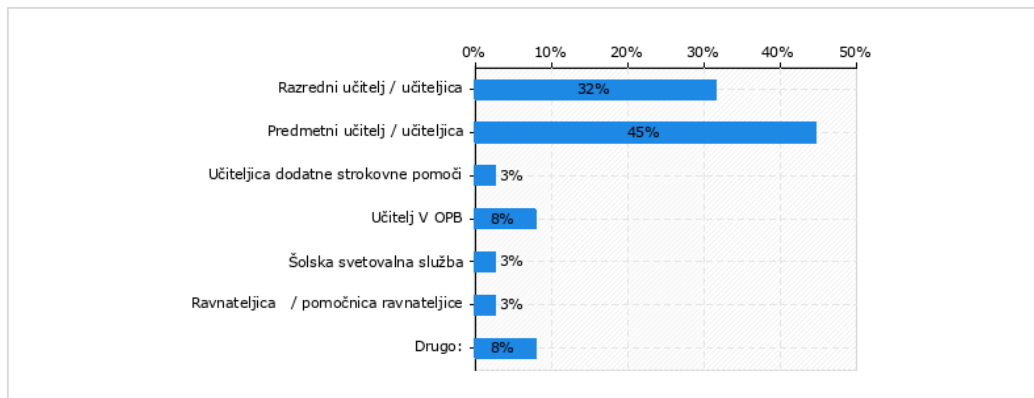
V času pouka na daljavo se je na naši šoli izkazalo, da je sodelovanje strokovnih aktivov izredno pomembno, saj je ključno medsebojno sodelovanje vseh učiteljev ter vzpostavljanje sistema pomoči, kjer je potrebno. Pretok informacij iz različnih virov so nam omogočala redna tedenska srečanja, kjer smo na razrednih učiteljskih zborih iskali rešitve za šibke in ranljive učence. Tedensko smo oblikovali načrte in strategije dela, ki smo jih sproti prilagajali realni situaciji. Učenci priseljenci so imeli podobne težave kot drugi učenci. Razlika je bile le v tem, da so bile težave učencev priseljencev izrazitejšje in poglobljene ob slabšem (ne)razumevanju jezika. Na sistemski ravni so uradne smernice sicer priporočale, da se kljub vsemu organizira pouk slovenščine za »tujejezične učence« v okviru možnosti, učencev priseljencev pa eksplicitno ni bilo omenjenih. Gril in drugi (2020) opozorijo *»glavni problem šole na daljavo pokaže, da namreč sistemsko ne zajame specifik oz. problematik konteksta, v katerem se ta odvija, in izvedbo izobraževanja prepušča naključni individualni situaciji učenčevega okolja (domačega in šolskega)*

in iznajdljivosti ter skrbi posameznih učiteljev». Z namenom izboljšanja kvalitete svojega dela smo na šoli preko samoevalvacije opredelili močna in šibka področja. Eno izmed teh je zagotovo delo z učenci priseljenci, še posebej velik izziv v času pouka na daljavo.

Empiričen del

Kvantitativne podatke smo zbrali z metodo anketnega vprašalnika (neeksperimentalno metodo). V ospredju raziskave, ki smo jo izvedli v marcu 2021, je bil vidik učitelja, saj je on tisti, ki lahko integracijo učenca priseljenca ali pospeši ali pa celo zavira. Za učitelje smo izvedli spletni anketni vprašalnik, ki so ga učitelji izpolnjevali ob drugem zaprtju šol zaradi izrednih razmer. Pri spletnem anketnem vprašalniku za učitelje smo izhajali iz področja dela, saj so sodelovali le učitelji, ki so poučevali učence priseljence.

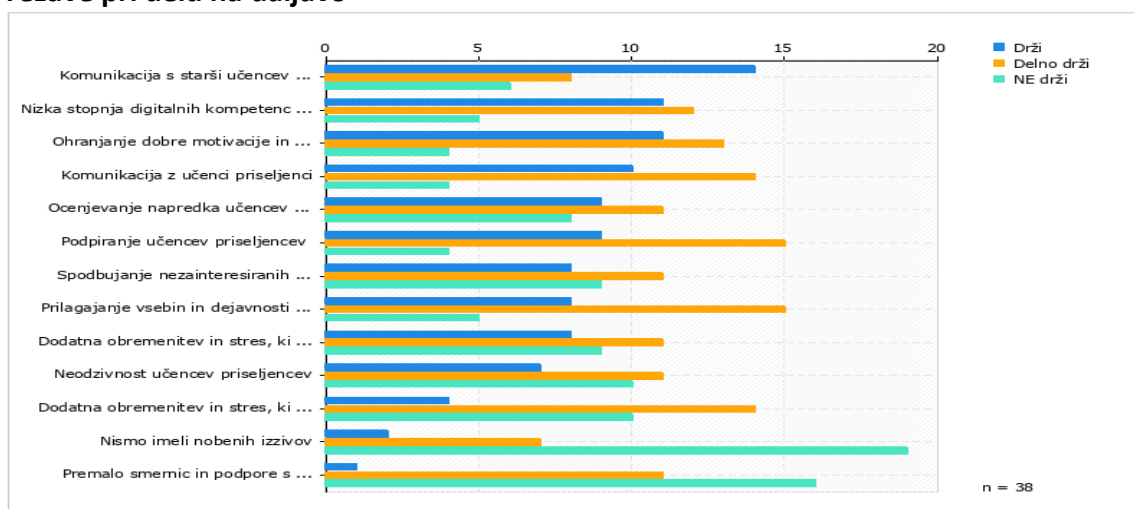
Sodelujoči



Graf 1: Sodelujoči učitelji po izobrazbi

V anketi je sodelovalo 38 učiteljev, od tega največji delež predmetnih učiteljev (45 %), po deležu sodelujočih so sledili razredni učitelji (32 %), učitelji v oddelku podaljšanega bivanja (8 %) in ostali.

Težave pri delu na daljavo

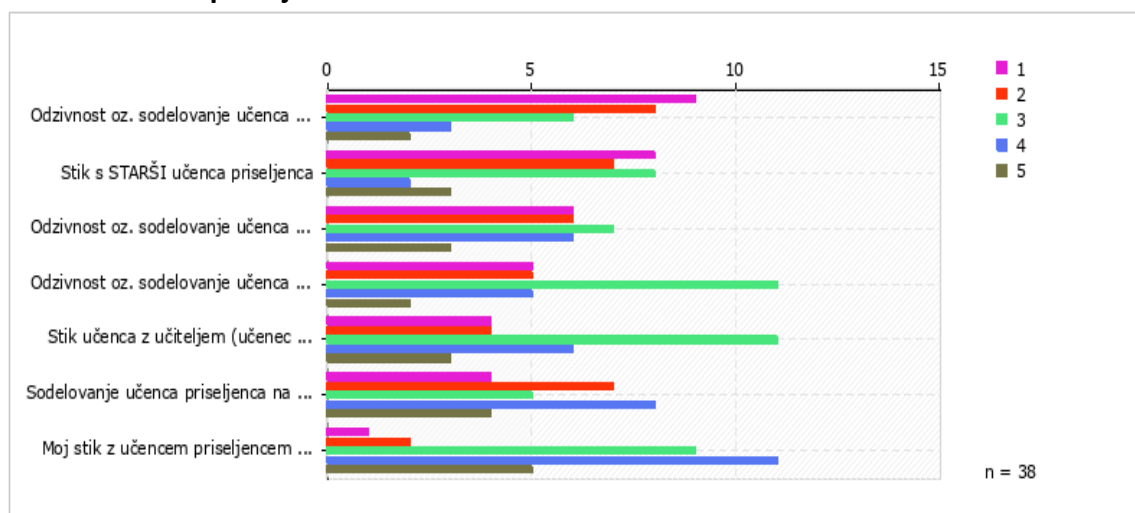


Graf 2: Težave oz. izzivi učiteljev pri delu z učenci priseljenci v času pouka na daljavo

Zanimalo nas je, s kakšnimi izzivi oz. težavami so se učitelji soočali pri delu na daljavo z učenci priseljenci. Iz rezultatov je razvidno, da so imeli učitelji največ težav pri komunikaciji s starši učencev priseljencev (48 %). Pod kategorijo odgovorov »drži« večinsko učitelji izpostavijo težavo glede nizke stopnje digitalnih kompetenc učencev priseljencev (37 %) in ohranjanju dobre motivacije ter zainteresiranosti učencev priseljencev. Znotraj druge kategorije, »delno drži«, so učitelji stežka prilagajali vsebine in dejavnosti za učence priseljence (56 %), sledijo težave s komuniciranjem z učenci priseljenci (52 %) ter nudenjem podpore (52 %) učencem priseljencem. Skoraj polovica anketiranih izraža dodatno obremenitev in stres, ki je bil posledica nezmožnosti komuniciranja z učenci priseljenci (48 %). 70 % anketiranih pove, da so bili postavljeni pred mnoge izzive. Kar 59 % učiteljev ni čutilo manjka smernic in podpore s strani šole.

Povzamemo lahko, da so imeli učitelji v času pouka na daljavo največje težave pri komunikaciji s starši priseljencev ter nizki stopnji digitalnih kompetenc učencev priseljencev, kot tudi težave z motivacijo in interesom učencev priseljencev.

Odzivnost učencev priseljencev

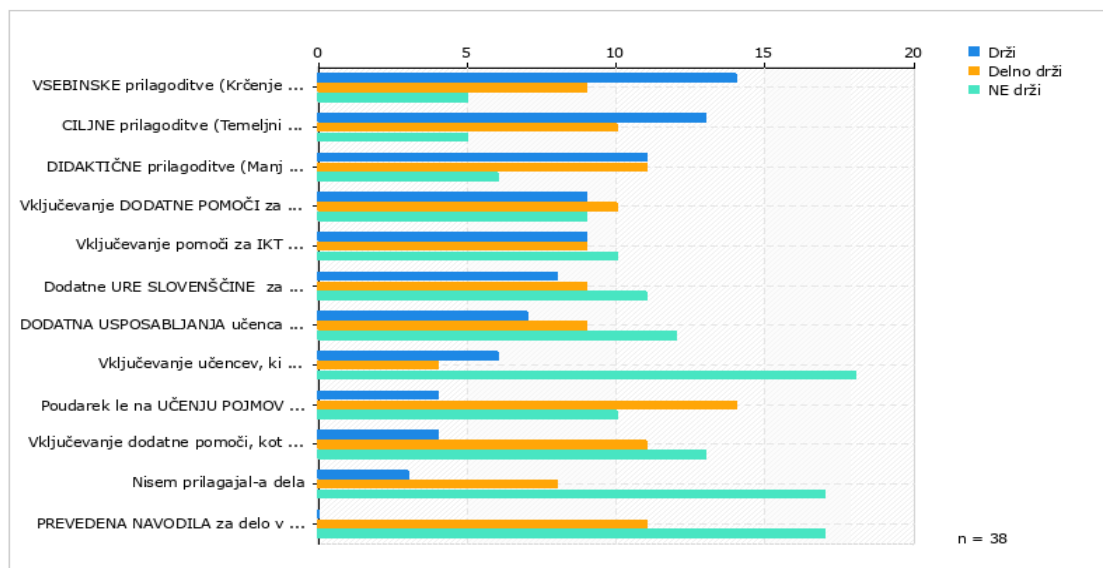


Graf 3: Odzivnost oz. sodelovanje učencev priseljencev v času pouka na daljavo

Pričakovano glede na jezikovne ovire so se učenci priseljenci najslabše odzivali v spletnih učilnicah (39 % ocenjeno z najslabšo kategorijo), nizka stopnja odzivnosti se kaže pri stikih s starši učencev priseljencev (29 %) ter neposredna odzivnost staršev (21 %) preko drugih medijev (telefon, mail, viber, whats up ...). Boljše učitelji opredelijo neposreden stik učenca do učitelja oz. učenčevo komunikacijo. Sredinsko (kategorija 3) učitelji ocenjujejo odzivnost učencev priseljencev na njihova navodila (39 %). Tretjina učiteljev ocenjujejo sodelovanje učencev priseljencev na ZOOM srečanjih z oceno »4«. Presenetljivo je tudi tretjina učiteljev lasten stik do učencev priseljencev ocenila z oceno »4«.

Učenci priseljenci so najslabše sodelovali v spletnih učilnicah, razvidna je slabša odzivnost tudi staršev priseljencev. Presenetljivo dobro učitelji ocenjujejo sodelovanje učencev priseljencev na ZOOM srečanjih ter odzivanja na neposredna navodila učiteljev.

Prilagoditve za učence priseljence



Graf 4: Prilagoditve učencem priseljencem v času pouka na daljavo

Zanimalo nas je, na kakšen način so učitelji prilagajali oz. pristopili k delu z učenci priseljenci v času pouka na daljavo. Iz zbirnika rezultatov lahko povzamemo, da so učitelji v največji meri izvajali vsebinske prilagoditve (48 %), predvsem krčenje vsebin ter poudarek na izbranih vsebinskih sklopih. Sledijo ciljne prilagoditve (44 %), kjer so izluščeni temeljni cilji ter postavljeni prioriteten cilji glede na napredek učenca priseljenca. Znotraj drugostopenjske kategorije »delno drži« izstopa poudarek na učenju pojmov v slovenščini (52 %) ter didaktične prilagoditve (41 %), kjer so vključevali različne tipe nalog, več nalog izbornega tipa, poudarek na prepoznavanju, manjše število nalog. Razvidno iz grafa št. 4 je tudi, da učitelji niso vključevali istogovorečega učenca (64 %) kot pomoč pri delu. Večinsko učitelji niso prevajali navodil (61 %) v jezik učenca priseljenca, kot tudi v večini niso posebno prilagajali dela (61 %) učencem priseljencem. 46 % anketiranih izraža, da niso namenili pomoči socialni integraciji oz. pomoči v smislu podpore staršem učencev priseljencev pri vzpostavljanju socialno ekonomskega statusa družine. 32 % anketiranih učiteljev se je vključevalo kot pomoč pri IKT opremljenosti za učence priseljence (računalniki, modemi, rač. oprema ...). 29 % anketiranih učiteljev je izvajalo dodatne ure slovenščine za učence priseljence v smislu ohranjanja stika z govorjeno slovenščino. 25 % sodelujočih učiteljev je izvajalo dodatna usposabljanja za IKT tehnologijo, predvsem kako pošiljati sporočila, kako vstopiti v spletno učilnico, kako oddati nalogo, kako dostopati do ZOOM srečanj ...

Učitelji so v času pouka na daljavo učencem priseljencem prilagajali predvsem vsebino in cilje, sledijo didaktične prilagoditve ter poudarek na učenju pojmov v slovenščini. Ob tem pa tudi izstopa rezultat, iz katerega je razvidno, da učitelji gradiva niso prevajali ter občasno tudi ne prilagajali učencem priseljencem.

Sklep

Na podlagi pričujoče raziskave lahko povzamemo, da so imeli učitelji v času pouka na daljavo največje težave pri komunikaciji, tako z učenci priseljenci kot tudi z njihovimi starši. Opazne so bile težave z motivacijo ter interesom učencev priseljencev kot tudi z nizko stopnjo digitalnih kompetenc. Najslabše so učenci priseljenci sodelovali v spletnih učilnicah, bolje pa ob neposrednem stiku (ZOOM). Večinsko so učitelji izhajali iz vsebinskih in ciljnih prilagoditev, manj pa

iz didaktičnih prilagoditev. Kot šibkost se je izkazalo tudi to, da so učitelji redko prevajali gradivo v jezik učenca priseljencev.

Iz rezultatov raziskave lahko posplošimo, da je poleg komunikacijskih ovir ključna medkulturna ozaveščenost in strokovnost slehernega učitelja. Pri vključevanju učencev priseljencev veliko naredijo predvsem učitelji s prilagojenim pedagoškim delom ter internimi strategijami. Medkulturno ozaveščeni učitelji k temu pristopajo uspešneje, so bolj odprti in s tem omogočajo lažje vključevanje učencev priseljencev. Predvsem pa z neustreznimi ukrepi lahko učence priseljence, kot zapiše Budinoska (2013), že v času šolanja obsodimo na slabšo izobrazbo ter posledično na nižji življenjski standard.

Ob delu na daljavo je pomembno vzpostaviti takojšen stik z učencem priseljencem in starši, saj brez njihove podpore ne gre, še posebno v prvi in drugi triadi. Smotrno je preveriti zmožnosti in usposobljenost učencev za delo z računalnikom. Kot uspešno se je v praksi izkazalo, da učenca priseljencev vodi učitelj »koordinator« po načelu individualizacije in diferenciacije. Pomembno je, da učenci priseljenci ohranijo stik z govorno slovenščino, pa čeprav preko ZOOM učnih ur.

Zakonodajna določila se v praksi uresničujejo na različne načine, odvisno od posamezne šole oz. institucije. Prav zato se kaže potreba po sistemski rešitvi za učenje jezika pred vstopom v šolo, kot pogoj za uspešno integracijo.

Literatura

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Ljubljana.

Budinoska, I. (2013). Jezikovna integracija učencev priseljencev v slovenski šoli. Doktorska disertacija. Filozofska fakulteta. Ljubljana. Pridobljeno dne 23.2.2021 s : <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=109533&lang=slv>

Glogovčan, M. (2015). *Uspešno vključevanje učencev priseljencev v osnovno šolo*. Magistrsko delo. Pedagoška fakulteta. Ljubljana. Pridobljeno dne 23.2.2021 s : http://pefprints.pef.uni-lj.si/2894/1/UL_PeF_-_Matejka_Glogov%C4%8Dan_pdf..pdf

Gril, A., Autor, S., in Žmavc, J. (2020). Izvajanje pouka s priseljenci v času splošne karantene v Sloveniji zaradi epidemije covid-19. Pedagoški inštitut. Ljubljana. Pridobljeno dne 24.2.2021 s : https://www.pei.si/wp-content/uploads/2020/05/pouk_doma_ucenci_priseljenci_SIRIUS.pdf

Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole ZRSŠ. (2012). Pridobljeno dne 23.2.2021 s : http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2015/programi/media/pdf/smer-nice/cistopis_Smer_nice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, Uradni list Republike Slovenije. Št. 52/13

Zakon o osnovni šoli, Uradni list Republike Slovenije. Št. 81/06...102/07,107/10,87/11,40/12-ZUJF,63/12,46/16-ZOFVI-L)

Zmanjševanje škode kot del celostne obravnave mladostnikov, ki uporabljajo droge / Harm reduction as part of an integrated approach to adolescents who use drugs

Katja Krajnc, magistra sociologije

Društvo za zmanjševanje škode zaradi drog Stigma, Hacquetova ulica 9, 1000 Ljubljana

katja.stigma@gmail.com

Mina Marija Paš, doktorica medicine in integrativna psihoterapevtka

Združenje DrogArt, Prečna ulica 6, 1000 Ljubljana

minka@drogart.org

Simona Šabić, univerzitetna diplomirana socialna pedagoginja, specializantka integrativne psihoterapije

Združenje DrogArt, Prečna ulica 6, 1000 Ljubljana

simona@drogart.org

Povzetek

V programih zmanjševanja škode se vse pogosteje srečujemo z mladostniki, ki visoko tvegano uporabljajo droge. Za ustrezen odziv na tvegano uporabo drog med mladimi je ključno dobro poznavanje različnih konceptov dela in pristopov pomoči, na podlagi katerih lahko vzpostavimo multidisciplinarni tim. Pristop zmanjševanja škode zaradi svoje pragmatičnosti in fleksibilnosti sicer omogoča individualizacijo socialnovarstvenih storitev, vendar se med drugimi strokovnjaki in odločevalci javnih politik tolerira le do neke mere, nasveti za manj tvegano uporabo namreč delujejo kot povabilo k uporabi drog. Zmanjševanje škode se pri delu z mladimi še manj tolerira, saj obstaja ničelna toleranca do uporabe drog pri mladostnikih, zato v prispevku podrobneje predstavimo in utemeljimo pomembno vlogo zmanjševanja škode v spektru celostne obravnave uporabe drog in zasvojenosti. Pri delu z aktivnimi uporabniki drog je namreč prva prioriteta zmanjšati negativne posledice uporabe drog. Upoštevajoč socialni kontekst, v katerem se zdravstvena škoda pojavlja, nadaljujemo z individualno obravnavo v smeri pozitivnih sprememb, ki lahko pripeljejo tudi do abstinence.

Ključne besede: mladostniki, visoko tvegana uporaba drog, zmanjševanje škode, celostna obravnava

Abstract

In harm reduction programmes, we increasingly encounter instances of high-risk drug use among adolescents. Good knowledge of the various work concepts and aid approaches, on the basis of which we can establish a multidisciplinary team, is a key prerequisite for adequately responding to high-risk drug use among young people. Due to its pragmatism and flexibility, harm reduction enables the individualization of social welfare services, but among other

experts and decision makers of public policies, it is tolerated only to some extent; recommendations for less risky drug use are often misconstrued as an invitation. Harm reduction is even less tolerated in the context of working with young people, as there is a zero tolerance for drug use in adolescents. The publication therefore presents in more detail and justifies the crucial role of harm reduction in the spectrum of integrated drug treatment and addiction. The top priority in working with active drug users is to reduce the negative consequences of drug use. Taking into account the social context in which health damage occurs, we continue to pursue positive change through individual treatment, which can potentially lead to abstinence.

Keywords: adolescents, high-risk drug use, harm reduction, integrated approach

Uvod

Avtorice prispevka smo zaposlene v dveh društvih, ki izvajata programe na področju zmanjševanja škode, to sta Društvo Stigma in Združenje DrogArt. V zadnjem času se pri svojem delu vse pogosteje srečujemo z mladoletnimi, ki zelo tvegano uporabljajo droge (npr. injiciranje, kaotična uporaba večjih količin različnih psihoaktivnih snovi, predvsem depresorjev). V programih zmanjševanja škode izvajamo različne storitve za ljudi, ki uporabljajo droge, npr. informiranje o strategijah zmanjševanja škode, nudenje sterilnega pribora za injiciranje in drugega materiala zmanjševanja škode, nočno in dnevno terensko delo, testiranje psihoaktivnih snovi, psihosocialna pomoč, svetovanje in psihoterapija. Pri obravnavi mladoletnika se pojavi srednja dilema, ali mladoletni osebi sploh omogočiti dostop do nekaterih storitev zmanjševanja škode in/ali bi morali zaradi njegove ogroženosti nemudoma kontaktirati njihove starše, v obravnavo vključiti Center za socialno delo in druge ustrezne naslove pomoči. Izhajajoč iz pristopa zmanjševanja škode poudarjamo, da je treba zasledovati načela zmanjševanja škode tudi pri mladoletnih osebah, ki kot prvo zagovarja, da je uporaba drog stvar osebne odločitve in pravice človeka, da s svojim telesom svobodno razpolaga; kot drugo pa poudarja pomembnost ohranjanja nizkega praga za vstop v program ter dolžnost strokovnega delavca, da nudi pomoč slehernemu, ki se želi vključiti v program in z njim dela na tisti kritični točki življenja, na kateri se trenutno nahaja. Nekateri osebe se prav iz teh razlogov želijo vključiti v te programe (so namreč anonimni), naloga strokovnega delavca pa je, da prepozna stiske in probleme, ki jih oseba ima, in jih poskuša skupaj z njo rešiti glede na zmožnosti, ki jih ta premore in to zgolj v obsegu pomoči, ki jo želi prejeti in ki je na voljo. Pri delu z mladostnikom vseskozi krepimo njegovo motivacijo za spremembo v smeri izbire bolj zdravih odločitev, urejanja življenjske situacije ter zmanjševanju in prenehanju uporabe. Ob tem pa se pogosto srečujemo z ovirami zaradi preobremenjenosti in počasne odzivnosti pristojnih strokovnih služb ter pomanjkanja ustreznih programov nadaljnje pomoči v primeru, ko mladostnik izkaže interes za spremembo. Izhajajoč iz dosedanjih izkušenj pri delu z mladoletnimi, ki visoko tvegano uporabljajo droge, ugotavljamo, da pri nas kritično primanjkuje ustreznih programov, v katere bi lahko vključili mladoletnike, ki so se obrnili po pomoč v nizkopražne programe. To dejstvo v naših očeh še podkrepi etično spornost omejevanja dostopa mladim do nizkopražnih programov, saj se jim na ta način omeji dostop do programov in strokovnih delavcev, ki so jim v mreži pomoči dostopni nemudoma in (skoraj) brez vstopnih pogojev.

Osrednji problem našega prispevka se nanaša na etične in strokovne dileme vključevanja mladoletnih oseb, ki tvegano uporabljajo droge. Izraz tvegano uporaba drog obsega tako način vnosa drog – kot najbolj tvegano velja injiciranje, ki poleg večje nevarnosti za predoziranje prinaša tudi visoko tveganje za prenos virusa HIV ter Hepatitisa B in C (Krek v Kvaternik, 2012, str. 73) – kot tudi pogostost uporabe, odvisnost, uporabo novih psihoaktivnih snovi ter snovi, ki povzročajo večje tveganje za zdravje. Z vidika družbe uporaba drog ni sprejemljiva, zato so ljudje, ki uporabljajo droge, izključeni in stigmatizirani, posledično pa nimajo vzpostavljene socialne mreže zunaj kroga uporabnikov drog, kar še posebej velja za mlade, ki tvegano uporabljajo droge. Na podlagi tega spoznanja je nujno potrebna celovitost in vsestranskost razreševanja problematike, saj lahko na ta način osebi, ki uporablja droge, pomagamo, da se vključi v širše socialno okolje, jo spodbudimo k sprejemanju, soočanju in razreševanju težav, ji nudimo podporo in jo spodbujamo pri razvijanju pozitivnih osebnostnih lastnosti, lastnih sposobnosti in spretnosti, širjenju ali razvijanju socialne mreže in zavedanju pomembnosti vzdrževanja sprejemljivih medsebojnih odnosov v družini in širši okolici. Pri tem je nujna vzpostavitev individualizacije pri zagotavljanju socialnovarstvenih storitev, kjer izhajamo iz posameznika ali posameznice in znotraj katere krepimo njegov ali njen vpliv nad tem procesom. Individualizacija socialnovarstvenih storitev na ta način dopušča možnost izbire in možnost, da oseba ohrani možnost nadzora nad pomembnimi odločitvami (Čopi, 2012, 102– 103).

Na področju izvajanja socialno varstvenih storitev ni oblikovanih javnih politik, strategij in pristopov za delo z mladoletnimi uporabniki in uporabnicami drog, ki (tvegano) uporabljajo droge, saj v Sloveniji v splošnem prevladuje ničelna toleranca do uporabe drog pri mladoletnih osebah. Poudarjamo, da z ignoriranjem obstoja uporabe drog med mladostniki težave ne rešimo, ampak jo samo skrijemo in naredimo še večjo in se lahko zaradi zasvojenosti mladostniki znajdejo v še večjih stiskah in težavah. Problematike v povezavi z uporabo drog se je treba najprej zavedati, jo natančno razložiti in opisati ter nato razmišljati o možnostih pomoči mladostnikom. Za doseganje tega je treba razvijati sodelovanje med različnimi strokami s področja socialnega varstva, zdravstva, šolstva, pravosodja itd.

Visoko tvegana uporaba drog med mladoletnimi

Za večino mladih je uporaba drog del eksperimentiranja in užitka. Žal pa nekateri mladostniki iz eksperimentalne faze zdrsejo v bolj tvegane načine uporabe drog, ki zajema tudi injiciranje drog. Razlogi, da prične mladostnik tvegano uporabljati droge, segajo vse od radovednosti in želje po »več« do tega, da uporabljajo droge bolj "učinkovito", se izognejo zmanjševanju kakovosti in potentnosti drog pa tudi kot poskus samozdravljenja in samoregulacije ter kot strategijo spoprijemanja s težavami. Želja po pripadnosti skupini in sodelovanju pri njenih dejavnostih velja za vse mlade na splošno in je lahko še posebej močna za tiste, katerih socialne vezi so sicer negotove, šibke ali izrazito maloštevilne. Ti mladostniki imajo pogosto občutek odtujenosti, jeze in praznine in/ali se soočajo s težavami, ki izhajajo iz primarne družine (zasvojenost staršev, nasilje, zanemarjanje, razvajenost itd.). Druženje z mladimi, ki droge injicirajo, normalizira to vedenje in ga na ta način še vzpodbuja. Okrepijo se vezi med člani skupine, saj jih vežejo skupne izkušnje, v skupini se izvaja vrstniško izobraževanje in podpora. Pogosto so razočarani nad svojimi starši in drugimi odraslimi (učitelji in učiteljicami, vzgojitelji in vzgojiteljicami, socialnimi delavci in delavkami ter drugimi strokovnimi delavkami in delavci). Mnogi izmed njih so bili s strani sistema in služb pomoči dodatno travmatizirani (izpeljava vzgojnih

ukrepov in ukrepov zdravljenja brez njihove vključitve pri odločanju) in zato izrazito ne zaupajo sistemu, ter se po podporo in pomoč raje zatečejo k vrstniški skupini, kar pa velikokrat predstavlja dodatno tveganje. Zato je, izhajajoč iz temeljev paradigme zmanjševanja škode in spoštovanja osnovnih človekovih pravic ter integritete posameznika, še toliko bolj nujno, da se tudi mladoletnike od prvega stika naprej obravnava kot enakovredne in jim omogoči možnost soodločanja.

Mladostniki, ki tvegano uporabljajo droge, so relativno nekritični do tega, da je injiciranje drog tvegano početje, ki za seboj prinese celo paleto različnih zdravstvenih zapletov. V nasprotju s starejšimi intravenoznimi uporabniki in uporabnicami je mladostnikom dostopnost do storitev zmanjševanja škode omejena, saj svojo uporabo skrivajo. Zaposleni in zaposlene v programih s sterilnim materialom za injiciranje pa se soočamo z očitki o tem, da s tem nenamerno spodbujamo uporabo drog ali pa celo onemogočamo abstinenco. Nejasen politični in pravni položaj ter neustrezna podpora programov zmanjševanja škode, okrepljena z moralnimi in etičnimi pomisleki glede uporabe drog pri mladoletnih osebah, povzročajo nejasnosti o tem, kako ustrezno pristopati do mladih, ki tvegano uporabljajo droge, ter katere storitve mladostnikom dejansko ponuditi.

Od mladostnikov se zahteva, da spoštujejo pravila zdravega načina življenja, torej, da ne pijejo, ne kadijo, se ukvarjajo s športom in zdravo prehranjujejo, vendar pa popolna abstinenca mogoče ni realna alternativa za vse mladoletnike.

Temeljne značilnosti zmanjševanja škode

V sredini 80. let prejšnjega stoletja so različni strokovnjaki in strokovnjakinje s področja drog prišli do spoznanja o nujnosti povezave zdravstvenega in socialnega sektorja za vzpostavljanje osnovnih pogojev za uporabnike in uporabnice drog z zagotavljanjem prostorov (dnevni centri), sterilnim priborom za injiciranje, vzdrževalnimi substitucijski programi (metadonske ambulante) ter svetovanjem. Ti pristopi za zmanjšanje škode so praktični, izvedljivi, učinkoviti, varni in brezplačni ter imajo velik vpliv na zdravje uporabnika ali uporabnice drog kot tudi na zdravje splošne populacije. V zadnjem času se v okviru pristopa zmanjševanja škode poudarja tudi psihoterapija zmanjševanja škode. Gre za psihoterapevtski pristop, ki vključuje raznovrstne psihoterapevtske pristope (npr. psihodinamski, vedenjsko kognitivni, humanistični pristopi) in deluje po osnovnih načelih zmanjševanja škode ter uporabo drog razlaga z medsebojnim prepletom različnih psiholoških, socialnih in bioloških dejavnikov, ki vplivajo na posameznikovo psihofizično počutje in odločitve za uporabo drog (Tatarsky, 2002).

Pri obravnavi uporabnikov in uporabnic prepovedanih drog v okviru koncepta zmanjševanja škode izhajamo iz upoštevanja njihovih potreb in interesa. Dare Kocmur (v Kvaternik 2012, 129 – 133) predstavi tri temeljna načela zmanjševanja škode, ki jih strokovne delavke in delavci zasledujemo pri delu z uporabniki in uporabnicami drog.

Prvič, strokovnjaki se zavedamo, da obstajajo določena tveganja in neželene posledice pri uporabi drog, zato se razvijajo intervencije (pristopi, strategije, programi ter storitve), ki zmanjšujejo znana tveganja. Kar pomeni, da ustvarjamo pogoje in spodbude, da se uporabniki in uporabnice drog odločajo za tiste izbire, ki preprečujejo (ali zgolj zmanjšujejo) neželene posledice, ki jih prinaša uporaba drog, s tem pa povzročajo čim manjšo škodo sebi in svojim bližnjim. Obravnava uporabnikov in uporabnic v okviru zmanjševanja škode izhaja iz sprejemanja le-teh

v trenutni življenjski situaciji, pri čemer se upošteva njihove potrebe, želje in zmožnosti. Za učinkovitost tovrstnih intervencij je pomembno predvsem to, da na podlagi terenskih opazovanj in raziskav ter pri neposrednem delu z uporabniki in uporabnicami drog načrtujemo potrebne intervencije v danem okolju.

Drugič, zmanjševanje škode izhaja iz nizkega praga in s tem zagotavlja večjo dostopnost. Zagotavlja neoviran dostop do informacij in pripomočkov. Strokovni delavci in delavke pomoči ne pogojujemo z zahtevo po abstinenci, prav tako ni vstopnih pogojev.

Tretja temeljna značilnost zmanjševanje škode je pragmatičnost. Strokovne delavke in delavci se ravnamo po tem, kar je koristno in uspešno glede zmanjšanja nepotrebne škode, na pa na moralnih in ideoloških zadržkih (Kocmur v Kvaternik 2012, 129–133). Odločitev osebe, da uporablja droge, dojemamo kot dejstvo. Razlog, zakaj nekdo prične z uporabo drog, uporabimo v izhodiščih za svetovanje, ki nastopi potem, ko smo z osebo vzpostavili kontinuiran odnos, ki se običajno začne z nizkopražnimi intervencijami, kot na primer izdajo sterilnega materiala, testiranja substanc in nudenja praktične pomoči pri reševanju vsakodnevnih težav. Te storitve potekajo v smeri motiviranja uporabnikov in uporabnic, da dosežejo različne pozitivne spremembe: od zmanjševanja zdravstvenih tveganj pri uporabi drog do vključevanja v zdravstvene in terapevtske obravnave (substitucija, detoksikacija), terapevtske komune, vključevanje na trg dela s pridobivanjem potrebnega statusa preko Zavoda za zaposlovanje, dokončanje izobraževanja ali reševanje stanovanjske problematike.

Vključevanje mladoletnih oseb v programe zmanjševanja škode

Stike z mladimi uporabniki in uporabnicami drog dosegamo s terenskim delom po lokacijah t. i. odprtih scen¹. Prilagoditev skupini in njej običajnemu načinu življenja je pogost razlog za uživanje drog. Pri tem je pogosto v ospredju motiv pobega. Ljudje poskušamo z učinki drog in alkohola prekriti vsakdanje težave in skrbi z namenom, da jih ne bi več občutili ali zmanjšali realnost teh težav. Če se sočasno s tem pojavi še pomanjkanje samozaupanja, se uživanje drog in alkohola pokažeta kot priročno sredstvo za izravnavanje notranjega ravnovesja, ki ga je težko prenašati. Prav ob tej soodvisnosti je pomembna vloga staršev, vzgojiteljev, socialnih delavcev in drugih strokovnjakov, s katerimi so mladoletne osebe v stiku. Preko odraslih oseb mladoletna oseba pridobi vedenjske vzorce, zraven pa tudi predstavo o lastnem načinu življenja. Skupine (razredna združenja, prijatelji, soseske, razširjena družina itd.) imajo namreč velik vpliv na vedenje posameznega člana. Te skupine sooblikujejo mladostnikovo vedenje, vplivajo na njegove impulze, postavljajo cilje in ukrepe. V teh skupinah se mladostnik zadržuje precej časa in se ji lahko izogne le, če je pripravljen poiskati svojo pot zunaj nje (Täschner, 2002, str.

¹ Osnovni princip terenskega dela je v tem, da namesto čakanja na uporabnice in uporabnike te najdemo na terenu in z njimi vzpostavimo stik ter podlago za kontinuirano sodelovanje. Poleg tega pa z nudenjem storitev v okolju, kjer uporabniki in uporabnice živijo ali se nahajajo, zagotovimo, da pridejo do ustrezne pomoči takoj, ko jo potrebujejo. Z izdajo sterilnega materiala za injiciranje navezujemo stike z uporabniki prepovedanih drog, svetujemo ter informiramo o manj tvegani uporabi drog in o zdravstvenih zapletih, povezanih z uporabo drog. Če se med pogovorom odkrije potreba po bolj usmerjeni obravnavi, osebo povabimo, da se oglasi v dnevnem centru, kjer nadaljujemo z reševanjem njene situacije (Internet 2, dostopno prek Terensko delo | Stigma (drustvo-stigma.si)).

64–65). Nekateri mladostniki se za pomoč obrnejo na programe zmanjševanja škode, saj verjamejo, da bomo strokovni delavci in delavke znali poiskati način, kako spremeniti njihovo življenje v drugačno smer. Z zavrnitvijo tvegamo, da se mladostnik vrne v skupino. Želja po prilagoditvi skupini je pogosto znano izhodišče za uživanje drog. Mladostniki, ki prihajajo iz ranljivih družin, imajo pogostejše stike s strokovnimi delavci in delavkami in jih v večini dojemajo kot slabe izkušnje, zato jim ne zaupajo. Z zavrnitvijo mladostnika s predhodnimi slabimi izkušnjami s strokovnimi službami njegovo nezaupanje še samo poglobimo in ga potisnemo nazaj v vrstniško skupino, ki pa nujno ne razpolaga z zadostnimi informacijami o pozitivnih ter negativnih učinkih drog, z nasveti za zmanjševanje škode ter ustreznimi načini za soočanje z osebnimi problemi. V programu zmanjševanja škode poskušamo s širokim spektrom programov in storitev mladoletno osebo celostno obravnavati in ji ponuditi tiste programe in storitve, ki jih »tukaj in zdaj« želi na podlagi svojih želj, pričakovanj in zmožnosti.

V obeh društvih izvajamo terensko delo z mladimi iz visoko ranljivih ciljnih skupin približno pet let, kar pomeni, da imamo z nekaterimi mladimi že več let kontinuiran odnos, znotraj katerega se že vzpostavlja zaupanje. Večina mladih, ki jih srečujemo na terenu, poznajo naša društva in so seznanjeni s storitvami, ki jih izvajamo. Zaradi učinkovitega terenskega dela in splošne prepoznavnosti obeh društev med uporabniki, so v dnevna centra obeh društev začeli prihajati mladostniki, ki droge injicirajo. Za mladostnika je odločitev, da se vključi v naš program, težka in zahteva veliko mero zaupanja v organizacijo in njene zaposlene, saj se mladostniki zaveda, da s tem drugim razkrije, da si droge injicira. To razkritje ima lahko veliko različnih posledic, tudi neželenih. Z razkritjem tvega, da bodo strokovni delavci in delavke ta podatek posredovali naprej njihovim staršem, Centru za socialno delo, vzgojnim zavodom ipd. Mladoletna oseba zato dobro oceni in premisli o tem, komu se bo zaupala. Zaupala pa se bo tistim socialnim službam, ki ji daje občutek varnosti in zaupnosti. Pogosto smo to nizkopražni programi, saj zagotavljamo zaupnost in anonimnost.

Zavrnitev vključitve zgolj zato, ker oseba še ni polnoletna, lahko povzroči občutek izdaje in razočaranja. Namreč, v trenutku, ko se je oseba počutila dovolj šibko in ranljivo, da je odkrito spregovorila o svoji težki osebni okoliščini, smo jo zavrnili zgolj zaradi njenih let. Dogovor z njo, da se lahko v naš program vključi pri dopolnjenem osemnajstem letu, nima učinka, saj nam najverjetneje več ne zaupa. Verjetno se bo v naš program vključila šele pri tridesetih letih ali še pozneje, ko bo že brezdomna, težko zaposljiva in z resnimi zdravstvenimi težavami.

V nadaljevanju predstavimo dva konkretna primera storitev zmanjševanja škode. Storitvi imata pomembno vlogo pri zmanjševanju tveganj za hujše zdravstvene zaplete in spodbujanju mladih, da se vključijo v nadaljnjo obravnavo njihovih težav, katere cilj je tudi abstinenca.

Primer 1: Razdeljevanja sterilnega materiala za injiciranje (Društvo Stigma)

Razdeljevanje sterilnega materiala za injiciranje izvajamo v dnevnem centru in na terenu. Dnevni centri so anonimni in brez vstopnih pogojev. Če izhajamo iz zavedanja o nujnosti obravnave »tukaj in zdaj« in o dejstvu, da so programi anonimni in brez vstopnih pogojev, strokovne delavke in delavci ne vidimo moralnih zadržkov pri vključitvi mladoletne osebe v program, saj ji na ta način ponudimo pomoč in podporo, na podlagi česa lahko vzpostavimo zaupen odnos, ki sčasoma pripelje do pozitivnih sprememb in celo do abstinence. Pri ljudeh, ki si injicirajo droge in s takšno uporabo ne želijo prenehati, je zamenjava igel pravzaprav osnovni ukrep in

izhodišče za druge pristope zmanjševanja škode, pa tudi za drugo nadaljnjo obravnavo v primeru, da se oseba za to odloči. Neoviran dostop do sterilnega pribora za injiciranje deluje kot preventivni ukrep², ki hkrati omogoča dostop do največjega števila intravenoznih uporabnikov in uporabnic drog, ki sicer ostajajo skriti (Kocmur v Kvaternik, 2012, str. 139). Če omogočimo izdajo sterilnega materiala mladoletnim osebam, dosežemo, da pride oseba, ki tvegano uporablja droge, dovolj zgodaj v stik s strokovnimi delavkami in delavci ter do vseh relevantnih informacij. Nekateri uporabniki in uporabnice drog – tudi mladoletni – ne morejo ali pa še ne želijo prenehati z uporabo drog, zato jih je »treba spodbujati k manj tveganemu vedenju (uporaba sterilnega materiala za injiciranje, prehod na manj tvegane načine uporabe drog, zmanjšanje uporabe drog ...), hkrati pa jih podpirati pri vsaki pozitivni spremembi v življenju (odločitve za vzdrževalno substitucijski program, detoksikacijo ali terapevtsko skupnost) (Bah v Kvaternik 2012, str. 151)«.

Primer 2: Integrirana storitev testiranja prepovedanih drog (Združenje DrogArt)

V sklopu projekta »Analiza prepovedanih drog in novih psihoaktivnih snovi v stacionarnem in mobilnem laboratoriju« se v Sloveniji izvaja storitev testiranja prepovedanih drog z namenom zmanjševanja tveganj za zaplete (tudi smrtne), povezane z zaužitjem snovi z neznano vsebnostjo. Storitev poteka v okviru Sistema za zgodnje opozarjanje na pojav novih psihoaktivnih snovi, je anonimna in namenjena uporabnikom psihoaktivnih snovi, ki lahko prinesejo vzorec snovi v testirne točke po Sloveniji. Storitev poleg laboratorijskega testiranja psihoaktivnih snovi obsega tudi svetovalni pogovor ob sprejemu vzorca, ki vključuje informiranje o strategijah zmanjševanja škode in motiviranje za manj tvegane odločitve. V primeru, da svetovallec v pogovoru z osebo zazna težave z uporabo drog in druge stiske, osebo motivira tudi za vključitev v ustrezno nadaljnjo obravnavo. V storitev se je med izvajanjem projekta vključilo tudi manjše število mladoletnih, kar je sprožilo vprašanja in polemike glede ustreznosti te storitve za mladoletne, saj je po mnenju nekaterih ta storitev neprimerna za mladoletnike, za katere naj bi veljala paradigma ničelne tolerance do uporabe drog.

Po naših izkušnjah je tovrstna storitev za mlade izredno pomembna, saj za marsikoga predstavlja vstopno in edino točko v organizirane programe pomoči. Storitev je izjemno pomembna tudi zato, ker mladi na začetku svojega eksperimentiranja z drogami privzemajo določene navade, ki jih potem spremljajo v bodoče. Zato je za njih zelo pomembno, da se o tveganjih in zmanjševanjih le-teh lahko pogovorijo z odraslim, ki jim bo nudil ustrezna informacije in strategije zmanjševanja škode. Menimo, da storitev testiranja drog za mladoletne nikakor ne sme biti kakor koli omejena ali pogojevana z vključitvijo v druge programe pomoči, obenem pa je treba protokol testiranja za mladoletne prilagoditi. Tako imamo za mladoletne večji podarek na grajenju zaupnega odnosa, pogovori ob testiranju pa potekajo kot motivacijsko svetovanje, ki z mladostnikom aktivno raziskuje možnosti zmanjševanja tveganj in ga motivira k temu. Obenem smo v sklopu teh pogovorov še posebej pozorni na širšo psihosocialno situacijo mladostnika in po potrebi s soglasjem in sodelovanjem mladostnika vključimo tudi starše in

² Z izdajo sterilnega materiala za injiciranje zmanjšamo število okužb z virusi hepatitisa in HIV-a, preprečimo poškodbe, ki lahko nastanejo zaradi večkratne uporabe iste igle ipd. Pri izdaji materiala za injiciranje hkrati tudi svetujemo in informiramo uporabnike in uporabnice o manj tveganem injiciranju; za osebe, ki so šele začele z injiciranjem, pa imamo na voljo zloženko o varnejšem injiciranju.

druge službe (Center za socialno delo, Center za zdravljenje odvisnih od prepovedanih drog ipd.)

Sklep

Zmanjševanje škode izhaja iz dejstva, da je uporaba drog nekaj, kar je skupno človeški izkušnji v vseh družbah in zgodovinskih obdobjih, saj prinašajo ugodje. Če tega ugodja ne bi bilo, drog ne bi uporabljali in tolerirali tveganja. S te perspektive je obvladovanje in izboljšanje stanja v smeri zmanjševanja škode dejansko pragmatično, popolna ukinitvev drog pa povsem utopična. Kar ne pomeni, da ne poskušamo s preventivnimi ukrepi zmanjšati uporabo drog med ljudmi, kar ima lahko pozitivne učinke, vendar »nikoli takrat, ko se pričakovanja premesti v nično toleranco do drog (Kocmur v Kvaternik, 2012, str. 132)«. Pri tem je ključno upoštevati, da tudi pristop zmanjševanja škode zagovarja abstinenco kot enega izmed dolgoročnih ciljev celostne obravnave mladega človeka, ki uporablja droge. Vendar pa na podlagi realnih pričakovanj, povezanih s trenutno motivacijo mladostnika za spremembo ter njegovih notranjih in zunanjih virov (po)moči, pa tudi upoštevajoč njegovo integriteto in pravico do odločanja o lastnem telesu, sledi tudi drugim ciljem v smeri zmanjševanja zdravstvenih posledic uporabe, reševanja njegovih stisk in izboljšanja kvalitete njegovega življenja. Za konec želimo poudariti, da gre za kompleksno problematiko zelo ranljive skupine mladostnikov, ki kliče po celostni in povezani obravnavi v skupnosti, temelječi na sodobnih strokovnih spoznanjih o uporabi drog med mladimi in zasvojenosti. Storitve zmanjševanja škode so le en košček v mozaiku potrebne podpore. Oblikovanje in izvajanje celostne obravnave te skupine mladoletnih, ki deluje v smeri njihove zaščite, hkrati pa jih spoštuje in jim dopušča pravico odločanja o sebi ter izbiro njim ustrezne pomoči, vidimo kot ključen izziv za vse vpletene strokovne delavce in politične odločevalce. Po svojih dosedanjih izkušnjah vidimo tako potrebe po krepitvah sodelovanja in povezovanja različnih služb ter pristojnih institucij, kot tudi nadgradnje obstoječih ter vzpostavitve novih programov, ki bi odgovorili tako na kompleksne stiske in ranljivosti mladih, ki visoko tvegano uporabljajo droge, kot tudi njihovih družin (npr. nastanitveni programi, prilagoditve programov zdravljenja, prilagoditve storitev zmanjševanja škode, podpora staršem, družinska terapija).

Literatura

- Bah, B. (2012) Terensko delo z uporabniki prepovedanih drog. V Kvaternik, I. (ur.) *Zmanjševanje škode na področju prepovedanih drog* (str. 149 – 164). Zavod za zdravstveno varstvo Koper.
- Čopi, Ž. (2012) Celostna obravnava in krepitev moči uporabnikov drog. V Kvaternik, I. (ur.) *Zmanjševanje škode na področju prepovedanih drog* (str. 91 – 110). Zavod za zdravstveno varstvo Koper.
- HIV and young people who inject drugs: A technical brief. (2014). UNAIDS.
https://www.who.int/hiv/pub/guidelines/briefs_pwid_2014.pdf
- Kocmur, D. (2012) prepovedane droge in zmanjševanje škode – osnovna načela prakse in refleksije pojava. V Kvaternik, I. (ur.) *Zmanjševanje škode na področju prepovedanih drog* (str. 129 – 148). Zavod za zdravstveno varstvo Koper.

Täschner K. (2002) *Trde droge – mehke droge?* In obs medicus.

Tatarsky, A. (2002). Harm reduction psychotherapy: a new treatment for drug and alcohol problems. Rowman in Littlefield Publishers.

Volja do smisla, depresivna simptomatika in tvegani vzorci pitja med dijaki / Will to mean, depressive symptoms and risky drinking patterns among students

Mateja Kulot, diplomirana medicinska sestra, učiteljica strokovnih predmetov
ŠC Nova Gorica – Gimnazija in zdravstvena šola, Cankarjeva 10, Nova Gorica
mateja.kulot@scng.si

Povzetek

V Sloveniji je zadnja leta velik porast depresivnih in anksioznih duševnih motenj med mladimi, saj naj bi se od leta 2008 do leta 2015 število prvih obiskov otrok in mladostnikov zaradi duševnih in vedenjskih motenj izrazito povečalo. Med 15. in 19. letom se povečuje tudi poraba zdravil za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj. V članku so predstavljeni trije dijaki. Vsi trije se spopadajo s težkimi življenjskimi preizkušnjami. Skupno vsem trem pa je zloraba alkohola in depresivna simptomatika. Na individualnih urah, ki so se jih prostovoljno udeležili, so jim bile predstavljene sprostitvene tehnike. Tehnike jim pridejo prav, ko so pod stresom, nemočni, žalostni, osamljeni.

Ključne besede: alkohol, depresija, mladi, sprostitvene tehnike, stres.

Abstract

In Slovenia, there has been a sharp increase in depressive and anxiety-related mental disorders among young people in recent years, as from 2008 to 2015 the number of first visits of children and adolescents due to mental and behavioral disorders will increase significantly. Between the ages of 15 and 19, the use of medications to treat mental and behavioral disorders also increases. The article profiles three students. All three are facing difficult life trials. Common to all three, however, are alcohol abuse and depressive symptoms. They were taught relaxation techniques in each of the classes they voluntarily attended. The techniques benefit them when they are stressed, helpless, sad and lonely.

Keywords: adolescents, alcohol, depression, relaxation techniques, stress.

Uvod

Po podatkih Nacionalnega inštituta za javno zdravje (NIJZ, 2019) je v Sloveniji letno predpisanih 500.000 receptov za anksiolitike in prav toliko za antidepresive. Marušič in Temnik (2009) navajata, da ima približno vsak sedmi izmed nas v tem trenutku vsaj blago duševno motnjo in da se bo vsak tretji enkrat v življenju z njo srečal. Nikakor pa ne smemo pozabiti dejstva, da je v Sloveniji vsaj 200.000 alkoholikov (Perko, 2003; Rugelj, 2008). Glede na naštetu se lahko popolnoma strinjamo s trditvijo Marušiča in Temnikarjeve (2009), da duševno zdravje ni tako pogosto in duševne motnje ne tako redke, kot si marsikdo predstavlja. To dodatno potrjuje tudi Erzar (2007) s svojimi navedbami o 15 % deležu vseh bolezni neke družbe v obliki duševnih

motenj, kar je npr. več kot delež rakavih obolenj. Glede na vse starostne skupine je najbolj razširjena duševna motnja depresija (Marušič in Temnik, 2009).

V Sloveniji je okolje tolerantno do uživanja alkohola (mokra družba), ki ima pitje ob najrazličnejših priložnostih ali zmerno alkoholiziranost za nekaj povsem sprejemljivega (Auer, 2002). Avtor nadalje navaja, da je odvisnost od alkohola huda in svojevrstna bolezen, ki je dolgotrajna, pušča mnogo posledic. Največja težava pa je v dolgem trajanju, preden se je bolnik zave in je sposoben o njej razmišljati na način, ki bi mu omogočil spopad z njo (Auer, 2002). V Sloveniji skoraj vsi odrasli občasno ali redno pijejo manjše ali večje količine alkohola, ki spremljajo praktično vse običaje in vse oblike druženja (Perko, 2008; Rugelj, 2008). Alkoholizem je velik zdravstveni in socialni problem. Negativne posledice alkoholizma segajo precej dlje kot do posameznikov, ki zlorablajo alkohol. Poznamo več izrazov in definicij, ki se uporabljajo v alkoholologiji (Auer, 2002; Tomori in Zihlerl, 2009).

Pri škodljivem ali problematičnem pitju alkohola gre za vzorec rabe, ki povzroča okvare zdravja. Poškodba je lahko telesna ali duševna. Rizično ali tvegano uživanje je ponekod definirano tudi kot stalno uživanje alkohola v velikih količinah ali pitje večje količine alkoholnih pijač ob posamezni priložnosti (t. i. opijanje oz. verižno popivanje, poimenovano tudi binge-drinking: zaužitje pri moških petih standardnih meric alkohola ob eni priložnosti ali več in pri ženskah štirih ali več). Peter Anderson (1996) termin tvegano pitje definira kot pitje alkohola, ki ima lahko za posledico utiranje škodljivih pivskih navad, ki povzročajo škodo pivcu in bližnjim (Rugelj, 2008). Pri mladih do osemnajstega leta je pravzaprav vsako pitje rizično in tvegano. Običajno se poslužujejo verižnega popivanja, odvisnost se praviloma pri srednješolcih še ne razvija (Auer, 2002).

Eksistencialna problematika je danes eden izmed glavnih vzrokov za človeške osebne zaplete in s tem povezane psihosomatske in socialne patologije (Frankl, 1994). Vedno več ljudi doživlja notranjo, osebno stisko v obliki eksistencialne krize in krize smisla. Človek uspeva, v kolikor odkriva svoje življenjske naloge v resničnosti, v kolikor pa si postavlja cilje samovoljno in ločeno od celotne resničnosti, pa doživlja krizo smisla (Frankl, 1994; Kavenska, 2009; Masten, 2004).

Več avtorjev (Frankl, 1986, 1994, 2005; Galimberti, 2009; Kristovič, 2013) navaja, da so lahko posledice eksistencialne krize številne: razveze, različne zasvojenosti, depresivnost, egoizem, osamljenost, slaba vzgoja, čustvena otopelost, melanholija, apatičnost, različne duševne stiske. Človek se čuti notranje praznega, nezadovoljen je sam s seboj in s svojim življenjem.

Osrednji del

Kot razredničarka imam priložnost dobro spoznati dijake. Na razrednih urah se poleg sprotne problematike pogovarjamo tudi o osebnih težavah, ki pestijo dijake. V nadaljevanju bodo predstavljeni trije dijaki, pri katerih je bilo občasno zaznati depresivna obdobja in zlorabo alkohola. Vsi trije dijaki so se prostovoljno odločili za individualne pogovore, kjer so razložili in opisali svoj pogled na nastale težave, stanje v njihovi družini, odnose s prijatelji in kaj jih je pripeljalo do tega, da se počutijo ničvredne, žalostne. Ob zaznavanju težav, ki so jih dijaki zapuili, so jim bile predlagane sprostitvene tehnike, ki so jih pozitivno sprejeli.

Miha, 18 let.

Živi s starši in mlajšim bratom. Pravi, da starša veliko delata in se posvečata predvsem mlajšemu bratu. Miha pove, da ima občutek, da starši mlajšega brata veliko bolj cenijo, ga bolj vzpodbujajo in ne pričakujejo toliko od njega. Pove, da se zaradi tega počuti kot zguba in ničvreden. V šoli mu gre zadnje leto slabše. Najverjetneje bo imel dva popravna izpita. Učiti se mu ne da, ker pravi, da ga starša nikoli nista pohvalila, ko je dobil dobro oceno. Popoldneve rad prespi. Glede svoje prihodnosti je pesimističen. Ob vikendih se dobijo s prijatelji na pivu. Po navadi se napijejo. Pravi, da se pod vplivom alkohola počuti dobro, ker vsaj takrat pozabi na skrbi. Naslednji dan ima sicer težave doma, ker ga starša zmerjata, vendar ga to več tako ne gane.

Anita, 19 let.

Dijakinja živi z mamo in mlajšo sestro. Anita že nekaj let obiskuje psihiatra. Prav tako njena tri leta mlajša sestra. Obe imata diagnosticirano depresijo in sta na terapiji. Težave so se v taki obliki začele, ko sta se starša ločila. Anita pove, da se starša nista nikoli dobro razumela. Kot otrok je bila velikokrat prisotna ob njenem prepiru. Mama ji je vedno govorila slabo o očetu in ga večkrat tudi fizično napadla. Tudi glede dogovorjenih srečanj z otrokoma se starša ne uspeta dogovoriti. To Anito zelo obremenjuje. Z mamo se veliko prepirata, vendar jo ima po svoje rada in jo zagovarja. Ko je bila mlajša, je bila mama do nje tudi velikokrat psihično in fizično nasilna. Anita se je pred tremi leti odločila, da gre za nekaj časa živeti v krizni center. Tam je ostala pol leta in se potem spet vrnila domov k mami. Tata ima rada. Zelo pa jo moti, da jo mama vedno, ko se vrne od očeta, zaslišuje. To jo toliko obremenjuje, da se noče srečevati z očetom. Oče ima tudi novo partnerico, s katero se Anita kar dobro razume. Anita pove, da se zadnji dve leti srečuje s trinajst let starejšim moškim. Ta ima težave z alkoholom. Prizna, da tudi sama večkrat konzumira alkohol, ker pravi, da jo sprosti. V šoli nima težav in je pridna učenka. Vede se tudi samouničevalno. Ko ji je zelo hudo, se reže. Anita pove, da je v preteklosti imela velike težave z bulimijo, zdaj pa bruha dvakrat na teden. Zdravila se je tudi v Mladinskem klimatskem zdravilišču Rakitna. Pravi, da se počuti zelo pod stresom. Težave se zvečer še stopnjujejo in težko zaspi.

Lovro, 18 let.

Živi v urejeni družini. Lovro ima od svojega sedmega leta diagnosticiran Touretov sindrom. Na začetku šolanja so starši in dijak težave prikrivali. Lovro pravi, da ga je bilo sram in strah, kako ga bodo sošolci sprejemali. V šoli poskuša tike, kolikor mu le uspe, nadzorovati, zato so doma še toliko močnejši. Zaradi močnih tikov, ki jih ima doma, je popoldneve zelo utrujen in ga vse boli. Zato se ne uspe učiti. Ocen nima najboljših. Njegovo počutje je iz dneva v dan slabše. Lovro je povedal, da velikokrat razmišlja o samomoru. Obiskuje psihiatra, ki mu je predpisal antidepresive. Veliko pridobil je na teži in je tudi zaradi tega slabe volje. Zadnje čase je zašel v družbo, v kateri se veliko konzumira alkohol. Lovro pove, da ko je pod vplivom alkohola, nima toliko tikov, kar mu zelo ugaja. Čeprav je zvečer zelo utrujen, težko zaspi.

Tehnike sproščanja smo z dijaki izvajali redno vsak teden. Dobili so nalogo, da izvajajo tehnike sproščanja tudi doma, ko bodo začutili, da so pod stresom. Vsi trije dijaki so povedali, da se njihovo počutje po izvajanju sprostitvenih tehnik vsaj trenutno izboljša. Miha je povedal, da se po izvajanju sprostitvene tehnike počuti bolj samozavestnega. Pravi, da se mu zdi, kot da ga napolni z energijo. Največkrat uporablja dihalne tehnike. Anita pravi, da najraje meditira. To tehniko izvaja redno vsak večer, da lažje zaspi. Lovro pove, da zaradi tehnik sproščanja ne opazi občutno manj tikov. Pravi tudi, da se zaveda, da bi jih moral izvajati bolj redno. Najljubša mu

je dihalna tehnika, ker se takrat počuti umirjeno. Glede tikov pa je mnenja, da mu bolj pomaga alkohol, saj ga ta tako sprosti, da ima opazno manj tikov, kar mu zelo ugaja.

V nadaljevanju bodo predstavljene sprostitvene tehnike, ki smo jih uporabljali.

Dihalne vaje

Dihalne tehnike so najpogostejši način sproščanja. Znano je, da umirjeno dihanje povzroči ugoden in sproščujoč občutek. Poleg sprostitve pa imajo še globlji pomen. Pomembno je poudariti, da dihalne tehnike izhajajo iz joge. Zupančič-Tisovec (2017) trdi, da na svoje misli in telo lahko zelo ugodno vplivamo, če pravilno dihamo. Kajtna in Jeromen (2007) navajata, da dihalne vaje uvrščamo med kratkotrajne tehnike sproščanja. Med ljudmi, ki se soočajo s stresom, je ta tehnika najbolj uporabljena, saj je neodvisna od prostora in časa. Prav tako pravita, da se tehniko v večini primerov izvaja na hrbtu. Pri vsem tem pa je pomembno, da se položaj prilagodi posamezniku. Z dihalnimi vajami prispevamo k večji osredotočenosti, umirjenosti in senzitivnosti posameznika (Larner in Galey, 2013).

Kontroliranje in obvladovanje dihanja je bistvenega pomena. Večinoma dihomo prsno in s tem pozabljamo na poglobljeno dihanje. V stresnih dogodkih postaja dihanje še bolj plitvo in manj učinkovito. Pomembno pri dihalni tehniki je, da se človek nauči umiriti in sprostiti dihanje. Človek se mora naučiti, da dihanje prihaja samo od sebe in gre skozi telo v vsak najmanjši del, do vsake celice. S tem telo napolni z energijo in pripravi na stanje koncentracije (Tušak, 2009).

Meditacija

Meško (2006) trdi, da je meditacija sproščeno stanje in popolna povezanost z notranjim jazom – univerzalno energijo in življenjem. Pravi, da ko dosežemo popolno stanje meditacije, so nam dani odgovori na naša vprašanja, um se umiri, telo ne obstaja in zavedamo se neskončne povezave z vsem, kar je živo. Prav tako navaja, da ko dosežemo popolno meditacijo, nas ta za vedno spremeni, kar prinese osvoboditev in samospoznavanje. Meditacija pomaga pri učinkovitosti v vsakdanjem življenju in povečuje sposobnost koncentracije. Z rednim izvajanjem postanemo sposobni obvladati svojo pozornost. V določenem trenutku se tudi izboljša sposobnost osredotočenja na eno stvar. Posledica osredotočenosti je uspeh. Potrjeni so tudi učinki meditacije, ki se kažejo kot občutenje sreče, izboljšanje zdravja, spremembe fiziologije možganov in izboljšanje družbenega življenja.

EFT TEHNIKA (Emotional Freedom Techniques)

To je metoda doseganja čustvene svobode in temelji na predpostavki, da je negativno čustvo posledica motnje v energijskem sistemu telesa. Z rednim izvajanjem tehnike lahko motnjo odstranimo. Začetnik te metode je ameriški inženir Gary Craig. Razvila se je na osnovi starodavnega kitajskega energijsko-meridianskega sistema, ki je osnova za akupunkturo. Metoda deluje tako, da medtem ko je človek osredotočen na izbrano težavo, s tapkanjem na končne točke telesnih energijskih meridianov odstranimo blokado. Meridiani tvorijo sistem z edinstvenimi funkcijami. Medsebojno komunicirajo in tako vplivajo na harmonično delovanje notranjih organov. Notranji organi so zdravi, ko so meridiani brez blokad. Posledica energijske blokade je zmanjšana energija in boleznine notranjih organov. Metodo EFT izvajamo v določenem zaporedju (algoritmu). To izvajamo na tak način, da se s konicami prstov lahko dotikamo (tapkamo)

vseh končnih točk telesnih meridianov, med tem časom pa smo miselno povezani s svojo čustveno težavo. S tapkanjem po meridianih aktiviramo končne točke meridianov in s tem odpotislana energija odpravi motnjo. Na tak način se energija v sistemu uravnoteži in težava izgubi moč (Banesh, 2006).

Metoda progresivne mišične relaksacije

Cilj postopne relaksacije je, da se postopno in sistematično naučimo sprostiti celo telo. Sprostitev poteka po naslednjih stopnjah: sprostitvev v rokah in nogah, dihanje, sprostitvev v čelu in sprostitvev govornih organov. Posameznik sprosti posamezen del telesa tako, da ga najprej intenzivno napne, nato pa počasi popušča. Pri vsem tem je pomembno, da se osredotočimo ob aktiviranju na občutek napetosti in nato na občutek sproščanja. Če se zgodi, da posamezni del ni zadovoljivo sproščen, moramo postopek ponoviti. S to tehniko odstranjujemo parcialno napetost in splošno togost kot posledico nekih čustvenih težav. Poleg tega pa mobilizira človekove obrambne sile, da se lažje in uspešno sooči s stresno situacijo (Tušak idr., 2009).

Sklep

Alkohol je močno vpet in prisoten v zahodni družbi, ima pomembno vlogo v vsakdanjem socialnem življenju, saj se ga uporablja ob označevanju pomembnih življenjskih prelomnic. Mladim je po 18. letu zelo dostopen, zato ga nekateri zlorabljajo, ko se spopadajo s stresom. Prav obdobje mladostništva je tisto, ki prinese številne nove izkušnje, nadvse pomembne za vzpostavljanje in prevzemanje konstruktivnih načinov spoprijemanja s stresom. V članku je predstavljenih nekaj najpogostejših tehnik, s katerimi si lahko dijaki pomagajo ob soočanju s stresom. Z njihovim rednim izvajanjem se izboljšuje čustvena zrelost in stabilnost. Predstavljeni dijaki so se vsekakor znašli v težki življenjski situaciji. Pozitivno je to, da so o svojih težavah spregovorili, saj jih bodo le na ta način lahko začeli reševati. Pogovor v kombinaciji s sprostitvenimi tehnikami je v tem času, polnem stresa, ena boljših alternativ za premagovanje stresnih situacij v različnih življenjskih preizkušnjah. Menim, da bi se morali učitelji v srednjih šola redno udeleževati izobraževanj na temo komunikacije in dela z ranljivimi skupinami. Na tak način bi lažje razumeli vedenjske vzorce dijakov in bi bili do njih bolj razumevajoči, posledično bi jih lažje in pravilno usmerjali.

Literatura

Auer, V. (2002). Pretrmast, da bi pil. Ljutomer: Samozaložba.

Banesh, H. (2009). S trkanjem do zdravja. Ljubljana, Aura: Pleško.

Erzar, T. (2007). Duševne motnje: psihopatologija v zakonski in družinski terapiji. Celjska Mohorjeva družba.

Galimberti, U. (2009). Grozljivi gost: mladi in nihilizem. Ljubljana: Modrijan.

Kajtana, T., Jeromen, T. (2007). Sproščanje: moj mali priročnik. Ljubljana: izšlo v samozaložbi.

Kavenska, V. (2009). »Meaning of life in the context of alcohol dependence«. Electronic journal of CMPS 1 (3).

Larner, E. in Galey, P. (2013). Active cycle of breathing technique. Cochrane database.

Marušič, A. in Temnik, S. (2009). Javno duševno zdravje. Celjska Mohorjeva družba: Celje.

Masten, R. (2004). »Noogene osebnostne značilnosti in prilagajanje.« Psihološka obzorja 13 (4): 67-84.

Perko, A. (2008). Družina na križpotju. Ljubljana: UMco.

Rugelj, J. (2008). Pot samouresničevanja: Zdravljenje in urejanje zasvojenecv in drugih ljudi v stiski: priročnik za zdravo in ustvarjalno življenje. Ljubljana: UMco.

Tančič Grum, A. in Zupančič Tisovec, B. (2017). Tehnike sproščanja. (Priročnik) Nacionalni inštitut za javno zdravje, Ljubljana.

Tomori, M. in Zihlerl, S. (1999). Psihijatrija. Ljubljana: Medicinska fakulteta.

Tušak, M., Marinšek, M. in Tušak, M. (2009). Družina in športnik. Fakulteta za šport, Ljubljana.

Mobilna socialno pedagoška služba: izziv sodobnega časa / Mobile social pedagogical service: a challenge of modern times

Andrej Gregorač

Povzetek

Mobilno socialno pedagoško službo (v nadaljevanju mobilna služba) smo kot enega izmed novih pristopov pri delu z mladimi iz ranljivih skupin začeli izvajati znotraj Vzgojnega zavoda Kranj v okviru projekta Strokovni center za obravnavo otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Mobilna služba je bila načrtovana in izvajana kot vzgojna pomoč, namenjena otrokom/mladostnikom, družinam in šolam v določenih primerih, ko sama namestitev v institucijo ni bila potrebna, kljub vsemu pa obstoječa pomoč, ki so jo lahko nudile organizacije, ni zadostovala za to, da bi otrok/mladostnik glede na specifične pogoje lahko imel ustrezne pogoje za svoj razvoj. V dveh letih poskusnega izvajanja mobilne službe smo lahko ugotovili tako določene prednosti kot tudi pomanjkljivosti teh novih pristopov v slovenskem prostoru, vsekakor pa obstajajo potrebe za razvoj in delovanje tovrstne službe. V prispevku bom skušal razčleniti, v katerih primerih je mobilna služba lahko učinkovita in kje so lahko pasti v izvajanju mobilne službe.

Ključne besede: mobilna socialno pedagoška služba, vzgojna pomoč, vzgojne intervencije, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

Abstract

The mobile social pedagogical service (mobile service) was one of the innovative programs for children and youth which was introduced into educational programs of Vzgojni zavod Kranj as a part of the "Professional center for treatment of children and youth with emotional and behavioral disorders" project. The mobile service was designed and implemented as an educational assistance for children/youth, families and schools in specific situations, when there was no need for institutional accommodation but at the same time all the existing organized help did not bring the desired results in child's development. After two years of trial of the mobile service, many advantages and disadvantages of these new approaches were seen in the field of education of Slovene children with special needs. It was also evident that some form of service of this type is a necessity going forward. In this article I'll try to discuss the situations where mobile service can be efficient and what the challenges of this type of institutional assistance are.

Keywords: Mobile social pedagogical assistance, parenting support, parenting interventions, children with emotional and behavioral disorders

Uvod

Čeprav je mobilna socialno pedagoška služba v obliki mobilnih timov prvič postala uradno opredeljena kot ena izmed kontinuitet pomoči v Zakonu o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (2020), ki je začel veljati s 13. januarjem 2021, pa izhodišča za oblikovanje te vrste vzgojne pomoči in določene oblike izvajanja segajo že v čase od devetdesetih let dalje.

Vzgojni zavod Kranj organizacijsko in vsebinsko deluje v sedmih stanovanjskih skupinah v Kranju in okolici. V njih izvajamo namestitveno vzgojno obravnavo otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Praktično od ustanovitve prve stanovanjske skupine, leta 1994, smo svoje programe vedno prilagajali potrebam otrok in mladostnikov ter njihovim družinam, kar pomeni, da smo otroka ali družino spremljali in izvajali vzgojno pomoč, čeprav otrok ni bil stalno prisoten v stanovanjski skupini, ampak je za določeno obdobje bival v domačem okolju. Tovrstni programi so imeli različna, predvsem operativna poimenovanja, največkrat "spremljanje na daljavo", kar sicer ni najbolj ustrezen naziv, je pa dobro opisal dejansko naravo pomoči, saj smo otroka in družino v bistvu bolj ko ne zgolj spremljali v obliki telefonskih razgovorov in občasnih timskih sestankov. Uradnega naziva za te programe ni bilo, ker tovrstna obravnava zakonsko ni bila opredeljena. V teh primerih je bil sklenjen dogovor s starši in pristojnim centrom za socialno delo (v nadaljevanju CSD), izhajalo pa se je izključno iz potreb otroka in družine. Seveda so imeli ti programi tako prednosti kot pomanjkljivosti, ki pa smo jih večinoma ugotavljali šele ob uresničevanju programa, saj vsebinsko ti programi nikoli niso bili definirani, lahko pa jih brez slabe vesti imamo za zametke ti. mobilne socialno pedagoške službe.

Poleg dejanske oblike izvajanja vzgojne pomoči na domu so izhodišča za oblikovanje mobilne službe prihajala tudi z drugega področja delovanja VZ Kranj, s področja sodelovanja s šolami. Ob rednem spremljanju naših otrok v osnovnih in srednjih šolah ter sodelovanju pri pripravi programov šolske pomoči, kar je naša redna praksa, se je VZ Kranj še tesneje povezal predvsem z osnovnimi šolami, ki jih obiskujejo naši otroci v času trajanja projekta NasVIZ: Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju v VIZ – vzorčni model in smernice, ki ga je v letih 2015 in 2016 izvajal Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani. VZ Kranj in OŠ Simona Jenka Kranj sta bili v tem projektu partnerski organizaciji in nosilki programa za intervizijska srečanja strokovnih delavcev VZ Kranj in šolskih svetovalnih delavcev, ki so prihajali iz osnovnih šol v Kranju in okolici. Na teh srečanjih smo ugotavljali, da je v OŠ kar nekaj t.i. vedenjsko zahtevnejših otrok, ki bi potrebovali dodatno vzgojno pomoč, niso pa vključeni v noben sistem uradnih institucionalnih pomoči. Šolski strokovni delavci so bili pri nudenju ustrezne pomoči tem otrokom tako bolj ko ne prepuščeni sebi in svoji notranji organizaciji, šolski prostor pa se je večkrat izkazal kot varovalni dejavnik, ki je otroku nudil pogoje, ustrezne njegovemu razvoju. Kljub temu smo vsi ugotavljali, da šola ni institucija, katere primarna funkcija bi bila zagotavljanje ustrezne vzgojne pomoči otroku in družini, niti šola nima te pristojnosti. Skozi analize različnih primerov na intervizijskih srečanjih se je začela rojevati ideja o dodatni strokovni pomoči, ki ne bi bila usmerjena zgolj na področje izobraževanja, hkrati pa ne bilo govora o namestitveni obravnavi.

Priložnost za razvoj in raziskavo programa mobilne službe se je tako pojavila v pilotnem projektu, ki ga je pripravilo MIZŠ leta 2017 in znotraj katerega je bilo možno predlagati in izvajati nove - inovativne vzgojne programe znotraj vzgojnih zavodov za obravnavo otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. V načrtu je bilo, da se programi, ki bi se glede na

kriterije pokazali kot učinkoviti, umestijo v redne oblike institucionalnih vzgojnih pomoči, opredeljeni pa bi bili tudi v nastajajočem zakonu za obravnavo otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. VZ Kranj je v okviru Strokovnega centra Ljubljana sodeloval tudi s programom intenzivna mobilna socialno pedagoška obravnava, v katerem smo razvijali in izvajali mobilno strokovno vzgojno pomoč otrokom in družinam, ki niso bili nameščeni v stanovanjskih skupinah. Projekt je trajal dve leti, do konca šolskega leta 2018/2019, v nadaljevanju pa bom predstavil določene poglede na mobilno službo, ki sem jo spremljal kot takratni ravnatelj VZ Kranj in tudi vodil in usmerjal dve strokovni delavki, ki sta bili zaposleni v tem programu.

Mobilna služba kot izziv prihodnosti

V tem delu bom predstavil glavne značilnosti delovanja mobilne službe in nekatere prednosti ter tudi pomanjkljivosti pri izvajanju tovrstne vzgojne pomoči. Glavno izhodišče mobilne službe opredeljuje dejstvo, da se vzgojne intervencije opravljajo neposredno v okoljih, v katerih primarno nastajajo. To sta dom in šola, v katero je otrok vključen (ne v sekundarnih okoljih, kamor bi se otrok vključil, se pravi stanovanjska ali vzgojna skupina ter šola, ki bi jo obiskoval v bližini zavoda, v katerega je vključen). Glavni izziv, ki ga tu predstavlja sama značilnost delovanja, je seveda vzpostavitev odnosov na relaciji otrok, starši, šolski strokovni delavci in seveda vsi vključeni deležniki, ki so otroku do trenutka vključitve mobilne službe nudili katero izmed institucionalnih pomoči. V primeru institucionalne obravnave, ko je otrok tudi nameščen v prostore, ki niso njegov dom, je ta dinamika odnosov bistveno drugačna, saj že sama institucija vzpostavlja določeno hierarhijo odnosov, ki so vedno že implicirani v precejšen del obravnav znotraj institucije. Podoben fenomen je vzgojna avtoriteta, ki je v primeru institucionalne obravnave z namestitvijo že v veliki meri zapovedana strokovnim delavcem. V primeru mobilne službe pa je potrebno te odnose graditi od začetka, saj je uspešnost vzgojnih intervencij v celoti odvisna od aktivnega sodelovanja in vključenosti ne samo otroka in staršev, ampak vseh deležnikov, ki so prisotni v obravnavi otroka in družine.

Ker pred sprejetjem Zakona o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju delovanje mobilne službe ni bilo nikjer opredeljeno, je izvajanje tovrstne pomoči predstavljalo še dodatni izziv. V začetni fazi izvedbe se je bilo potrebno predvsem s starši zelo natančno dogovoriti o medsebojnih pričakovanjih, posameznih nalogah in pristojnostih delovanja strokovnih delavcev v okviru mobilne službe. Vstop v dom je poseg v zelo intimno sfero naših življenj, ne glede na to, kaj se dogaja "znotraj domačih štirih sten". Prevečkrat je to vzeto kot nekaj samoumevnega, vendar če pomislimo, da nihče razen policije z nalogom praktično nima vstopa v nekogaršnji dom brez dovoljenja te osebe, si lažje predstavljamo, kaj pomeni, da je nekdo pripravljen spustiti tretjo osebo v svoj dom, ne glede na to, kakšen strokovnjak ta oseba je. Zato je uvodni dogovor o sodelovanju in natančno postavljanje tako kratkoročnih kot dolgoročnih ciljev izrednega pomena in pomeni postavitev temeljev za konstruktiven odnos med vsemi osebami, ki sodelujejo v teh procesih.

Naslednji korak je analiza situacije in primera ter istočasno grajenje odnosa predvsem z otrokom in starši. Kot je pomemben dogovor, ki ga sprejmemo ob začetku vključitve družine v mobilno službo, je enako pomembno to, kako bomo začeli graditi odnos z otrokom in starši. Gre za proces, v katerem se vzpostavlja medsebojno zaupanje, da bo tretja oseba, se pravi

strokovnjak, ki se vključuje v življenje družine, dejansko pomagal družini pri vnašanju določenih sprememb v njihovo delovanje. Te spremembe bodo na koncu pripomogle k izboljšanju določene situacije ali stanja pri otroku. Tu je zelo pomembna kvalitetna analiza obstoječega stanja in iskanje vzrokov, ki so družino pripeljali do tega, da potrebuje dodatno strokovno pomoč, če želi otroku omogočiti ustrezne pogoje za razvoj na vseh področjih. Analiza se v tem primeru ne opravlja samo na začetku, ampak periodično. Na podlagi analize se namreč načrtuje vzgojne intervencije v družini in šoli, potem se ponovno analizira učinkovitost teh intervencij in naredi načrt za nadaljnje intervencije. Gre za ciklični proces, ki ga je potrebno večkrat spreminjati in modificirati glede na nova stanja, ki se pojavljajo.

Zelo pomembno v tem delu je, da strokovni delavec, ki skrbi za družino, nima vloge odločanja o nadaljnjih ukrepih, ki so lahko družini predpisane s strani sodišča, ampak da se to dejansko prepusti drugemu organu, ki spremlja družino. V naših primerih je bil to običajno CSD. Občutek, da je oseba, ki ti nudi pomoč, hkrati lahko tudi "eksekutor" glede nadaljnjih korakov, namreč nima pozitivnega vpliva na odnose in spodbuja nezaupanje do strokovnih delavcev. Na ta način se lahko hitro začne veliko dejanskih situacij v družini prikrivati in hote ali nehote skuša olepšati določena področja delovanja družine, kar pa zagotovo ni v korist temu, da se pripravi ustrezen načrt za vzgojne intervencije. Vsekakor je to pomembno področje, saj se morajo tako strokovni delavec v mobilni službi kot starši in skrbniki otroka zavedati, da vsi za svoje delovanje odgovarjajo neki tretji osebi, ki ima možnost odločanja, ali je vključevanje mobilne službe koristno za družino ali ne, in ali bi bila potrebna vpeljava druge oblike institucionalne pomoči. Zavedati se moramo, da smo ljudje zelo odporni na spremembe, ne glede na to, ali se zavedamo ali ne, kam nas neko delovanje v življenju pelje. In ker imamo običajno veliko odporov do sprememb v naših življenjih, težko sprejmemo nekoga, ki nam lahko pomaga pri uvajanju sprememb v naša življenja, četudi nam te spremembe na koncu koristijo. Zaradi tega je odnos med strokovnimi delavci in družino ter drugimi deležniki večkrat na preizkušnji.

Zadnje področje delovanja je šolski prostor. Tudi na tem področju je potrebno natančno določiti medsebojna pričakovanja in pristojnosti ter predvsem opredeliti zelo praktične stvari glede vzgojnih intervencij, kot je prostor, ki ga strokovni delavec v mobilni službi lahko uporablja, osebe v šoli, s katerimi bo največ sodeloval, vključenost razredne in šolske skupnosti v samo izvajanje vzgojnih intervencij... Enako kot velja za dom, velja tudi za šolski prostor dejstvo, da gre za zelo intimen prostor, kamor je potrebno vstopati s konsenzom šole in šolskih delavcev in večino aktivnosti načrtovati skupaj z njimi. Glede na izkušnje, ki smo jih imeli v samem projektu izvajanja mobilne službe in tudi že skozi sodelovanja s šolami v okviru institucionalnih obravnav, strokovni delavci, ki delamo z otroki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, največ časa posvetimo osveščanju in izobraževanju o tem, za kakšne motnje sploh gre, kakšna so ozadja, da je prišlo do teh motenj, kakšni so bili vzorci v družini ter kaj v šoli je tistega, kar motnje spodbuja in kaj jih pomaga odpravljati.

Če sem sedaj na kratko (kolikor mi prostor dopušča) predstavil nekatere značilnosti delovanja mobilne službe, bom v zaključku navedel še prednosti in pomanjkljivosti delovanja mobilne službe. Vzgojni zavod Kranj je kot učna baza v okviru sodelovanja s Pedagoško fakulteto v Ljubljani in v okviru sodelovanja v projektu Strokovni center sodeloval tudi pri nastanku več del, ki so neposredno ali posredno obravnavala področje delovanja mobilne službe in njenih izpeljank (glej Ivanuša, 2016, Dolinar, 2017 in Bešter, 2020). Na podlagi teh raziskav smo tako že lahko razbrali določene značilnosti pri izvajanju programov mobilne službe.

Prednosti službe so zagotovo v tem, da gre za intervencije v domačem okolju. Glaven izziv institucionalnih obravnav je namreč ta, kako uspešno prenesti nove vzorce delovanja, ki se jih otrok nauči v vzgojni ali stanovanjski skupini in šolskem okolju, ki ni njegovo matično šolsko okolje, v domače okolje. Kljub temu, da veliko otrok po prihodu v stanovanjsko skupino začne zelo hitro spreminjati določena delovanja, pa prenos teh novosti v domače okolje zahteva precej daljše obdobje, kar je popolnoma razumljivo, saj se v tem času v domačem okolju nič kaj bistvenega ne spremeni. Vizija mobilne službe pa je, da vnaša spremembe v domače okolje, se pravi v okolje, kjer so se motnje in težave pojavile, najbolj verjetno ravno zaradi specifičnosti okolja. Kvalitetno delo s starši je tako izrednega pomena, če želimo, da spremembe, ki jih družina potrebuje, postanejo trajne.

Druga prednost je, da je izvajanje programa mobilne službe zelo fleksibilno in ni povezano s pravili, ki veljajo v javno izobraževalnih institucijah. Ta pravila so sicer nujna za delovanje institucij, saj predstavljajo določeno osnovno varnost za vse udeležence v VIZ programih. Hkrati pa togost pravil velikokrat onemogoča drugačne aktivnosti in dejavnosti ravno za tiste otroke, ki s svojimi vedenji odstopajo od teh pravil in so na ta način velikokrat prehitro izločeni iz šolskih okolij. Načrtovanje specifičnih vzgojnih intervencij, ki so prilagojena izključno določenemu otroku, je tako velika prednost, ki jo je mogoče zelo hitro vnašati v program mobilne službe. Program, ki se pripravi za vsakega otroka, je tako lahko mogoče popolnoma uskladiti s potrebami otroka in družine, saj ni t.i. institucionalnih ovir.

Hkrati s tem je možno vzgojne intervencije načrtovati v različnih okoljih. Ni treba, da je delovanje službe omejeno zgolj na šolsko in domače okolje, ampak je tu prostor delovanja praktično neomejen.

Med prednostmi izvajanja mobilne službe so tudi stroški izvajanja, ki so bistveno nižji v primerjavi z namestitvenimi obravnavami, vendar ta vidik ne sme biti pomemben pri odločanju o ustreznosti programa za samega otroka in družino.

Kot je veliko prednosti v izvajanju mobilne službe, je tudi veliko pomanjkljivosti. Prva izhaja iz dejstva, da gre za nezavezujočo pomoč družini, ki jo družina lahko sprejme ali ne. Že omenjeni odpori do sprememb so lahko v nekaterih primerih tako močni, da se pri določenih članih pojavi občutek ogroženosti, ki naprej vodi v nezaupanje in odklanjanje sodelovanja. Tako se lahko dogovor o sodelovanju prekine ali pa samo sodelovanje ni več enako intenzivno z obeh strani, zato ne pride do načrtovanih rezultatov.

Sama fleksibilnost delovanja je lahko problematična tudi z vidika preobremenjenosti posameznega strokovnega delavca. Po eni strani je pomembno, da se delo načrtuje in izvaja takrat, ko je najbolj smiselno, kar v družinah velikokrat lahko pomeni v popoldanskem času, ko so vsi skupaj. Za delavca pa lahko to pomeni celodnevno angažiranost s sicer vmesnimi prekinitvami in odmori, vendar zna postati to zelo obremenjujoče. Osebnostno se mi je zdela smiselna rešitev, ki smo jo spoznali ob obisku SOS vasi v Avstriji, kjer sodišče odredi mesečno število ur, ki pripada določeni družini ali otroku, naloga mobilne službe pa je, da znotraj tega obsega načrtuje in izvaja vzgojno pomoč.

Zadnja pomanjkljivost, ki bi jo na tem mestu omenil, je kompetentnost pri odločanju. V določenih primerih, ko je bilo v obravnavo otroka in družine vključenih več deležnikov, pri pomembnih odločitvah glede nadaljevanja vzgojne pomoči na posameznih področjih ni bilo

jasno, kdo je tisti, ki odloča o načinih nadaljevanja, če si različni predlogi nasprotujejo. Sprejeti zakon že nakazuje neke rešitve v takih primerih, saj bi nekdo moral prevzeti vlogo vodenja in odločanja v takih ključnih primerih, ampak to še vedno pomeni pomoč zgolj znotraj strokovnega centra. Kadar ostali deležniki prihajajo iz institucij zunaj strokovnega centra, ki izvaja mobilno službo, npr. dijaški dom, terapevtske službe, CSD-ji, je pri samem načrtovanju mobilne službe potrebno že v začetku jasno opredeliti pristojnosti tudi vseh teh deležnikov. V nasprotnem primeru se lahko samo izvajanje vzgojne pomoči dobesedno ustavi.

Sklep

Mobilna služba zagotovo predstavlja enega izmed modelov izvajanja vzgojne pomoči za sodobni čas, predvsem zaradi izredno hitrih družbenih sprememb, ki smo jim priča. Pomembno dejstvo pri naravi tovrstne pomoči je, da se poudarek pri izvajanju prenese z institucije na posameznika, zato je pomembno, da strokovni delavec, ki izvaja vzgojno pomoč v obliki mobilne službe, stalno krepi svoje strokovne kompetence in nadgrajuje svoje znanje. Še vedno pa ostaja dejstvo, da mobilna služba ni primerna oblika pomoči za vse otroke in družine, ki potrebujejo vzgojno pomoč v smislu vzpostavljanja pogojev, ki bodo otroku omogočala ustrezen razvoj. Strokovni centri bodo imeli s tega vidika najprej nalogo, da postavijo minimalne kriterije, ki naj bi jih družina kot osnovna družbena enota zagotavljala za uspešen razvoj otroka.

Literatura:

Bešter, A. (2020). *Vpogled v sistem pomoči otrokom in mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi težavami preko implementacije programa Intenzivna mobilna socialno-pedagoška obravnava* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.

Dolar, T. (2017). *Podpora mladostnikom pri prehodu iz zunajdružinske oskrbe v samostojnost* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.

Ivanuša, Š. (2016). *Vzgojni program intenzivne mobilne socialno-pedagoške obravnave* [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.

Zakonu o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI). (2020). *Uradni list RS*, št. 200/20. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO8083>.

»LOKA-I no sobivanje« – institucija kot družbeni in lokalni sistem / “Local cohesion” – institution as a social and local system

Davor Gantar, univ. dipl. soc. del.

Vzgojni zavod Kranj, Šempeterska ulica 3, 4000 Kranj, Slovenija

davor.gantar@guest.arnes.si

Povzetek

V prvem delu prispevka predstavljam stanovanjsko skupino Škofja Loka, pomen sodelovanja in vključevanja v lokalno okolje. Nato predstavim nekaj primerov praks na tem področju, ki smo jih uspešno izpeljali z otroki in mladostniki iz stanovanjske skupine Škofja Loka – VZ Kranj. V drugem delu se dotaknem izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V tretjem delu pa še problematike sistematizacije, pravilnika o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami.

Ključne besede: stanovanjske skupine, čustvene in vedenjske motnje, pravilnik o normativih in standardih, družbeni in lokalni kontekst institucij, doživljajska pedagogika, projektno delo, šolanje otrok s posebnimi potrebami

Abstract

In the first part of the article, I present the home group Škofja Loka, importance of cooperation and integration into the local environment. I present some examples of practices in this area, which we successfully carried out with children and adolescents from the Home Group Škofja Loka - VZ Kranj. In the second part, I present the education of children with special needs, emotional and behavioral disorders. In the third part, I discuss the issue of systematization, rules on norms and standards for the implementation of educational programs for children with special needs.

Keywords: home groups, emotional and behavioral disorders, rules on norms and standards, social and local context of institutions, experiential pedagogy, project work, education of children with special needs

Uvod

Na zavodskem področju so se v zadnjem času zgodile velike spremembe. Letos je stopil v veljavo Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI). S sklepom ministrice za izobraževanje, znanost in šport so bili z januarjem 2021 določeni strokovni centri in posamični strokovni centri. Njihovo delovanje naj bi se razvijalo z namenom optimalizacije izvajanja obstoječih in novih preventiv-

nih programov, ki se v največji meri odzivajo na potrebe otrok s čustveno-vedenjskimi težavami in motnjami. Z novim zakonom naj bi strokovni centri zagotavljali celostno obravnavo otrok in mladostnikov v vsaki regiji. Vzporedno naj bi potekala tudi razprava o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami.

Trenutno zaposleni nimamo občutka, da se je kar koli spremenilo. Situacija zaradi epidemije koronavirusa nam je pozornost usmerila v prilagajanje trenutnim razmeram, na drugi strani pa v ospredje še bolj potisnila potrebo po spremembi določenih normativov in standardov. Te bomo namreč morali spremeniti, če bomo res želeli razvijati programe, ki se v največji meri odzivajo na potrebe otrok, saj skupine pokajo po šivih, obravnavo v skupinah pa bi lahko bolj primerjali z gašenjem požara kot skrbi za odpravo vzrokov namestitev. V skupine prihajajo otroci s primanjkljaji na različnih področjih, družbena klima pa je že nekaj časa usmerjena zelo storilnostno. Kljub dobremu sodelovanju s šolami, vsej pomoči, ki jo otroci prejmejo v šoli, en vzgojitelj v popoldanski izmeni težko poskrbi za primerno pomoč v doglednem času. Večina otrok v skupinah ima namreč velike primanjkljaje tako na čustveno-vedenjskem področju kot tudi na posameznih področjih učenja in potrebuje veliko individualne podpore. Čas, ki bi ga morali nameniti razreševanju čustveno-vedenjskih težav, se vse bolj krči na račun dela za šolo. Prav omejitve trenutnega sistema nas vedno bolj silijo, da iščemo rešitve v lokalnem okolju. Zavod poleg tega sodeluje tudi z Zavodom Republike Slovenije za zaposlovanje, in sicer v programu javnih del »Pomoč pri učenju in druga pomoč otrokom, učencem, dijakom in drugim udeležencem izobraževanja«. Te vrste pomoči so zelo dobrodošle, a imajo tudi svoje pomanjkljivosti, zato menim, da bi jih bilo treba reševati bolj sistemsko. V nadaljnjem besedilu bom tako predstavil svoj pogled na pomanjkljivosti trenutnega sistema in kako pomembno je dobro sobivanje in sodelovanje z lokalnim okoljem. Ob tem bom opisal nekaj dobrih praks in zgodb, ki smo jih soustvarili v Stanovanjski skupini Škofja Loka.

Zgodovina VZ Kranj in Stanovanjske skupine Škofja Loka

V Stanovanjski skupini Škofja Loka – VZ Kranj sem zaposlen deveto leto. Ko sem pričel s službo, je skupina ravno praznovala deseto obletnico obstoja. V ta namen smo priredili dan odprtih vrat, povabili vse vladne in nevladne organizacije, s katerimi sodelujemo, ter pripravili kratek program. Vse je potekalo v prijetnem vzdušju. Pred desetimi leti je bila slika še drugačna.

Otvoritev Stanovanjske skupine Škofja Loka je pomenil tudi konec preobrazbe Vzgojnega zavoda Preddvor, saj je s tem še zadnja skupina otrok zapustila prostore stare graščine, kjer je zavod deloval od leta 1954. V začetku 90. let preteklega stoletja je začelo prihajati do korenitih sprememb. V slovenskem okolju je prišlo do pobud, da bi zavodi iz starih grajskih okolij začeli prehajati v nove oblike. Glavno vodilo je bilo razbiti velike ustanove, ki so otroke že s svojim obstojem stigmatizirale v »zavodske«, omogočiti otrokom čim boljše vključitev v okolje in bolj kulturno bivanje.

Večina zavodov v Sloveniji se je takrat odločila za spremembe. V Vzgojnem zavodu Preddvor so začeli razmišljati o alternativah klasični zavodski vzgoji. V tistem času so se namreč v Sloveniji začele razvijati prve stanovanjske skupine in zaposleni v Vzgojnem zavodu Preddvor so takrat sprejeli odločitev, da bodo dejavnost zavoda prenovili tudi v vsebinskem delu. Razmišljati so začeli o ustanovitvi stanovanjskih skupin. Te so se odpirale postopoma. Prva stanovanjska skupina, ki je odprla svoja vrata, je bila Stanovanjska skupina Kranj leta 1994, nato pa so

postopno sledile še ostale. Zadnja skupina otrok, ki je ostala v stari graščini, je tam bivala vse do leta 2001, nato so jo preselili v Stanovanjsko skupino Škofja Loka. S tem je bil proces selitve varovancev iz Vzgojnega zavoda Preddvor v Vzgojni zavod Kranj končan. Vzgojni zavod Preddvor je bil s tem prvi vzgojni zavod, ki je šel v tako drastično spremembo koncepta delovanja. Da se je Vzgojni zavod Preddvor odločil za pravo pot, je potrdilo tudi priznanje stroke, ki je tako preobrazbo zavoda ocenila kot eno najnaprednejših v Sloveniji. (<https://www.vz-kranj.si/test1/>)

Institucija kot družbeni in lokalni sistem

Na žalost pa okolica v Škofji Loki še ni bila pripravljena na takšne spremembe. Selitev zadnje skupine otrok v naselje Podlubnik so bližnji prebivalci pospremili z neodobravanjem. V smislu družbenega koncepta »Ne na mojem dvorišču ali NIMBY (Not in my back yard)« so se nekateri organizirali in želeli preprečiti selitev. Pojavil se je strah, da bo prisotnost »zavodskih otrok« pomenila konec spokojnega življenja, pocenila nepremičnine. Grozili so z barikadami. NIMBY (*not in my back yard*) (Mlinar, 2008: 366), se navadno pojavlja sporadično, bolj v začetnih fazah preselitev, ko v neki skupnosti še ni kulture sprejemanja drugačnih, povratnikov iz ustanov, da je bolj pogost v elitnejših soseskah (verjetno zaradi bojazni, da bodo novi stanovalci s svojo prisotnostjo znižali realno pa tudi simbolično vrednost njihovih nepremičnin, morda pa tudi velja, da so take soseske bolj ksenofobične). Vodstvo zavoda je vseeno uspelo vzpostaviti pozitiven dialog, tako da se je situacija umirila, otroci pa so se lahko naselili v hišo.

Kljub težkemu začetku je skupina hitro zadihala s polnimi pljuči. Ob mojem prihodu v službo dest let kasneje težav z okolico ni bilo več zaznati. Z okoliškimi prebivalci imamo dobre odnose. Skupina se je uspešno asimilirala v okolje, celo toliko, da me kot domačina veliko ljudi le začudeno pogleda, ko rečem, da sem zaposlen v vzgojnem zavodu in da se ta nahaja v eni od hiš v naselju v Podlubniku.

Kot sem že napisal, namen selitve otrok iz Zavoda Preddvor ni bil osnovan le na spremembi okolja, menjavi prostorov, zmanjšanem številu otrok v eni skupini, ampak tudi na konceptih vključitve v okolje, bolj kulturnega sobivanja, družinskega pristopa, individualizacije. Stanovanjske skupine v VZ Kranj so zasnovane tako, da ne moreš biti »ne vključen« v okolje, saj hodijo otroci v redne lokalne šole, v prostem času obiskujejo izvenšolske dejavnosti, sodelujejo na raznih aktivnostih. Lokalno okolje ponuja ogromno možnosti za visoko kvaliteto bivanja, sodelovanja, vendar vse to ni samo po sebi umevno. V Stanovanjski skupini Škofja Loka zato iščemo vedno nove načine povezovanja, z željo, da našim otrokom in mladostnikom omogočimo čim boljše obravnavo, pri tem pa zmanjšujemo stigmat, ki je še vedno prisotna.

V času pred izbruhom epidemije okužb z virusom korona smo tako vsako leto v sodelovanju s Festivalom LUFT, Zavodom Prehub in Občino Škofja Loka v decembru organizirali zelo dobro obiskan dogodek Božični LUFT in Grajska gostija. Dogodek se odvija na Cankarjevem trgu ter poleg Božička gosti veliko različnih razstavljalcev unikatnih umetniških izdelkov in gostinskih ponudnikov. Naši otroci se na tem dogodku predstavijo s peko palačink, starejši pa občasno sodelujejo tudi pri organizaciji dogodka, postavitvi stojnic za druge gostinske ponudnike. S prihodki, ki se nam na ta način naberejo, si v poletnem času privoščimo večdnevni izlet na morje. Otroci tako vsako leto komaj čakajo, da se dogodek ponovi. Pri zadnji izvedbi smo povabili tudi naše bivše mladostnike, ki so se z veseljem odzvali in nam pomagali.

Že več let sodelujemo z Zavodom Familija, ki je koordinator projekta ESE. V sklopu le-tega vsako leto v Škofjo Loko privabi prostovoljce iz cele Evrope. Ti nato sodelujejo v različnih organizacijah. Prostovoljec ESE je lahko v program vključen čez vse leto ali pa sodeluje le pri izvedbi programov. V naši skupini smo se odločili za slednjo možnost. Vsako leto tako gostimo različne prostovoljce, ki našim otrokom predstavijo svojo kulturo in običaje. Poleg tega nam vsak izmed njih pripravi jed, ki je značilna za njegovo državo. V ta namen smo tudi začeli zbirati njihove recepte in jih zapisovati v poseben zvezek. To sodelovanje se je izkazalo za dobro iz več razlogov; otroci veliko izvejo o drugih kulturah, poleg tega pa je to odlična priložnost, da vadijo znanje angleškega jezika. Opažamo, da večkrat, kot organiziramo ta srečanja, bolj so sproščeni v komunikaciji. Na drugi strani pa se tudi prostovoljci radi vračajo in s tem pridobivajo izkušnje pri delu z otroki. Poleg tega nam vsako leto pomagajo pri organizaciji Državnega prvenstva v strelastiki za zavode. Tu sodelujejo kot sodniki.

Veliko sodelujemo tudi z Zavodom O. Pod svojim okriljem ima Mladinski center Rdeča ostriga, ki je primeren za organizacijo različnih dejavnosti. Uporabili smo ga za organizacijo plesnih dogodkov celega zavoda. V skupino so se prostovoljno vključevali dijaki gimnazije Škofja Loka, imeli smo praktične predstavitve Prostovoljnega gasilskega društva Škofja Loka, naši otroci so prostovoljno obiskovali mačje zavetišče Mačji dol. S Klubom škofjeloških študentov se dogovarjamo o možnosti inštrukcij ...

V skoraj dvajsetih letih smo navezali ogromno stikov, ki nam pomagajo soustvarjati naše koncepte, brez katerih bi bili naši programi veliko siromašnejši, včasih pa že kar težko izvedljivi. Gre za dejavnosti in dogodke, ki so zelo všečni, želeli bi si jih imeti več, vendar na žalost zjemajo le majhen del naše vsakdanjosti. Ostali del je namreč namenjen dnevni rutini, hišnim obveznostim, predvsem pa šolskemu delu, ki vse bolj določa obravnavo otrok. Otroci prihajajo v našo obravnavo zaradi različnih razlogov. S sabo nosijo okorne nahrbtnike, napolnjene s težo svojih zgodb, ki jih ovirajo pri sledenju poti, ki jim jo črta družba s svojimi željami, zahtevami. Eden od pomembnejših področij v življenju otrok in mladostnikov je tudi šola, ki pa v skupinah narekuje velik del dnevne rutine in velikokrat jemlje prostor za reševanje razlogov, zaradi katerih je bil otrok sploh nameščen v skupino.

Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami

Naši otroci večinoma obiskujejo različne redne osnovne in srednje šole, nekateri tudi šole s prilagojenim programom. Glede na starostno strukturo obiskujejo različne razrede. Večina od njih ima odločbo o usmerjanju, s tem so umeščeni v eno od kategorij otrok s posebnimi potrebami. Definicija otrok s posebnimi potrebami je po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) široko opredeljena in zajema več podkategorij. Po 2. členu ZUOPP-1 (<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>) so to otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.

Matej Rovšek (2006) ugotavlja, da tipizacija, ki jo uporabi zakon, prinaša mnogo težav. Vsak učenec s posebnimi potrebami je unikum, zato so strokovnjaki pogosto v dvomih, v katero

kategorijo ali program jih usmeriti in kdo sploh spada med tiste s posebnimi potrebami. Posledica razvrščanja so tudi stereotipi in stigmatizacija. Kategorija ima lahko dolgotrajne posledice za osebo, ki zaradi nje pozneje v življenju npr. ne more najti zaposlitve. Vendar zakonodaja določa posebne pravice in ugodnosti le na podlagi kategorij. Tu pa se začne zapletati v praksi. Otroci s čustveno-vedenjskimi težavami imajo v večini primerov tudi težave na področju učenja ali druge kombinirane težave. Zaradi prej opisanih dvomov jih večinoma usmerjajo v druge kategorije, še največkrat v kategorijo otrok s težavami na posameznih področjih učenja. Ker pa so kategorije tiste, ki določajo vrsto prilagoditev, se v praksi, kjer inkluzivni timi niso dovolj kompetentni, dogaja, da otroci ne dobijo primernih prilagoditev.

Preden sem pričel službo kot vzgojitelj v stanovanjski skupini, sem štiri leta opravljal delo spremljevalca gibalno oviranega otroka na redni osnovni šoli in se pri tem dodobra spoznal z inkluzijo otrok s posebnimi potrebami. Leta 2011 sem v svoji diplomski z naslovom »Pogled spremljevalcev gibalno oviranih otrok v rednih osnovnih šolah na inkluzijo« ugotavljal, da na šolah ni inkluzivnih timov, ki bi skrbeli za definiranje potreb uporabnika, izdelavo individualiziranih načrtov. Izdelava individualiziranih načrtov je bila v veliko primerih domena svetovalnih pedagoginj na šoli. Učitelji tako velikokrat niso poznali prilagoditev otrok, prepuščeni so bili lastni iznajdljivosti. Menili so, da jih na fakulteti niso dovolj usposobili za takšno delo. Želeli so si manjših oddelkov in dodatno pedagoško pomoč.

V zadnjih letih so se določene stvari spremenile na bolje, še vedno pa se dogaja, da moramo učiteljem in strokovnim delavcem razlagati o smiselnosti določenih prilagoditev ter sodelovanja. Učenci s čustveno-vedenjskimi težavami so lahko v razredih moteči, ne sodelujejo, ne zapisujejo snovi. Tam, kjer ni širše podpore strokovnega tima, lahko učitelji zaradi njih pregovarjajo. Otroku naložijo dodatne obveznosti za doma, kar pa lahko oteži naše delo, saj nam že redne obveznosti vzamejo preveč časa.

Normativi in standardi za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami

Zaradi vsega zgoraj zapisanega ugotavljamo, da trenutni normativi in standardi za stanovanjske skupine niso primerni. En vzgojitelj naj bi v popoldanskem času načrtoval in izpeljal učne obveznosti za osem otrok, od katerih jih ima večina težave na čustveno-vedenjskem področju in na posameznih področjih učenja, poleg tega pa skrbel za opravljanje hišnih obveznosti, prostočasne aktivnosti, predvsem pa dejavnosti, ki bi otrokom in njihovim družinam pomagala doseči zastavljene cilje, ki smo si jih zadali v individualiziranih programih, vzgojnih ciljih. Brez dodatne podpore je to skoraj nemogoče.

V zavodu in skupini v ta namen iščemo različne rešitve. Na ravni lokalnega okolja se povežemo s prostovoljnimi organizacijami, študentskimi klubi, iz fakultet prihajajo študenti. Dolga leta sodelujemo z Zavodom Republike Slovenije za zaposlovanje v programu javnih del »Pomoč pri učenju in druga pomoč otrokom, učencem, dijakom in drugim udeležencem izobraževanja«. Vsaka vrsta pomoči je dobrodošla, vendar jih je večina le občasnih. Še najbolj stanovitven je bil program javnih del, vendar pa ga trenutno zaradi omejenih sredstev ni moč izvajati. Poleg tega ima ta program svoje omejitve, zaradi katerih menim, da ne bi smel postati rešitev naših težav s preobremenjenostjo.

S programom javnih del imamo tako dobre kot tudi slabe izkušnje. Občasno prihajajo k nam visoko motivirani ljudje, aktivni iskalci zaposlitve, ki se hitro prilagodijo novemu okolju in so veseli novih izkušenj. V zadnjem času, ko je bila brezposelnost nižja, pa so se pogosteje vključevali težje zaposljivi ljudje, nemalokrat z lastno izkušnjo neuspeha in stiske. Nekateri zaposlitve sprejmejo, ker so postavljeni pred dejstvo, da morajo sprejeti ponujeno delo ali pa ne bodo več prejeli nadomestil. Javna dela so namenjena spodbujanju socialne in delovne vključenosti ranljivih skupin brezposelnih, izboljšanju njihovih veščin in zaposlitvenih možnosti. Naše delo pa je zahtevno; populacija, s katero delamo, prinaša mnogo izzivov, za kar so potrebne kompetence. Poleg tega delo javnih delavcev poteka v najbolj intenzivnem, popoldanskem terminu, zato mnogi od njih težko sledijo zahtevam dela. Delo je slabo plačano in jim tudi s tega stališča ne prinaša dodatne motivacije. Na tako zahtevnem delovnem mestu bi si želel sodelavca, ki je kompetenten, odgovoren za svoje delo, poleg tega pa tudi primerno plačan.

Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami dovoljuje pet vzgojiteljev v eni stanovanjski skupini, vendar v skupinah praviloma delajo le štirje. Je možno z reorganizacijo najti dodatne vire znotraj trenutnih normativov? Za našo skupino vem, da ko ni omejitev, kakršne so trenutne zaradi epidemije koronavirusa, leto navadno končamo s presežki ur. Torej bi bilo to v našem primeru težko, razen če zarezemo v programe, ki jih izvajamo. So se odprle nove možnosti z ustanovitvijo regionalnih centrov? Imajo drugi zavodi več razpoložljivih virov? Dvomim. Ustanavlja se mobilna služba, vendar glede na majhno število zaposlitev in širok spekter njenega delovanja tudi tu ne vidim možnosti, da bi delovala na tem področju. Je možno razmišljati o novi službi, nekakšnem pedagogu, ki bi prišel v skupine kot peti zaposleni, a bi imel bolj specifične zadolžitve na področju šolskega dela? Delovnik bi bil lahko pri tem krajši in s tem mogoče privlačnejši za starejše delavce ali nekoga, ki mu ustreza tak delovni čas. Ob presežkih ur je ena od možnosti tudi rotacija takega sistema med zaposlenimi v eni skupini. Bi bilo pa v obeh primerih treba dopustiti možnost, da se vzgojitelji podvajajo v popoldanskem času? Sedaj je to možno le v primeru, ko si izmenjujeta informacije med predajo dela ali v izrednih razmerah, če tako ocenijo nadrejeni. Zaradi trenutnih omejitev večina zaposlenih podvajanju ni naklonjena. Več se jih za rešitev tega problema nagiba k zmanjšanju normativa števila otrok, ki trenutno predvideva osem otrok na stanovanjsko skupino. S tem bi se skrajšal čas, ki ga sedaj zaradi velikega števila otrok namenimo za šolske in druge obveznosti, manj bi bilo konfliktnih situacij med otroki in odraslimi, povečal pa bi se čas, ki ga lahko namenimo prostočasnim dejavnostim in našim temeljnim vzgojnim ciljem pri obravnavi otrok.

Sklep

Ni nujno, da imajo vse skupine take potrebe po zaposlovanju dodatnega kadra oz. zmanjšanju normativa otrok, kot sem jih opisal v tem prispevku. Temu smo morda bolj naklonjeni zaposleni v »osnovnošolskih skupinah«, kjer so otroci na določenih področjih manj samostojni. Menim, da bi bilo treba narediti pregled trenutne situacije in če se izkaže, da je to problem, ki je izražen tudi drugod, poiskati primerne sistemske rešitve. Leta 2019 smo se zaposleni iz različnih zavodov povezali in ugotovili, da je med nami premalo sodelovanja. Večinoma se soočamo z enakimi problemi, vendar jih vsak zavod rešuje po svoje. V želji po izmenjavi izkušenj, dobrih in slabih praks smo leta 2020 organizirali posvet na temo Kje nas šola žuli. Razmišljali smo o dobrih praksah in težavah, s katerimi se srečujemo pri izobraževanju otrok in mladostnikov, ki bivajo v naših institucijah. Povabili smo tudi druge institucije, s katerimi sodelujemo. Želim si,

da tudi tema o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami najde svoje mesto na enem od takih posvetov. Bojim pa se, da bo takrat že prepozno, saj naj bi bili ti že v procesu nastajanja.

Viri:

- <https://www.vz-kranj.si/test1/>
- Mlinar, Z. (2008): Življensko okolje v globalni informacijski dobi. Knjiga 1. Prostorsko-časovna organizacija bivanja: raziskovanja v Kopru in svetu (1.natis izd.). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Rovšek, M. (2006.), Poti in stran poti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, Založnik, B. (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*. Nova Gorica: Educa, Melior, str. 15–26.
- <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>

Formalni in neformalni pristopi pri delu z otroki in mladostniki iz ranljivih družin na centru za socialno delo / Formal and informal approaches to working with children and adolescents from vulnerable families at the Center for Social Work

Nataša Ličina, univ. dipl. psihologinja

Center za socialno delo Spodnje Podravje, Trstenjakova ulica 5a, 2250 Ptuj

natasa.licina@gov.si

Melita Emeršič, univ. dipl. socialna delavka

Center za socialno delo Spodnje Podravje, Trstenjakova ulica 5a, 2250 Ptuj

melita.emersic@gov.si

Povzetek

V prispevku bo predstavljena velikokrat spregledana vloga centra za socialno delo kot institucije, ki je v svojem bistvu usmerjena v nudenje procesov podpore in pomoči ranljivim družinam. Predstavljene bodo značilnosti ranljivih družin in najšibkejših članov družine, otrok in mladostnikov. Skušali bomo odgovoriti na vprašanje, kakšno pomoč ranljiva družina potrebuje. Poudarili bomo pomen procesov podpore in pomoči, s katerimi želimo strokovni delavci centrov za socialno delo v družino vnašati elemente varovalnih dejavnikov, z družino želimo soustvarjati pogoje za zdrav osebni razvoj njihovih otrok in omogočiti ohranitev družine. Za doseganje teh ciljev se družine lahko vključijo v socialnovarstvene storitve na centru za socialno delo, neposredna pomoč družini v njenem domačem okolju pa se omogoči z vključitvijo izvajalca programa Laična pomoč družinam.

Ključne besede: ranljivost, procesi podpore in pomoči, socialno varstvene storitve, laična pomoč družinam

Abstract

The article will present the often overlooked role of the Social Work Centre as an institution that is essentially focused on providing support and help to vulnerable families. This article will present the characteristics of vulnerable families and their weakest members, children and adolescents. We will try to answer what kind of help a vulnerable family needs. We will emphasize the importance of the processes of support and help, with which the professionals of social work centres want to introduce elements of protective factors into the family, with the family we want to co-create conditions for healthy personal development of their children and enable the families preservation. To achieve these goals, families can be involved in social services at the Social Work Centre. Direct assistance to the family in its home environment is provided by involving the provider of the Non-professional family assistance program.

Keywords: vulnerability, support and help processes, social welfare services, non-professional family assistance

Uvod

Na poti do samostojnosti človeška bitja potrebujemo ugodno psihosocialno okolje, v katerem lahko zadovoljujemo tako osnovne kot druge psihosocialne potrebe. Sodobne oblike dela z ranljivimi družinami so usmerjene v procese podpore in pomoči, z namenom krepitev moči družine oziroma njihovih članov, da lahko družina ostane in živi skupaj. Vprašanje, ki se poraja je, ali lahko govorimo o procesih podpore in pomoči otroku, če te ne dobi tudi družina, ali z drugimi besedami, kdo je uporabnik na področju socialnega varstva otrok in mladostnikov, so to otroci in mladostniki ali cela družina. Otrokovsko vedenje je treba postaviti v kontekst družinskega okolja, v katerem je to vedenje nastalo in v katerem se odvija, če želimo zares videti celostno sliko. Prepoznati moramo pomen čustvene vezi med staršem in otrokom. Usmeriti se moramo k ciljem, ki bodo otroku pomagali, da bo lahko ostal v družini in da bo ta zanj postala bolj varno in zdravo okolje.

Ranljive družine

Ranljive družine so družine s številnimi težavami in izzivi, ki so raznovrstni, kompleksni, kronični, transgeneracijski, zapleteni in segajo na različna življenjska področja (Boden in Dekovič, 2016, v Mešl in Ilešič Toš, 2020). K nakopičenosti problemov pripomorejo njihove življenjske okoliščine. Življenjski svet teh družin pogosto določata revščina, socialna izključenost in vsakodnevno spopadanje z različnimi notranjimi in zunanji stresorji. Spopadajo se z odnosnimi problemi, kot so nestabilnost, kaotične interakcije, odsotnost pravil, slabe starševske veščine (Mešl in Ilešič Toš, 2020). V ranljivih družinah se pojavlja največ vzorcev nekonstruktivnih interakcij med starši in otroki in v katerih je angažiranih največ strokovnih služb. Problemi teh družin so trdovratni, ne obstajajo sami zase, ampak močno vplivajo drug na drugega. Ko so doseženi cilji, družina po izteku pomoči pogosto zdrsne nazaj v stare vzorce (Bouwkamp in Bouwkamp, 2014).

Pomembne značilnosti odraslih, ki se znajdejo v kompleksnih situacijah z več problemi, so izkušnje zanemarjanja in škodljivega ravnanja v mladosti ter občutek zapostavljenosti v družbi. Zato izgubijo samozavest in so prepričani, da jih družba prikrajšuje na vseh področjih. Nimajo občutka, da bi lahko sami dosegli spremembe ali da še imajo vajeti življenja v svojih rokah. Doživljajo se kot žrtev okoliščin. Komunikacija med družino in zunanjim svetom je polna boja, cela vrsta interakcij pri procesih podpore in pomoči družini pa ta boj še okrepi. Zato so nezaupljivi do vsakršne pomoči in storitev, stiku s socialnimi službami se skušajo izogniti, redko so motivirani, da bi zaprosili za pomoč ali jo sprejeli. Običajno jih napotijo službe, ki opozorijo na problem, le redko poiščejo pomoč na lastno pobudo (ibid).

Za ranljivimi družinami je običajno dolga zgodovina procesov pomoči, ki so razpršeni med različne službe, z različnimi nalogami in cilji. Običajno so družine zelo nezaupljive do institucij, še posebej pa do strokovne pomoči, zato z njimi ni lahko vzpostaviti dobrega stika. Kadar so procesi podpore in pomoči neučinkoviti, je najpogosteje razloge za to iskati v strukturni nezmožnosti staršev v kombinaciji s strukturno nezmožnostjo strokovne pomoči, ki nezmožnosti staršev ne zmore spremeniti (ibid).

Pomoč ranljivim družinam

Raziskave s področja družin doma in v tujini so med drugim pokazale, da družine s številnimi izzivi v obstoječih kontekstih pogosto ne prejmejo ustreznih oblik pomoči, pomoč je razdrobljena, različne vrste pomoči lahko družino preobremenjujejo, zelenih sprememb pa ni. Potreben je temeljni preobrat od tega, da razmišljamo o tem, kaj bomo ponudili, k temu, kako bomo z družinami sodelovali. Nujno je, da strokovni delavci družine podpremo pri doseganju zelenih sprememb in da moramo pri tem razvijati pristope, ki upoštevajo specifične okoliščine (Mešl in Ilešič Toš, 2020).

Motivacija ima osrednje mesto pri procesih podpore in pomoči. Kadar ta izostane, je težko priti do skupnega cilja. Velikokrat motivacije ni zaradi pomanjkanja perspektive. Družina ne ve, kaj sploh potrebuje in kako bi to dosegla. Situacijo doživlja kot brezizhodno. Za domnevnim slabim sodelovanjem se velikokrat skrivajo nemoč, nezmožnost in občutek brezizhodnosti. Strokovni delavec ne more »zahtevati« motivacije. Ta je namreč za družino velikokrat še eden od mnogih, ki je prišel, da se ukvarja z njo. Lahko pa razišče, za kaj je družina motivirana in kako jo lahko motivira. Družina in strokovni delavec potrebujeta čas in pravšnji osebni pristop, da se bo vzpostavilo zaupanje in smiselnost sodelovanja (Bouwkamp in Bouwkamp, 2014).

Madsen (2014, v Mešl in Ilešič Toš, 2020) poudarja pomen razvijanja kulturno odzivnih praks, temelječih na perspektivi moči, na sodelovalnih in spoštljivih praksah. Healy (2014, v Mešl in Ilešič Toš, 2020) pravi, da institucionalni okvir, kot je javna politika, zakoni in politika organizacije, pomembno sooblikuje in določa formalno vlogo, znotraj katere lahko kot stroka delujemo.

V procesih sodelovanja je ključno, da ob nakopičenosti problemov ne spregledamo virov družinskih članov, saj ti ponujajo nove priložnosti za krepitev moči družine, njenih članov in za ustvarjanje zelenih izidov (Mešl in Ilešič Toš, 2020). Strokovni delavci, ki delamo z ranljivimi družinami, bi si morali prizadevati za takšno vrsto strokovne pomoči, ki bi članom družine pomagala, da prekinejo transgeneracijski prenos dominantne družinske zgodbe o neuspehu in da bi ti znali ustvariti novo, drugačno življenjsko zgodbo. Ob tem se porajajo vprašanja, ali strokovni delavci, ki delamo z družinami, ob že pridobljenem znanju naše stroke, potrebujemo še dodatna, specialna znanja za delo z družinami, ki se spopadajo z omenjenimi življenjskimi okoliščinami ter kako lahko v obstoječih družbenih, sistemskih in institucionalnih okoliščinah ustrezno podpremo družine. Za delo z ranljivimi družinami je namreč potrebno vse več znanja, izkušenj, kompetenc in možnosti za refleksijo in samorefleksijo, strokovnega izpopolnjevanja, intervizije in supervizije, poznavanja teorije in sodobnih konceptov, pa tudi izkušnje in osebni pogum (ibid).

Ranljivi otroci in mladostniki

Dandanes je poslanstvo služb, ki delajo na področju zaščite otrok in mladostnikov, predvsem zaščititi otroka oz. mladostnika pred škodljivim ravnanjem drugih in zlorabami. Otroci in mladostniki predstavljajo eno izmed najbolj ranljivih populacijskih skupin. Njihove potrebe, pravice in interesi v praksi pogosto niso ali pa so le deloma upoštevani. So relativno lahke tarče diskriminacije in nasilja ter pogosto ne izražajo svojih želja, občutkov in izkušenj. Njihova usoda je dejansko v rokah odraslih (Temnik, 2010).

Psihologijo mladostništva lahko vse od prvih razlag razvoja pa do konca sedemdesetih let dvajsetega stoletja, z redkimi izjemami, označimo kot osredotočeno na problematično vedenje

mladostnikov (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Intervencije so bile usmerjene v zaščito družbe pred »iztirjeno« mladino, ki bi se lahko razvila v nevarne odrasle, na način, da »nevarnega« otroka disciplinira (Van Montfort, 1994, v Bouwkamp in Bouwkamp, 2014). Kljub kopičenju podatkov o tem, da so vzorci vedenja večine mladostnikov neproblematični, se tudi v sodobni družbi takšno pojmovanje le počasi umika, sploh med laiki, kot tako pa mladostništvo opisujejo predvsem današnji množični mediji (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Rezultati raziskav, opravljenih v zadnjih desetletjih, kažejo, da večine mladostnikov ne moremo tipizirati kot problematičnih, da je večina njih dobro prilagojenih in da so odstotki problematičnih mladostnikov enaki odstotkom problematičnih odraslih. Izjemno težavni mladostniki se navadno razvijejo iz težavnih otrok, ki so živeli in še živijo v zelo neugodnem okolju in so posebno genetsko občutljivi na stresogene dejavnike v okolju (ibid.).

Pike (2003, v Kavčič, 2005) pravi, da določena značilnost družinskega okolja ali dogodek, ki so ga doživeli vsi sorojenci v isti družini, nima nujno enakega vpliva na vse sorojence, pač pa je najverjetneje ključno to, kako posamezni otrok zaznava in se odziva na te značilnosti in dogodke. Tak pogled na razvoj ne izključuje pomena neustreznega in neugodnega okolja niti ne zmanjšuje vloge učenja, ampak človeka opisuje kot dinamičen kreativen organizem (Bouchard, 1999, v Kavčič, 2005). Petrič (2016) opiše ranljivost mladih kot posledico učinka dejavnikov odraščanja, ki delujejo ogrožajoče in so v medsebojni interakciji. Svetin Jakopič (2005, v Domanjko, 2014) govori o tem, da otrok živi v sistemih, ki so med seboj prepleteni in odvisni drug od drugega, da se ti vplivi prenašajo iz enega v drug sistem in delujejo drug na drugega ter da imajo nekateri od teh sistemov, kot sta družina in šola, na otroka večji vpliv, kot drugi.

Starši zavirajo mladostnikovo osamosvajanje in razvoj njegove odgovornosti, kadar dajejo prednost ubogljivosti, otroka pogosto kaznujejo, uveljavljajo svojo moč nad njim, zavirajo dvo-smerno komunikacijo, imajo položaj absolutne avtoritete, so sovražni in moteči (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Na otrokov razvoj pa ne vpliva le neposredni odnos enega od staršev do otroka, pač pa tudi odnos med starši. Način soočanja staršev z zakonskimi konflikti se povezuje z varnostjo, ki jo njihovi otroci občutijo. Če je ta način zaznamovan s konflikti in destruktivnostjo, otrok teh opornih temeljev nima in je posledično v interakciji z drugimi oz. pri soočanju s svetom veliko bolj ranljiv (Cummings idr., 2006, v Temnik, 2010).

Pomoč ranljivim otrokom in mladostnikom

Študija avtorice Guerts in drugih (2010, v Bouwkamp in Bouwkamp, 2014) je pokazala, da tri četrtine otrok in mladostnikov, ki so vključeni v procese podpore in pomoči, živi v matični družini. Glavni razlogi za iskanje strokovne pomoči so problemi v družini, vzgoji in psihosocialnem delovanju.

Bouwkamp in Bouwkamp (2014) ugotavljata, da je pozornost pri delu usmerjena v problematičnega otroka in manj na problematično delovanje staršev, da se premalo prouči, kako deluje otrokova družina, kako starši in otroci v resnici ravnajo drug z drugim, kako ta odnos vpliva na problematično vedenje otroka in kakšna sta starša drug do drugega. Pogosto so starši prepričani, da vse težave povzroča otrok, niso pa zmožni proučiti lastnega deleža pri problemih in tega, da je otrokovo vedenje morda reakcija na zanj nezdrav vzorec interakcij v družini. Zato otroka pripeljejo k strokovnemu delavcu v upanju, da bo ta spremenil otrokovo vedenje. Ugotovitveni postopek mora po njunem mnenju potekati na osnovi družinskega pogovora in diagnostike, ki se ne nanaša le na delovanje otroka, ampak tudi staršev in družine.

Nadalje avtorja pravita, da je naloga strokovnega delavca ta, da pomaga posamezniku s problemom znotraj njegovega konteksta in da mora poskrbeti za to, da se bo posameznik v sodelovanju z okoljem v prihodnosti zmožen lotevati problemov sam in skupaj z okoljem. Pri obravnavi otrok in mladostnikov mora ta pomoč biti trodelna, usmerjena v krepitev otroka/mladostnika, v krepitev moči staršev in krepitev moči družine kot celote.

Četudi ima družina gotovo svoj delež pri nastanku, vzdrževanju ali poslabšanju problema, je poleg neugodnih vzorcev interakcij v družini treba preučiti, kaj lahko prispeva k rešitvi problema, kateri so njeni viri pomoči in podpore. Družina je lahko vir informacije (imajo izkušnje z otrokom), motivacije (imajo več vpliva na otroka kot strokovni delavec) in okrevanja (na dobre rezultate najbolj vpliva angažiranost in podpora družine), (Campbell in Patterson, 1995, O'Brien, 2006, oboje v Bouwkamp in Bouwkamp, 2014).

V zadnjem obdobju se torej vse bolj krepí miselnost, da se otroku ali mladostniku najbolje pomaga s krepitevijo družine kot celote. Problemi otroka niso ločeni od njegovega vsakdanjega življenja v družini in jih je najlažje reševati v njej. Če bodo starši v strokovnem delavcu prepoznali nekoga, ki jim bo stal ob strani in jim pomagal, da bodo pridobili samozaupanje, premagali na videz brezizhodno situacijo in se usmerili v izboljšanje vzorcev interakcij v družini, bodo lahko družinsko okolje naredili kot dovolj dobro za zdravo odraščanje njihovega otroka, sami pa bodo s tem pridobili izkušnjo dobrega starševstva (Bouwkamp in Bouwkamp, 2014).

Vloga centra za socialno delo v procesih podpore in pomoči otroku, mladostniku in družini

Center za socialno delo je osrednja strokovna institucija na področju socialnega varstva, ki pomaga uporabnikom pri prepoznavanju socialne stiske oz. težave ter uporabnike seznanja in jim nudi različne možnosti pomoči. Ko govorimo o uporabniku, mislimo na otroka, mladostnika in celo njegovo družino.

V socialnem delu z družino je namreč izrednega pomena, da na družino gledamo kot na celoto in je pristop zastavljen v skladu z doktrino socialnega dela, na socialnodelavni način, kar je možno ob poznavanju, razumevanju in dosledni uporabi konceptov socialnega dela z družino, kot jih razvijajo strokovnjaki in strokovnjakinje v Sloveniji in po svetu (Ilešič Toš, 2016). Da bi bili bolj učinkoviti pri zagotavljanju podpore in pomoči otroku in mladostniku, je treba iz družine narediti zaveznika. Dobro sodelovanje krepí zdrave moči otroka in družine.

Družine, s katerimi se srečujemo na centru za socialno delo so raznovrstne, prav tako problemi, s katerimi se družinski člani soočajo. Zaradi številnih in kompleksnih težav so družine še bolj ranljive.

V interni anketi, izvedeni v marcu 2021, so strokovni delavci CSD Spodnje Podravje (CSD) navajali, da so med družinami, s katerimi se srečujejo, najbolj ranljive tiste družine, ki se znajdejo v materialni stiski oz. revščini, v katerih je prisotno nasilje med partnerjema in slab partnerski odnos, v katerih se pojavljajo različne zasvojenosti in tiste, kjer se starši ne znajdejo, so slabše opremljeni, socialna mreža je šibka ali je ni. Najpogosteje se začne obravnava na CSD zaradi nasilja med partnerjema, nasilja nad otroki (zanemarjanja otrok, zlorab, škodljivega ravnanja staršev), vzgojne nemoči staršev in materialne stiske oz. revščine.

Za vzpostavljanje delovnega odnosa in poglobljeno delo z ranljivimi družinami pogosto potrebujemo veliko več časa, kot ga narekujejo standardi in normativi. Velikokrat smo strokovni delavci postavljeni pred izziv, kako motivirati posameznika ali družino za sodelovanje pri ureničevanju zelenih sprememb v procesu podpore in pomoči, kadar za sodelovanje niso moti-

virani. Bouwkamp in Bouwkamp (2014) ugotavljata, da je še posebej pri ranljivih družinah včasih treba še kaj več in kako drugače. Pogosto je pravi pristop prav pristnost, inventivnost in osebna kreativnost, namesto smernic in postopkov.

Z namenom podpore in pomoči otrokom, mladostnikom in družinam so na centru za socialno delo na voljo različne storitve in naloge, kamor se lahko vključijo (prva socialna pomoč, osebna pomoč, pomoč družini za dom, obravnava otrok in mladostnikov s težavami v odraščanju). Namen pomoči je ohraniti družino, da bo le-ta zmogla obstati in bo varna za vsakega družinskega člana posebej, toda ne za vsako ceno.

Pomembno je, da strokovni delavci ostanemo v procesu podpore in pomoči »budni« in ne pozabimo, da nas pri delu v prvi vrsti vodijo koristi otroka. Kadar ugotavljamo ogroženost otroka znotraj družine, moramo predlagati ukrepe za varstvo koristi otroka sodišču. Pred odločitvijo sodišča o ukrepu trajnejšega značaja center izdelava načrt pomoči družini in otroku. Po izreku ukrepa sodeluje z družino, ji nudi pomoč ter spremlja izvajanje načrta pomoči družini in otroku. Namestitev otroka izven družine, v rejniško družino ali strokovni center, razumemo kot pomoč otroku in možnost za sodelovanje v procesih podpore in pomoči, da se bo otrok/mladostnik lahko vrnil v družino. Izkušnje kažejo, da ni povsod mogoče pričakovati sprememb v tej smeri, zato je za otroka/mladostnika dragocena možnost, da odrašča v zanj varnem okolju ob strokovni pomoči.

Pri delu z otroki/mladostniki in njihovimi družinami se pogosto strokovni delavci srečujemo z nasprotujočimi si interesi, ki od nas zahtevajo, da nastopamo v različnih vlogah in sicer v vlogi zagovornika (ali otroka/mladostnika ali staršev ali sorojencev), v vlogi mediatorja, pogajalca ipd.

Na centru za socialno delo pomagamo otrokom in mladostnikom v procesih podpore in pomoči v sklopu osebne pomoči in obravnave otrok in mladostnikov s težavami v odraščanju. Po presoji in oceni bolj ali manj pritegnemo k sodelovanju celo družino ali za otroka/mladostnika pomembnega člana družine. Najpogosteje pa je cela družina vključena v proces podpore in pomoči v okviru socialnovarstvene storitve pomoč družini za dom. Pravilnik o standardih in normativih socialnovarstvenih storitev (2010) določa obseg tovrstne pomoči in sicer: strokovno svetovanje in pomoč pri urejanju odnosov med družinskimi člani, strokovno svetovanje in pomoč pri skrbi za otroke in usposabljanje družine za opravljanje njene vsakdanje vloge.

V interni anketi so strokovni delavci CSD navajali, da najbolj vpliva na ranljivost otrok in mladostnikov slaba samopodoba, čustvena ranljivost, negotovost, manjša uspešnost v šoli, duševne stiske in težave, vedenjske težave in izkušnja spolne zlorabe. Največkrat pa se z otrokom oz. mladostnikom pri svojem delu srečujejo zaradi manjše šolske uspešnosti in vedenjskih težav, povezanih z domačim in širšim okoljem.

Velikokrat so kot odgovor na številne izzive, s katerimi se družina srečuje, procesi podpore in pomoči razdeljeni na številne naloge in področja. To pomeni, da z družino sodeluje hkrati več strokovnih delavcev (znotraj ene institucije – CSD) in/ali tudi izven. V takšnih primerih je nujni timski pristop. Timski pristop je na CSD zelo dobro razvit že vrsto let, velik pomen pa se kaže v učinkovitejši pomoči po eni strani in po drugi preprečuje razpršenost pomoči.

Večina strokovnih delavcev je v interni anketi izrazila, da je pomoč na CSD usmerjena v vse smeri - na težave otroka/mladostnika, težave staršev in na težave v njihovih odnosih. Le nekaj jih je menilo, da je pomoč v večji meri usmerjena v otroka/mladostnika, manj pa v starše.

Socialnovarstveni program Laična pomoč družinam

Na Centru za socialno delo Spodnje Podravje že vrsto let izvajamo socialnovarstveni program Laična pomoč družinam, ki kot takšen pomembno dopolnjuje in bogati možnosti pomoči in podpore družinam. Ilešič Toš (2016) je raziskovala doprinos laične pomoči družinam v procesih podpore in pomoči. Ugotavljala je, da ciljno skupino predstavljajo družine z dolgotrajnimi in kompleksnimi problemi, ki za iskanje možnih izidov v smeri nujnih sprememb v funkcioniranju potrebujejo konkretno podporo in pomoč na svojem domu, z osebnim vodenjem in intenzivno podporo tretje osebe. Izvajalec laične pomoči se v družini pojavlja v več vlogah: kot socialni mediator, mentor, pomočnik, vzornik in prijatelj.

Želeni izidi pri delu z družinami v okviru laične pomoči družinam so predvsem preprečevanje zanemarjanja, ogrožanja, zlorab, nasilja v družini, opolnomočenje staršev v njihovi starševski vlogi, pomoč pri izboljšanju komunikacije v družini, krepitev moči vseh družinskih članov, pomoč pri premagovanju učnih težav, dvig kakovosti družinskega življenja, preprečevanje socialne izključenosti družin in ohranitev družine.

Delo laičnih izvajalcev je usmerjeno v sodelovanje in podporo otroku/mladostniku, staršem, družini kot celoti in lokalni skupnosti. Ima pozitivne učinke za uporabnike, izvajalce, lokalno skupnost in za CSD. Poudarek je na krepitvi moči članov družine in soustvarjanje želenih, možnih izidov v procesu pomoči, kjer so uporabniki enakovredni sogovorniki. Za učinkovito izvajanje programa pomoči izvajalci programa pridobijo osnovna znanja v intenzivnem uvodnem izobraževanju, imajo redna mesečna mentorska srečanja, namenjena pridobivanju specifičnih znanj, krajša individualna izobraževanja, redne mesečne supervizije in so enakovredni člani tima, kjer imajo aktivno vlogo pri spremljanju družine.

Temnik (2010) navaja, da imajo otroci precej težav pri dostopnosti do storitev in pomoči, ki so na voljo v njihovem ožjem in širšem okolju. Ker so v veliki meri, marsikdaj tudi popolnoma, odvisni od svojih staršev oz. skrbnikov, pogosto niso seznanjeni z vsemi možnostmi pomoči in podpore ali pa jim je dostop do njih otežen ali onemogočen. Iz tega razloga so oblike pomoči, ki se izvajajo na domu otroka, kot je program Laična pomoč družinam, še kako dobrodošle. V lokalnem okolju so namreč vzrok za nedostopnost do pomoči tudi krajevna oddaljenost, slabe prometne povezave, slabe možnosti javnega prevoza, slabši socialno ekonomski položaj družine in podobno.

V interni anketi smo raziskovali, kako vidijo doprinos laične pomoči strokovni delavci CSD. Navedli so, da je največji doprinos programa konkretna neposredna pomoč in podpora celi družini, tukaj in zdaj, v primarnem okolju družine, vzpodbuda in motivacija družine za spremembe in možnost za ohranitev družine (pozitivna komunikacija in boljši odnosi, navajanje otrok na sprotno delo za šolo, postavljanje meja pri vzgoji, boljša organizacija življenja), program predstavlja most med družino in CSD.

Otrok/mladostnik pridobi z izvajanjem programa zaupno osebo, »zagovornika«, zaveznika, prijatelja, vzornika, »voditelja«, občutek varnosti, podporo, sprejetost, pomoč pri učenju in delu za šolo, nekoga, ki se z njim ukvarja, igra, koristno preživlja prosti čas. Otrok/mladostnik se uči socialnih veščin, pridobi na osebni moči, samozavesti, ima boljšo samopodobo in boljši odnos s starši. Izvajalec laične pomoči lahko nadomesti primanjkljaje pri starših.

Starši z vključitvijo v program dobijo kontinuirano obliko konkretne, praktične pomoči v njihovem domačem okolju. Dobijo možnost za učenje starševskih veščin, pomočnika pri vzgoji, osebo, ki jim dodatno pomaga pri domačem šolskem delu z otroki. Dobijo možnost za učenje veščin za vsakdanje življenje (komunikacija, pozitivni vedenjski vzorci, kako se rešujejo konflikti na pozitiven način, kako vzpostaviti rutino), zaupno osebo, zaveznika in sogovornika. Dobijo

pomoč pri sodelovanju z institucijami, saj so izvajalci pogosto vezni člen med družino in okoljem. Navedeni program prinaša tudi koristi za izvajalce programa in CSD.

Iz poročila o socialnovarstvenem programu Laična pomoč družinam za leto 2020 izhaja, da je družinam, ki so vključene v program laične pomoči, kot sekundarna preventiva zagotovljena dalj časa trajajoča in celovita podpora neposredno otroku/mladostniku, posredno pa celotni družini. Gre za pomoč družinam v domačem okolju, ne z namenom nadzora in kontrole, ampak z namenom opolnomočenja družine, usmerjanja, vodenja in izvajanja konkretne podpore vsem družinskim članom.

Sklep

Družina bi morala biti prvo in najvarneje okolje za vse družinske člane, kar pa žal ni vedno tako. Včasih je družina ravno vir največjih in najglobljih frustracij in slaba sopotnica na poti življenja. Vključitev družine v socialnovarstvene storitve omogoča vzpostavitev sodelovalnih procesov z družino, v katerih se družini pomaga, da bo lažje rešila težave in uresničila cilje. V sodelovalne procese z družino dodatno vključujemo izvajalce programa Laična pomoč družinam, ki so podpora strokovnemu delu z družino, neposredna pomoč družini v njenem domačem okolju in vez med centrom za socialno delo in družino. Ko strokovni delavci, ki delamo z ranljivimi otroki in mladostniki, v sodelovanje angažiramo celotni družinski sistem in do njega pristopamo tako skozi sistem institucionalnih oblik pomoči, ki jo izvajamo strokovni delavci strok, kot sta socialno delo in psihologija po eni strani, po drugi strani pa vključimo sisteme laične pomoči, pomagamo članu družine kot posamezniku, njemu kot delu družinskega sistema in družinskemu sistemu kot takemu.

Literatura

- Bouwkamp, R. in Bouwkamp S. (2014). *Blizu doma: Priročnik za delo z družinami*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Pedagoška fakulteta, Inštitut za družinsko terapijo.
- Domanjko, N. (2014). *Socialno delo z ranljivim mladostnikom*. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Ilešič Toš, V. (2016). *Laična pomoč družinam v procesih podpore in pomoči v socialnem delu*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Kavčič, T. (2005). Družinsko okolje in otrokov razvoj. [Family environment and child development]. *Psihološka obzorja*, 14(1), 81–99.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.). (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana, Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mešl, N. in Ilešič Toš, V. (2020). Sodelovalno delo z družino na centrih za socialno delo. Utopija ali nujno izhodišče sodobne prakse. [Collaborative social work with families at centres for social work. Utopia or a necessary starting point of contemporary practice]. *Socialno delo*, 59(2-3), 113–132.
- Temnik, S. (2010). Čustvena zloraba otrok: Vreden sem toliko kot me imajo radi. [Emotional abuse of children: I am worth as much as they love me]. *Psihološka Obzorja*, 19(2), 129–141.
- Petrič, I. (2016). *Dejavniki tveganja pri odraščanju ranljivih otrok in mladostnikov*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Pravilnik o standardih in normativih socialnovarstvenih storitev (2010). Ur. l. RS, št. 45/10, 28/11, 104/11, 111/13, 102/15, 76/17, 54/19 in 81/19).

Poročilo o socialnovarstvenem programu Laična pomoč družinam (2021). Ptuj, Center za socialno delo.

Zakon o socialnem varstvu (1992). Ur. L. RS, št. 3/07 – uradno prečiščeno besedilo, 23/07 – popr., 41/07 – popr., 61/10 – ZSVarPre, 62/10 – ZUPJS, 57/12, 39/16, 52/16 – ZPPreb-1, 15/17 – DZ, 29/17, 54/17, 21/18 – ZNOrg, 31/18 – ZOA-A, 28/19 in 189/20 – ZFRO.

Vloga spletnega okolja v procesu samopomoči in svetovanja mladostnikom, ki se samopoškodujejo / The role of online environment in the process of self-help and counseling for adolescents who self-harm

Maja Cerar, univ. dipl. socialna pedagoginja
OŠ Janka Modra, Videm 17, 1262 Dol pri Ljubljani
maja.cerar2@guest.arnes.si

Povzetek

Vzpostavljanje stika in nudenje opore mladostnikom, ki se samopoškodujejo, predstavlja velik izziv, saj se samopoškodbe večinoma dogajajo v izolaciji ter prikrite očem okolja. Razvoj novih pristopov pomoči za populacijo mladostnikov, ki pogosto ne iščejo formalne niti neformalne pomoči, zahteva opredelitev prostorov, preko katerih bi jih lahko dosegali v njihovem »naravnem« okolju. Eno izmed »javnih« okolij, kamor so se ti mladostniki pogumno podali in ga tudi osvojili, je virtualno okolje spleta. Virtualni prostor se nam v tem kontekstu ponuja kot nov, alternativni javni prostor, v katerem lahko mladostniki enakovredno in (inter)aktivno sodelujejo pri reševanju svojih stisk in težav in niso le nemočni, pasivni, pogosto tudi neprostoVOLJNI uporabniki, kot je značilno za oblike pomoči, ki jih narekuje uveljavljeni psihološko-psihiatrični model pomoči. V prispevku bo, na podlagi dosedanjih izkušenj delovanja dveh spletišč za samopomoč in svetovanje otrokom in mladostnikom, predstavljena potencialna vloga spleta kot svetovalnega orodja mladostnikom, ki se samopoškodujejo.

Ključne besede: samopoškodbeno vedenje, spletne skupnosti, spletno svetovanje, neinstitucionalne oblike dela, mladostniki.

Abstract

Establishing contact and providing support to adolescents who self-harm is a major challenge, as self-harm mostly occurs in isolation and hidden from the eyes of the environment. The development of new models of help for the population of adolescents, who often do not seek formal or informal help, requires the identification of spaces through which they could be reached in their "natural" environment. One of the "public" environments that these young people bravely went to and conquered is the virtual environment of the Internet. In this context, the virtual space is offered to us as a new, alternative public space in which young people can equally and (inter)actively participate in solving their problems and are not only helpless, passive, often involuntary users, as is typical for nowadays forms of help, dictated by the established psychological-psychiatric model of help. Based on the previous experience of the operation of two self-help and counseling websites for children and adolescents, the paper will present the potential role of the Internet as a counseling tool for adolescents who self-harm.

Keywords: self-harm, virtual community, online counseling, non-institutional forms of work, adolescents.

Uvod

Mladostniki, ki se samopoškodujejo, ob soočanju z najrazličnejšimi težavami in stiskami doživljajo življenje kot brezizhodno, polno problemov in izredno pesimistično. Pri reševanju različnih vsakodnevnih konfliktov, težav in stisk na svoji življenjski poti se pogosto počutijo nemočne in šibke. Kot zasilni izhod izberejo samopoškodbeno vedenje, ki ga razumejo kot strategijo preživetja, saj jim, kot pripovedujejo sami, pomaga ohraniti živost in življenje (Cerar idr., 2011).

Samopoškodovanje ne ustreza visokim normam družbeno sprejemljivega oziroma družbeno zaželenega, kjer se poudarjata lepota in uspešnost, zato takšno vedenje mladostnike pogosto močno stigmatizira in odrine na rob družbe ali v osamo. Manjša skupina mladostnikov si kot odgovor na nesprejetost in nerazumevanje poišče sprejemanje in oporo v subkulturnih vrstniških sredinah (ibid.).

Strokovnjaki različnih poklicev pomoči si moramo zato še toliko bolj prizadevati za vzpostavitve varnega, lahko dostopnega in nestigmatizirajočega okolja za nudenje pomoči otrokom in mladostnikom, ki se samopoškodujejo.

Načini iskanja pomoči in obstoječi viri pomoči na področju samopoškodbenega vedenja

Iskanje pomoči in podpore znotraj posameznikove socialne mreže (družina, prijatelji, učitelji) je za večino mladostnikov prioriteto in pomembno, vendar pa ima velik del mladostnikov, še posebej tistih s samomorilnim in samopoškodbenim vedenjem, izredno šibko socialno mrežo in številni s strani svoje socialne mreže pogosto niso deležni nikakršne pomoči.

Med glavnimi vzroki in ovirami, ki tem mladostnikom otežujejo iskanje pomoči zase, je slabša presoja svojih težav oz. pomanjkanje zavedanja, da potrebujejo pomoč pri njihovem reševanju. Še posebej mladostnik, ki razvija občutek samostojnosti, avtonomnosti, je prepričan, da mora ali zmore brez tuje pomoči sam reševati svoje probleme. Pogosto je prisoten občutek brezbrčnosti, v smislu »nikomur ni mar zame«. Prisotna sta tudi strah in občutek sramu. Mladostniki se pogosto bojijo, da strokovnjaki ne bodo razumeli njih oziroma njihove stiske, da ne bodo uvideli razlogov zanje (Poštuvan, 2009, 55-64). Velika je tudi njihova bojazen pred tem, kako bodo izpadli v očeh vrstnikov, ali bodo zato stigmatizirani, označeni za nore ali nenormalne. Zgodí se tudi, da okolica, v kateri živi mladostnik, ne prepozna neke mladostnikove težave in ne pokaže skrbi zanj ali jo ignorira. Pogosto je prisotno tudi slabo poznavanje razpoložljivosti sistemov in virov pomoči.

Nudenje pomoči mladostnikom, ki se samopoškodujejo, v zahodnih družbah temelji na institucionalni, psihološko-psihiatrični obravnavi, ki je lahko v pomoč le tistim mladostnikom, ki samoiniciativno poiščejo pomoč oz. so (včasih proti svoji volji) napoteni po pomoč k strokovnjakom. Veliki večini samopoškodbenih dejanj prav tako ne sledi zdravstvena oskrba, saj dejanja ostajajo prikrita (Ekman in Söderberg, 2009). Psihatrija današnjega časa razvija predvsem metode in pristope k nudenju pomoči mladostnikom, katerih samopoškodbeno vedenje je vezano na hude travmatske izkušnje v preteklosti. Spregleda pa tiste, katerih samopoškodovanje je tesno prepleteno s sedanjimi življenjskimi izkušnjami, vsakodnevnimi pritiski in stresnimi

situacijami ter predstavlja blažilec anksioznosti in način spoprijemanja s trenutnimi situacijami in občutji.

Če želimo razviti nove pristope oz. modele pomoči za spregledano, skrito populacijo mladostnikov, ki se samopoškodujejo, je treba poznati stanje izven institucionalnih zdravstvenih obravnav ter opredeliti prostore, znotraj katerih bi omenjeno populacijo lahko dosegali v njihovem »naravnem« okolju. Samopoškodovanje je za večino zelo osebna, intimna praksa, ki je zaradi velike stigmatiziranosti in tabuiziranosti v družbi še posebno prikrita. Eno izmed »javnih« okolij, kamor so se mladostniki, ki se samopoškodujejo, vendarle pogumno podali in ga tudi osvojili, je virtualno okolje internetnega medija. Tja bi se, skupaj z njimi, morali (bolj pogumno in odločno) podati tudi strokovni delavci različnih poklicev pomoči.

Spletne skupnosti kot vir spontane medvrstniške podpore

V 90-ih letih prejšnjega stoletja so se življenja mnogih, ki se samopoškodujejo, z možnostjo komunikacije v spletnem okolju bistveno spremenila v primerjavi z njihovim preteklim, pogosto osamljenim in izoliranim življenjem v fizičnem okolju. Vstopili in sokreirali so societalni virtualni prostor, strukturiran na osnovi skupnih interesov, ki jih imajo člani v posameznih spletnih skupnostih (Oblak, 1999, 31).

V interaktivnem, vzajemnem (so)delovanju znotraj tovrstnih, samoniklih spletnih skupnosti je tudi danes moč najti mnogo elementov vzajemne krepitev moči, pozornega poslušanja ter deljenja življenjskih zgodb in strategij spoprijemanja s težavami, ki lahko mladostnikom ponudijo novo perspektivo in spodbujajo razvijanje novih strategij spoprijemanja in integracije lastnih virov moči (Ekman in Söderberg, 2009). Poleg tega jim internetna tehnologija omogoča 24-urno razpoložljivost, anonimnost in posledično občutek varnosti, enostaven način sklepanja novih prijateljstev, prednost tekstovne komunikacije v primerjavi z glasovno ter popolno svobodo in nadzor nad svojo vključenostjo in stiki – lahko pridejo in gredo, kadar koli želijo ter tako regulirajo distanco v odnosih (Pasma, 2009).

Poleg navedenih prednosti pa člani navajajo tudi številne pasti predvsem nemoderiranih spletnih skupnosti. Izpostavljajo izmenjevanje informacij o metodah samopoškodovanja, veliko sprožilcev samopoškodbenega vedenja ob prebiranju vsebin, povezanih s samopoškodovanjem, medsebojno socialno primerjanje, negativno, težko, pogosto depresivno vzdušje med člani, normalizacijo samopoškodbenega vedenja, odvisnost od članstva v spletni skupnosti ali po drugi strani pomanjkanje identifikacije s člani spletne skupnosti. Negativne vidike internetne tehnologije pa vidijo v neosebni in distanci v računalniško posredovani komunikaciji, medsebojnem žaljenju, dvomih glede identitete sogovornika, težavah pri pisnem izražanju v primerjavi z govornim in občasnem skopem odzivu preostalih članov skupnosti (ibid.).

Spletne skupnosti, ki jih kreirajo uporabniki, kot vidimo, prinašajo poleg pozitivnih učinkov tudi precej negativnih, poleg prednosti tudi precej pasti. Da ohranimo prednosti spletnih okolij in njihovo dobrobit za mladostnike, ki se samopoškodujejo, ter obenem zmanjšamo potencial za morebitno negativno izkušnjo posameznika, je izrazitega pomena, da v spletni prostor, skupaj z mladostniki vstopamo in ga z njimi načrtujemo ter soustvarjamo tudi strokovnjaki različnih poklicev pomoči.

Spletno svetovanje kot alternativno orodje v podpori mladostnikom, ki se samopoškodujejo

Svetovalni pristop preko spleta odseva komunikacijsko dinamiko današnjega časa in je mladim pisan na kožo (Lekić idr., 2014, 153). Precejšnja prezrtost spletnega medija v poklicih pomoči na področju duševnega zdravja mladih je zato danes neupravičena, saj mladi na eni strani odklanjajo ustaljene, klasične oblike pomoči institucij ter se na drugi strani navdušujejo in zelo odprto sprejemajo specifične lastnosti spletnega medija in jih tudi s pridom uporabljajo.

S strani strokovnjakov vodene in moderirane spletne svetovalnice, kot sta tusmo.si in tosemjaz.net, lahko pomembno prispevajo k razbremenjevalnemu, usmerjevalnemu, preventivnemu in informativnemu delovanju na področju duševnega zdravja mladih in v okviru tega tudi samopoškodbenega vedenja. Prednosti, ki jih prinašajo tovrstne moderirane spletne svetovalnice in skupnosti, so številne (The role of online and online peer support, 2012):

- Ponudba spletnih vsebin in storitev, ki so relevantne za mladostnike – te so namreč osredotočene na področja in teme, ki jih mladostniki sami izpostavijo kot zanje pomembne oz. problematične. Izrazijo jih preko zastavljenih vprašanj in vrstniških pogovorov na forumih, v spletnem pogovoru s svetovalcem ipd. Zbiranje in analiza tovrstnih informacij, ki so posledica dejavnosti uporabnikov na spletni strani, ima vsekakor pomembno prednost pri ugotavljanju konkretnih in pogosto specifičnih potreb ciljne populacije, kar je strokovnjakom v veliko pomoč pri načrtovanju pomoči mladim.
- Opolnomočenje in spodbujanje samostojnosti mladih – mladostnik je na spletu obravnavan kot nekdo, ki je sposoben aktivnega delovanja, ki poseduje potrebne psihološke resurse in ima osrednjo vlogo pri reševanju lastnega problema – s tem psihosocialne intervence preko spleta spodbujajo samostojnost in lastno angažiranost za reševanje težav in krepijo posameznikovo osebno moč; spodbujajo ga k individualnemu sprejemanju odločitev glede svojega zdravja in dobrega počutja ter raziskovanju možnosti, ki mu jih ponujajo informacije in izkušnje drugih uporabnikov, ki so mu enostavno dostopne na spletu.
- Princip aktivnega učenja na zabaven način – mladostnikom je mnogo bolj privlačno učenje vsebin, ki so predstavljene multimedijsko, interaktivno, fleksibilno, stimulatивно ter vsaj do neke mere individualizirano in personalizirano.
- Anonimnost in zaupnost podatkov – zaradi anonimnosti, ki jo omogoča splet, mladostniki ne čutijo toliko zavor, strah ob odpiranju najbolj perečih problemov je manjši. Na ta način so sposobni lotevanja najtežjih, delikatnih oz. tabu tem. Zaupnost podatkov pa je druga izredno pomembna lastnost spletnih komunikacij za mlade. Mladi pogosto iščejo pomoč brez vednosti staršev in vrstnikov, zato želijo, da iskanje pomoči ostane zaupno ter ni povezano z osebnimi mapami in kartotekami, ki se zanje ustvarjajo in vodijo ob obisku svetovalca.
- Lahka dostopnost e-vsebin in e-storitev – prek spleta je omogočeno nudenje neposredne, takojšnje pomoči v trenutku, ko jo mladostnik potrebuje, brez čakalnih vrst in naročanja – vsebine in pomoč na spletu so dostopne vse dni v tednu ter 24 ur na dan. Poleg tega mladostniki niso vedno zmožni plačati stroškov za osebno pomoč ali si organizirati prevoza do

ustrezne institucije, splet jim tu omogoča enostaven in brezplačen dostop do storitev in informacij, ki ni geografsko determiniran.

- Psihosocialna medvrstniška pomoč – splet ponuja enostaven in hiter dostop do informacij o podobnih vrstniških izkušnjah in težavah in omogoča takojšnjo izmenjavo mnenj z neomejenim številom vrstnikov. Nudenje vzajemnega psihosocialnega suporta je zaradi anonimne narave medija včasih v virtualnem okolju celo bolj intenziven kot v vsakdanjem.
- Destigmatizacija – z računalniško posredovanim svetovanjem lahko mladostnik premaga strah pred stigmatizacijo zaradi samopoškodovanja ali drugih težav, s katerimi se sooča.
- Participacija – mladi se na interaktivno zasnovanih spletnih straneh počutijo vključene v kreiranje in soustvarjanje vsebine, kar povečuje njihovo pripadnost in odgovornost za vsebinski prispevek na spletu, saj je ta javen in vsem dostopen. Poleg vloge spraševalca, tihega bralca ali komentatorja, lahko prevzamejo tudi vlogo izkustvenega svetovalca in s perspektive lastnega življenjskega poteka, izkušenj in znanja svetujejo vrstnikom. Mladostniki se opolnomočijo in osebno rastejo tudi skozi tovrstno prostovoljno podporo drugemu (Lekić, 2014, 169).

Spletno okolje omogoča, da torej mladostnik popolnoma sam izbere čas, način in prostor sporočanja ter vsebino. In ko se odloči, da bo poslal vprašanje, da ga bo formuliral, ubesedil svoje misli in o tem celo pisal v spletno svetovalnico, ne ostaja več zgolj pri namenu ali razmišljanju o njem, ampak je že storil prvi korak v postopku reševanja težave. S pomočjo svetovalcev se mladostnik lahko premakne iz prvotne neaktivnosti, težavo razreši sam ali jo začne reševati ob odpori koga drugega. Splet tako predstavlja zelo dobro možnost za vse tiste, ki bi se v realnem sistemu zdravstva, šolstva ali socialnega varstva sicer ustavili, ko bi morali po napotnico ali se kako drugače osebno izpostaviti (ibid., 153).

V okolju spletne svetovalnice mladostniki s strani svetovalca kot najbolj podporno doživljajo iskrene spodbude k reševanju problema in izraze podpore. Mnogi tudi želijo, da jim svetovalec nakaže možne rešitve težave ali ponudi konkreten načrt za reševanje težav, ki jih izpostavijo. Nekoliko manj so naklonjeni možnostim, da jih spletni svetovalec skuša motivirati za bolj poglobljeni spletni dialog in jih skozi pogovor privedi do rešitve. Kot najmanj podporno pa mladostniki doživljajo napotitev v pridobitev nadaljnje osebne strokovne pomoči (ibid., 177).

Na drugi strani se v spletnem svetovalnem procesu tudi svetovalci soočajo z izzivi, ki pomembno vplivajo na učinkovitost in ustreznost ponujene pomoči mladostniku. Kot največji izziv doživljajo okrnjenost komunikacije zaradi odsotnosti neverbalnih sporočil, saj je most med svetovalcem in izpraševalcem zgolj pisana beseda. Iz nje je oteženo prepoznavanje mladostnikove resnične potrebe in problemske situacije; včasih se težko razbere, kaj se skriva v ozadju sporočenega. Svetovalec mora »ton glas« prepoznati v pisnem sporočilu. Spletni odnos je na spletu zelo negotov, saj se komunikacija lahko v trenutku prekine z enim samim klikom, zato so možnosti za sklepanje globljega svetovalnega odnosa omejene. Na spletno svetovanje izrazito vpliva tudi problematika nejasno zastavljenih vprašanj in vprašanj z manjkajočimi podatki. Mladostniki namreč niso vedno dovolj usposobljeni, da zmorejo jasno ubesediti svojo težavo in prikazati svojo situacijo. Včasih je pomanjkljiva njihova sposobnost samorefleksije. Svetovalec mora svoja sporočila v spletnem okolju naslavljanju zelo pazljivo, da bi jih spraševalec

lažje sprejel in v njih videl smisel, še posebej tedaj, kadar so direktivna. Svetovalci kot pomembno oviro pri svetovanju vidijo tudi nezmožnost preverjanja ustreznosti predpostavk, iz katerih izhajajo pri svojih odgovorih mladostnikom, saj na podvprašanja pogosto ne prejmejo dodatnih pojasnil. Spletno svetovanje je pogosto svetovalna aktivnost brez povratne informacije. Svetovalec z večine ne prejme mladostnikovega odziva na prejeti odgovor, niti nima informacije o tem, ali je odgovor dosegel spraševalca. Občasno ima mladostnik v spletnem okolju tudi nerealna pričakovanja, nadeja se hitre rešitve težave z nekaj kliki; nerealno lahko oceni spletno pomoč in ne obišče svojega osebnega zdravnika ali drugega svetovalca, ko bi bilo to potrebno (ibid., 158-159).

Sklep

Številne spletne strani, namenjene problematiki samopoškodovanja, ki so v zadnjih letih vzniknile na spletu, so dragocen vir za prakso različnih poklicev pomoči, ker v svoje virtualne prostore pritegnejo mnoge mladostnike, ki se samopoškodujejo, in tako ustvarjajo potencialni prostor za bodoče intervencije oz. načine ravnanja strokovnih delavcev. Približevanje in vzpostavljanje stika z mladostniki, ki se samopoškodujejo, je v preteklosti predstavljalo velik izziv, saj se samopoškodbe večinoma dogajajo v izolaciji ter prikrite očem svojcev, prijateljev in širšega okolja. Kot nov komunikacijski kanal pa nam spletno okolje prinaša doslej neobstoječe in neslutene možnosti interakcije in vzpostavljanja stika med mladostniki, ki se samopoškodujejo in ob tem aktivno ne iščejo formalne ali neformalne pomoči, ter tistimi, ki jim želijo pomagati.

Da ohranimo splet kot perspektivno orodje informativne in svetovalne podpore med odraščanjem, v mladostnikovi prehodni stiski ali v krizni situaciji, je izrednega pomena, da v virtualni prostor vstopijo tudi organizacije, ustanove, društva in zasebniki, ki razumejo splet kot svetovalno orodje ter mladim omogočijo varno komunikacijo v virtualnem okolju, v obliki uredniško moderiranih pretokov in izmenjave vsebin. Pomembno je, da v virtualnem okolju (podobno kot v realnem) ustrezno usposobljeni strokovnjaki prevzamejo odgovornost za kredibilno komunikacijo, informiranje in podporo mladostnikom ter poskrbijo za pazljivo izmenjavo sporočil med svetovancem, svetovalcem in drugimi uporabniki spletišča (Lekić idr., 2014).

Strokovnjaki lahko pri delu v spletnem okolju vključujejo tudi posameznike z izkušnjami samopoškodovanja ter skupaj z njimi izboljšujejo obstoječe in razvijajo nove (spletne) oblike pomoči.

Literatura in viri

1. Cerar, M., Gaber, M., Kaliman, M., Knez, T. (2011). Samopoškodbeno vedenje: Kako ga lahko razumemo in pomagamo? Grosuplje: Inštitut za raziskave in razvoj Utrip.
2. Ekman, I., Söderberg, S. (2009). "Across the street – not down the road" - staying alive through deliberate self-harm. V Sher, L. in Vilens, A. (ur.), Internet and Suicide. New York, Nova Science Pub Inc, str. 221-232

3. Lekić, K., Tratnjek, P., Konec Juričič, N., Cugmas, M. (2014). Srečanja na spletu: potrebe slovenske mladine in spletno svetovanje. Celje, Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
4. Oblak, T. (1999). Družbeni kontekst komunikacijskih tehnologij: Podobe »kibernetske družbe« v znanstvenem in popularnem diskurzu. Magistrsko delo, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
5. Poštuvan, V. (2009). Iskanje pomoči pri mladostnikih. V: Tančič, A., Poštuvan, V., Roškar, S. (ur.) Spregovorimo o samomoru med mladimi. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS, str. 53-64
6. Pasma, A. (2009). Advantages and disadvantages of self-harm message boards from the viewpoint of adolescent self-harmers – master thesis. Enschede: University of Twente.
7. The role of online and online peer support for young people who self-harm. Good practice guide. (2012). London: YouthNet.

Psihoanalitična obravnava otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami / Psychoanalytical way of working with children and adolescents with emotional and behavioural disorders

Dijana Kožar Tratnik, univ. dipl. soc. ped., specializantka psihoanalitične psihoterapije pri Slovenskem društvu za psihoanalitično psihoterapijo

Osnovna šola Jožeta Moškriča, Jarška cesta 34, 1000 Ljubljana

dijanak@jozmos.si

Povzetek

Otroci z različnimi stopnjami čustvenih in vedenjskih težav oziroma motenj so v institucionalnih okoljih poseben izziv. Moteče vedenje opozarja okolico in priteguje pozornost, moti ali onemogoča proces vzgojno-izobraževalnega dela. Internalizirano se navzven kaže kot čudaško in zavrto vedenje. V prispevku so predstavljene nekatere psihoanalitične teme, ki se neposredno dotikajo dela z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami in se povezujejo s spoznanji iz socialne pedagogike. Pozornost je namenja odnosu med dvema človekoma, načinu dela ali setting in temu, kako na človekov razvoj vpliva okolje. Psihoanalitična psihoterapija pripelje do trajnih sprememb osebnosti in omili simptome čustvenih in vedenjskih težav.

Ključne besede: otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami, psihoanalitična psihoterapija, terapevtski odnos

Abstract

Children with different emotional and behavioural problems are special challenge in the institutional environments. Exhibited behaviour draws attention and bothers or even disables educational process. Internalised behavioural and emotional problems are also disturbing, acted out as weird and inhibited behaviour. The article presents some of psychoanalytical topics, related to children with emotional and behavioural problems and disorders. Special attention is drawn to the relationship between two persons, setting or the way of working with children and adolescents and on the environmental influences on their development. Psychoanalytical psychotherapy leads to permanent changes in the personality and decreases symptoms of emotional and behavioural problems.

Keywords: children and adolescents with emotional and behavioural problems and disorders, psychoanalytical psychotherapy, therapeutic relationship

Uvod

Psihoanalitični način dela se v nekaterih postavkah dotika načina dela, ki je v veljavi v socialni pedagogiki. V ospredju je odnos med terapevtom in otrokom ali mladostnikom. Ta odnos je

psihoanalitični obravnavi veliko bolj formalen, v socialnopedagoškem delovanju pa bolj osebni in samorazkrivajoč.

V preteklosti so se za zdravljenje duševnih motenj uporabljale različne metode. Na začetku je bila uporaba zdravil kombinirana s hipnozo, s sugestijo in z različnimi telesnimi tehnikami. Te tehnike so bili bolj ali manj uspešne, spremembe, do katerih je na te načine prišlo, pa navadno niso bile trajne. Omenjene metode niso bile učinkovite pri vseh (Freud in Breuer, 2012). Sigmund Freud je čutil, da stopa na nepoznan in kontroverzen teren, zato je svoje predpostavke gradil tako, da bi čim bolj ustrezali znanstvenim merilom tistega časa. Ko je odkril otroško seksualnost in pokazal, da iz nje izvirajo duševne bolezni, je v akademskih krogih naletel na velik odpor in odkrito nasprotovanje.

Melanie Klein (1997) je presegla Freudovo gonsko teorijo in uvedla novo paradigmo gledanja na razvoj človeka. Bistveni element za izgradnjo in razvoj človeške psihe je primeren človeški odnos. Terapevtsko delo se usmeri v raziskovanje odnosa s primarno skrbnico in na odnose v primarnem okolju. Objekt v tej novi perspektivi v nasprotju z gonsko-obrambno teorijo razvoja postaja vedno bolj pomemben. S terminom objekt je v psihoanalizi mišljen drugi človek, primarni skrbnik (Jogan, 2019).

Med socialno pedagogiko in psihoanalizo

V socialni pedagogiki je v ospredju sposobnost posameznika, da vzpostavi enakovreden odnos z otrokom/mladostnikom, ki temelji na dialogu (Juul in Jensen, 2010, v Bogdan Zupančič, 2018), spodbuja avtorefleksijo, osebno emancipacijo in družbeno solidarnost, o kateri govori Rutar (2002 v Bogdan Zupančič, 2018). Po Rojniku (osebna komunikacija na seminarju Psihoanaliza in psihoterapija, 25. 11. 2020) pri psihoanalizi ne gre za neposreden dialog med dvema, odnos je bolj hierarhičen, terapevt je v ozadju in predstavlja platno, na katerega pacient projicira svoje nezavedne vsebine. Na otroka ne vpliva direktno, ne vodi in ne usmerja, skrbi pa za setting: zagotavlja kontinuiteto srečanj in interpretira nezavedne vsebine, ki jih otrok prinaša v terapijo

Razvoj otroka s čustvenimi in vedenjskimi motnjami je pogosto zaznamovan z vrsto travmatskih dogodkov in izkušenj, pomanjkanjem doživljanja uspehov in nesprejetostjo v socialnem okolju. To vpliva na razvoj obrambnih mehanizmov (zanikanje, projekcije, nadkompenzacije ipd.), ki se kažejo v simptomih, kot so izogibanje obveznostim, izguba motivacije, samopoškodovalno vedenje, pomanjkanje zaupanja vase in v druge, naučena nemoč). Navedeni čustveni in vedenjski odzivi v kombinaciji z reakcijami okolja vodijo do težav v socialni integraciji (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, 2014).

Otrok presodi, koliko se mu izplača delati škodo, uničevati, ustrahovati, zmerjati, izčrpavati, si prisvajati. Če lahko dom zdrži to, kar naredi otrok, da bi ga razdejal, se bo otrok sčasoma umiril in sedel k igri. Da lahko postane svoboden in neodgovoren otrok, mora najprej izoblikovati zavest o ogrožju, ki ga obdaja. Otrok išče zunanjo stabilnost, da mu pomaga zgraditi notranjo stabilnost. Stabilno in osebno okolje ga naučita, kako se soočati z destruktivnostjo in vzgibi po uničenju okolja. Antisocialno vedenje je klic na pomoč, ki zahteva pomoč močnih, ljubečih in samozavestnih ljudi. Tako vedenje je značilno za tiste otroke, ki nimajo vzpostavljenega temeljnega občutka zaupanja Winnicott (2017).

Zgodnje travme, spolna, fizična zloraba ali zanemarjanje, pustijo velik pečat na osebnosti posameznika. John Bowlby je svoje delo začel s preučevanjem delinkventnosti. Ugotovil je, da je upravičeno gledati na okolje kot patološko determinanto (Holmes, 2014). Otrok lahko dobi občutek, da je starš hkrati izvir grožnje in ta, ki ga bo zaščitil. Če je starš v svojih interakcijah z otrokom prestrašen, otrok lahko misli, da je v okolju nekaj, kar ga ogroža, česar se je treba bati. Če je otrok varno navezan, bo pri staršu iskal zaščito. Starš, ki je prestrašen, na otroka prenaša svoj strah, otrok pa lahko začuti staršev nemoč in izraža konfliktno približevanje, hkrati se mu želi približati, istočasno pa se od njega oddaljuje. Tak slog navezanosti poimenujemo ne-varna, dezorganizirana navezanost (Main in Hesse, 1990; v Lyons-Ruth idr., 2006).

Psihoanalitična psihoterapija otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami ter motnjami

Na podlagi izjave ene od pacientk, da naj jo neha neprestano spraševati, temveč naj ji pusti, da pove, kar ima za povedati, se je rodila psihoanaliza, kot jo poznamo danes (Freud in Breuer, 2012). Verbalizacija prostih asociacij in posledičen uvid v moteče nezavedne vsebine imata ugoden vpliv na psihično stanje pacienta. Tak način dela dosega tiste, ki so dovolj osebno strukturirani in imajo zmožnost za doseganje uvida ter njegovo trajnejšo uporabo. Klasičen psihoanalitični pristop je manj primeren za težje patologije in otrokove psihične težave (Jogan, 2019). Za ta namen se uporablja psihoanalitična psihoterapija.

Psihoanalitična psihoterapija ni sestavljena iz seta natančnih pravil, temveč nudi splošen okvir za razumevanje tega, kar se dogaja v pacientu in v odnosu med pacientom in terapevtom. Pravila predstavljajo okvir, setting, znotraj katerega se lahko dogaja proces. Setting zagotavlja pacientom občutek varnosti. Dovolj dobro okolje otroku med obravnavo pomaga razviti temeljno zaupanje Winnicott (1953 v Anagnostaki idr., 2017)

Otroci in mladostniki lahko včasih napadajo setting, ga rušijo, skušajo zapeljati terapevta, lahko sedijo na tleh ali se gibljejo po sobi, grede za trenutek ven ali pa na terapijo prinesejo različne stvari. V preteklosti so bila vsa neverbalna sredstva v settingu nezaželena, danes pa vse to služi kot dragocen material za delo. Psihoanalitični psihoterapevti za otroke in mladostnike se pogosto sprašujejo o tem, do katere mere ohraniti tehnično nevtralnost. Prilagodili so se in zavzeli bolj aktivno vlogo, tako da pri delu več govorijo kot pri obravnavi odraslega pacienta (Anagnostaki idr., 2017).

Dovolj dobro okolje in vzroki za delinkventnost

Po Pogorevc (osebna komunikacija na seminarju Neverbalno, 30. 11. 2019) pride v družinah, kjer ni kontinuitete, kjer so prisotne različne stiske, socialna prikrajšanost, pomanjkanje kulturnega kapitala ali ne dovolj dobro odnosi v okolju, do različnih odklonov razvoju. Slog navezanosti se oblikuje nekje do drugega leta starosti, ko pride pri otroku do "ekspanzije v svet". Izkušnja spremljanja otrok nudi vpogled v predverbalno obdobje človeškega razvoja. Vaja v lebdeči pozornosti, sočasno opazovanje dogajanja v sebi, v otroku in v starših, nudijo možnost neposrednega vpogleda v to, kako vznikajo odnosi. Tovrstna praksa prikaže, kako nastaja implicitni spomin, to pa pomaga bolje razumeti predverbalno vedenje odraslega pacienta

Raziskovanju tega, kako je razvoj povezan s patologijo, se je temeljito lotila Anna Freud. Odkrila je, da faze v razvoju niso čiste, da se prelivajo ena v drugo. Mati, nezmožna z otrokom vzpostaviti simbiozo, pri otroku povzroči to, da nima koherentnega selfa. Otrok s šibkim selfom nima občutkov varnosti, nima zaupanja v človeško bližino, nima ambivalence do objekta. Pri velikem številu delinkventov in kriminalcev najdemo primitivno, infantilno mentaliteto, nezadostno mentalno opremljenost in nižje intelektualne sposobnosti (Midgley, 2011). Spremljala je skupine, ki so se ukvarjale z otroki s posebnimi potrebami: z otroki z borderline osebnostno strukturiranostjo, z mladimi delinkventi, s telesno hendikepiranimi otroki in mnogimi drugimi. Vsi sodelujoči so vodili poglobljeno in natančno dokumentacijo o dogajanju z otroki, beležili so dogajanje na terapevtskih skupinah in na sestankih osebja. Ta dokumentacija je bila na voljo vsem, ki so želeli kakorkoli raziskovati. Anna Freud predlaga, da si pri svojem delu pomagamo s čim več podatki, ki jih lahko o otroku zberemo. V poštev pri diagnostiki pridejo observacije terapevta, diagnostični intervjuji (nestrukturirane igralne ure), strokovne ocene različnih strokovnjakov, poročila šole, razgovori s starši ali katere koli druge pomembne informacije. Proces diagnostike je v terapiji namenjen preverjanju notranjih informacij o otroku, ki jih razkrije sam, s temi, ki jih zagotovi okolje (Freud, 2018).

Frustracije razvojnih potreb povzročajo motnje v otroštvu. Obstaja razlika med dejanskimi simptomi in tem, kar je Anna Freud poimenovala "drugi znaki motenosti" ali "drugi vzroki za klinično obravnavo otrok". Psihični stres se v zgodnjem obdobju življenja lahko sprostijo preko telesnih kanalov, telesna bolečina pa najde svojo sprostitev preko duševne bolečine. Na duševno zdravje in bolezen je gledala s področja notranje in zunanje harmonije in disharmonije (Freud, 2018). Duševno zdravje je harmonična interakcija med idom, egom in superegom ter med temi elementi in vplivi iz okolja. Harmoničnost med temi deli osebnosti obstaja, če je vsak izmed delov v nekem določenem času dosegel razvojno stopnjo in če ga je obdajalo povprečno, sprejemljivo okolje (Hartman, 1939; povzeto Freud, 2018).

Otrok naj bi se ob materi oziroma osebi, ki ga v prvih dneh in mesecih življenja neguje in skrbi za njegove potrebe, počutil varno, vodeno in razumljeno. Ne potrebuje popolnih staršev, takih staršev pravzaprav ni, zadostujejo že dovolj dobri starši, od tod izhaja izraz dovolj dobra mati "Good enough mother" (Winnicott, 2017). Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki prihajajo iz disfunkcionalnih družin, izkazujejo antisocialno vedenje. Lažje je pomagati mlajšemu otroku kot starejšemu. Če poskrbimo za varno in spodbudno okolje z dovolj nege in ljubezni, otroci iz družin, ki niso (dovolj) dobre, ne potrebujejo psihoterapevtske obravnave (prav tam).

Sklep

Po Rojniku (osebna komunikacija na seminarju Psihoanaliza in psihoterapija, 25. 11. 2020) nam razumevanje tega, kako se oblikuje človekova duševnost, pomaga pri načrtovanju dela. Psihoanalitična psihoterapija ljudem zagotavlja korektivno emocionalno izkušnjo. Taka izkušnja spremeni primarne izkušnje ne-dovolj dobrega odnosa s primarnim skrbnikom in pomaga krepiti zdrav razvoj osebnosti. Pravilno uporabljena spoznanja iz psihoanalize lahko pri obravnavi otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami povečajo trajnost sprememb, ki se kažejo v izboljšanjem čustvovanja in vedenju.

Setting v psihoanalitični obravnavi je tisti, ki daje okvir psihoanalitičnemu dogajanju, zagotavlja varnost in predvidljivost ter tako pomaga kompenzirati primanjkljaje iz najzgodnjejšega

otročtva. Spremembe terjajo čas in ustrezen pristop. V psihoanalitični psihoterapiji je terapevt spremljevalec, otroku sledi in ga ne usmerja direktno, ne pridiga in ne govori o sebi in svojih izkušnjah. Stiki s starši otrok so omejeni na minimum, vključujejo anamnestične razgovore pred začetkom terapije ter občasne svetovalne pogovore z njimi za namene edukacije in podpore psihoterapevtskemu procesu.

Otroci se iz institucij večinoma vračajo nazaj v družine, tam pa se okolje ne spremeni, zato tudi še tako dobro varno in spodbudno institucionalno okolje ne more v polnosti nadomestiti primarnih primanjkljajev, ki izhajajo iz disfunkcionalnih družinskih okolij. In v takih primerih je psihoterapija lahko orodje, ki nadomesti ne dovolj dobro okolje in otroka opremi za življenje v realnem svetu.

Viri in literatura

Anagnostaki, L., Zaharia, A. in Matsouka, M. (2017): Discussing the therapeutic setting in child and adolescent psychoanalytic psychotherapy. V: *Journal of Child Psychotherapy* 43(3), 369-379. <https://doi.org/10.1080/0075417X.2017.1368688>

Bogdan Zupančič, A. (2018). Refleksija socialnopedagoškega diskurza osnovnošolskih praks. V: Marovič, M. in Sinjur, A. (ur). *Večdimenzionalnost socialnopedagoških diskurzov* (str. 109-127). Koper: Založba Univerze na Primorskem. DOI: [10.26493/978-961-7023-95-4.109-127](https://doi.org/10.26493/978-961-7023-95-4.109-127)

Freud, A. (2018). *Normality and pathology in childhood: Assessment of development*. London: Routledge.

Freud, S. in Breuer, J. (2012). *Študije o histeriji*. Ljubljana: Adelta.

Holmes, J. (2014). *John Bowlby and attachment theory*. London: Routledge.

Jogan, H. (2019). *Komponenta neverbalnega pri kliničnem delu z odraslimi osebami*. Prispevek na seminarju Neverbalno. Ljubljana, 30. 11. 2019. <http://www.psihoanalitiki-ipa.si/files/Jogan-Komponenta-neverbalnega.pdf>

Klein, M. (1997). *Zavist in hvaležnost. Izbrani spisi*. Ljubljana: Studia Humanitatis.

Lyons-Ruth, K., Dutra, L., Schuder, R. M., Bianchi, I. (2006). From Infant Attachment Disorganization to Adult Dissociation: Relational Adaptations or Traumatic Experiences? V: *Psychiatric Clinics of North America* 29(1), 63-86. DOI: [10.1016/j.psc.2005.10.011](https://doi.org/10.1016/j.psc.2005.10.011)

DOI: 10.1016/j.psc.2005.10.011

Midgley, N. (2011). The test of time: Anna Freud's normality and pathology in child's development. V: *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 16(3), 475-482. DOI: [10.1177/1359104511410849](https://doi.org/10.1177/1359104511410849)

Vovk Ornik, N. (ur) (2014). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Winnicott, D. (2017). *Otrok, družina in svet zunaj*. Ljubljana: UMco.

Delo z mladimi s čustvenimi in vedenjskimi težavami na prehodu v zaposlitev – študija primera / Working with young people with emotional and behavioral problems in the transition to employment - a case study

Eva Rogina, univ. dipl. psih., Centerkontura, d. o. o., Linhartova cesta 51, 1000 Ljubljana, e-naslov: eva.rogina@centerkontura.si

Mag. Maja Zovko Stele, prof. def., Združenje izvajalcev zaposlitvene rehabilitacije v RS, Linhartova cesta 51, 1000 Ljubljana, e-naslov: maja.zovko-stele@prehodmladih.si

Mateja Šantelj, univ. dipl. soc. del., Centerkontura, d. o. o., Linhartova cesta 51, 1000 Ljubljana, e-naslov: mateja.santelj@centerkontura.si

Dr. Darja Potočnik Kodrun, univ. dipl. psih., Centerkontura, d. o. o., Linhartova cesta 51, 1000 Ljubljana, e-naslov: darja.kodrun@centerkontura.si

Povzetek

V prispevku bomo predstavili izzive, s katerimi se na trgu dela srečujejo mladi s posebnimi potrebami, in tudi vsebine, ki jih nudimo znotraj projekta Prehod mladih.

Projekt je namenjen razvijanju rešitev za lažji prehod mladih s posebnimi potrebami iz šole na trg dela. Znotraj njega strokovni delavci mladim pomagajo pri prehodu na naslednjo stopnjo šolanja ali v zaposlitev, vse s ciljem povečanja socialne vključenosti, zaposljivosti in primarne preventive. V projekt se lahko poleg drugih skupin vključijo tudi mladi s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki so zaradi svojih posebnosti in težav na področju socialne integracije pogosto težje zaposljivi. Delo pri projektu bo predstavljeno s primerom dela z mlado osebo s čustvenimi in vedenjskimi težavami na prehodu iz šole na trg dela.

Ključne besede: mladi s posebnimi potrebami, čustvene in vedenjske težave, trg dela, preventiva, študija primera

Abstract

We will present the challenges that young people with special needs face in the labour market, as well as the content we can offer them within the Youth Transition project.

The Youth Transition project is aimed at developing solutions for the easier transition of young people with special needs from school to the labour market. Within the project, professional workers are helping young people on their transition to the next level of schooling or to employment, all with the aim of increasing social inclusion and employability, as well as primary prevention.

Among other groups of young people with special needs, young people with emotional and behavioural problems can also join the project. We are noticing that due to their specifics and problems in the field of social integration, they are often more difficult to employ.

Work on the project will be presented through the example of working with a young person with emotional and behavioural problems in the transition from school to the labour market.

Keywords: young people with special needs, emotional and behavioural disorders, labour market, prevention, case study

Uvod

Za mlade je značilna dinamika prehodov med različnimi statusi in življenjskimi mejniki. Eden od izredno pomembnih je tudi prehod iz šole na trg dela. V današnjem času je ta prehod za večino mladih zelo zahteven, saj je zaposlitev bistveno težje dosegljiva, kot je bila pred leti. Dodatna težava za nekatere mlade je tudi to, da se pravila, ki veljajo na trgu dela, precej razlikujejo od pravil, ki veljajo znotraj šolskega sistema, ki je za večino mladih varno in precej bolj predvidljivo okolje. Mladi so tudi sicer na trgu delovne sile v slabšem položaju kot odrasli, bolj izkušeni delavci, saj jih delodajalci pogosto zaznavajo kot manj odgovorne, manj stalne in zanesljive osebe ter tudi z manj izkušnjami (Trbanc, 2005).

Še več težav pri prehodu na trg dela pa imajo mladi s posebnimi potrebami, saj imajo zaradi svojih zdravstvenih in drugih težav pogosto manj možnosti za zaposlitev, prav tako je trg dela zanje bistveno manj odprt. V nadaljevanju bo podrobneje opisan potek pomoči mladim s posebnimi potrebami s primerom osebe z vedenjskimi in čustvenimi težavami znotraj projekta Prehod mladih na trg dela.

O projektu Prehod mladih na trg dela

V Sloveniji imamo razmeroma dober sistem šolanja otrok s posebnimi potrebami, ki tem otrokom omogoča vključitev v program, prilagojen njihovim zmožnostim. Posledično večina mladih s posebnimi potrebami ob vsej nudeni strokovni podpori in prilagoditvah bolj ali manj uspešno konča šolanje. V Sloveniji imamo tudi dobro urejen sistem zaposlovanja oseb s posebnimi potrebami oziroma invalidov, ki z različnimi ukrepi spodbuja zaposlovanje invalidov. Za uspešen prehod mladih s posebnimi potrebami med dvema sistemoma pa manjka povezovalni člen, kar so na Združenju izvajalcev zaposlitvene rehabilitacije v Republiki Sloveniji ugotavljali v analizah, opravljenih že pred pričetkom projekta Prehod mladih (Destovnik, Dolinšek Pernovšek in Tabaj, 2016).

Ugotavljali so tudi, da če tega vmesnega povezovalnega člana ni, marsikdaj pride do tega, da se mlada oseba s posebnimi potrebami zaradi vseh svojih posebnosti na prehodu iz šole v zaposlitev izgubi v sistemu, saj je ob koncu šolanja naenkrat ostala brez potrebne podpore. Med brezposelnostjo pa se že obstoječim težavam, zaradi katerih imajo status otroka s posebnimi potrebami, pogosto pridružijo še dodatne, sekundarne težave, kot so izguba pridobljenih znanj, izguba delovnega potenciala in delovnih navad, težave na področju samopodobe in duševnega zdravja. Posledično postanejo ti mladi še težje zaposljivi, zato je nujno treba aktivnosti

za zaposlitev začeti že med vključenostjo v izobraževalno ustanovo (Destovnik, Dolinšek Perovšek in Tabaj, 2016).

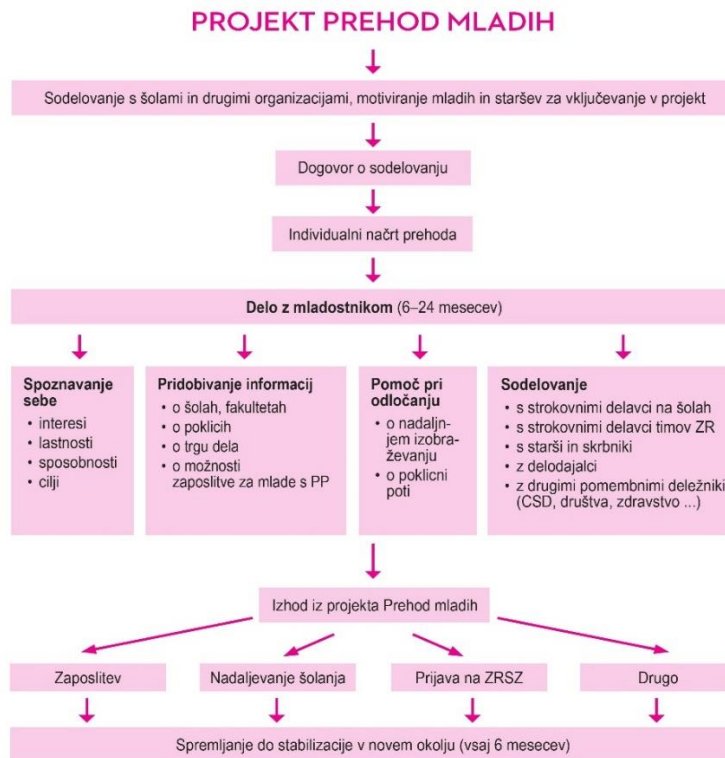
Ravno z namenom prevzemanja vloge manjkajočega člana med dvema sistemoma je nastal projekt Prehod mladih, ki ga sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada in poteka na celotnem območju Republike Slovenije. Od začetka projekta, januarja 2018, se je vanj vključilo več kot 1500 mladih iz ciljne skupine, do konca leta 2021 pa je predvidena vključitev 2100 mladih, ki so stari do 29 let in imajo na podlagi odločbe Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (v nadaljevanju ZRSŠ) opredeljene motnje v duševnem razvoju, slepoto in slabovidnost oziroma okvaro vidne funkcije, gluhoto in naglušnost, govorno-jezikovne motnje, gibalno oviranost, dolgotrajno bolezen, avtistične motnje ali čustvene in vedenjske motnje. Koordinator projekta je Združenje izvajalcev zaposlitvene rehabilitacije v Republiki Sloveniji, izvaja pa ga 40 strokovno usposobljenih strokovnih delavcev, ki so po poklicu večinoma psihologi, delovni terapevti, socialni delavci in drugi sorodni poklici in so zaposleni pri izvajalcih zaposlitvene rehabilitacije.

Vsebine dela znotraj projekta

Znotraj projekta strokovni delavci opravljajo različne aktivnosti in vsebine (slika 1), s katerimi se mladim s posebnimi potrebami bolj sistematično omogoča čim bolj enake možnosti za vključevanje na trg dela in s tem socialna vključenost.

Slika 1

Vsebine projekta Prehod mladih



V prvi fazi je izjemno pomembno povezovanje z različnimi ustanovami, tako vzgojno-izobraževalnimi kot tudi z ustanovami s področja zdravstva in socialnega sektorja ter z neprofitnimi organizacijami in društvi. Vse so zelo pomembne pri prepoznavanju mladih s posebnimi potrebami, ki za uspešen prehod na trg dela potrebujejo strokovno pomoč. Po vključitvi v projekt strokovni delavci za vsako vključeno osebo oblikujejo individualni načrt prehoda, ki vsebuje ključne informacije o mladi osebi in celostno oceno njenega funkcioniranja, vključno z močnimi in šibkimi področji ter poklicnimi cilji.

Na podlagi individualnega načrta in opredeljenih ciljev skrbijo za motivacijo, opolnomočenje in spremljanje mladih pri aktivnem prehodu. Pomagajo jim pri spoznavanju samega sebe, svojih interesov, lastnosti, sposobnosti in ciljev. Prav tako jim nudijo potrebne informacije o šolah in fakultetah ter o trgu dela s poudarkom na tem, kakšne možnosti imajo na trgu dela kot mladi s posebnimi potrebami.

Strokovni delavci projekta ves čas sodelujejo tako s strokovnimi delavci timov za zaposlitveno rehabilitacijo kot tudi s svetovalnimi in strokovnimi delavci ter sodelavci na šolah ali drugih organizacijah, ki jih obiskujejo mladi s posebnimi potrebami. V svoje delo vključujejo tudi starše oziroma skrbnike in delodajalce, ki se vključujejo z namenom ogleda delovnega mesta, delovnega preizkusa, opravljanja šolske oziroma študijske prakse, usposabljanja in razvijanja možnosti za zaposlitev mladega. Prav multidisciplinarno delovanje in redno sodelovanje z različnimi deležniki je dodana vrednost dela pri projektu.

Cilj projekta je čim večje število mladih, ki se bodo ob izhodu iz projekta zaposlili, nadaljevali šolanje ali se prijavili na Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje (v nadaljevanju ZRSZ) z

namenom vključitve v ustrezne programe, ki jih ta nudi za čimprejšnjo vključitev na trg dela (zaposlitvena rehabilitacija, programi aktivne politike zaposlovanja). Izkazalo se je, da je pomembno tudi spremljanje po izhodu iz projekta, saj strokovni delavci opažajo prilagoditvene težave, ki lahko trajajo tudi do 3 ali 6 mesecev. Spremljajo jih do stabilizacije v novem okolju.

Mladi s čustvenimi in vedenjskimi težavami na prehodu v zaposlitev

Raziskava, ki je bila v Sloveniji narejena na večjem vzorcu delodajalcev, je pokazala, da imajo na zaposlovanje oseb s posebnimi potrebami največji vpliv stališča, ki jih imajo delodajalci do njih (Zovko Stele, 2016). Podobno pravita tudi Vidmar in Uršič (2004), ki poudarjata, da celo državna politika, ki z zakoni podpira zaposlovanje invalidov, ne more bistveno vplivati na njihovo dejansko zaposljivost, če delodajalci temu niso naklonjeni. Raziskava je pokazala, da imajo delodajalci poleg zaposlovanja oseb z motnjami v duševnem razvoju najbolj negativna stališča ravno do zaposlovanja oseb s težavami na področju duševnega zdravja oziroma oseb, ki so bile v otroštvu pogosto prepoznane kot otroci z vedenjskimi in čustvenimi težavami. Kot razloge so navajali slabšo učinkovitost v primerjavi z drugimi delavci, znižano samostojnost, manj primerno socialno obnašanje ter pogoste bolniške dopuste in dodatno skrb neposredno nadrejenega (Zovko Stele, 2016).

Po podatkih Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (2021) je med populacijo otrok s posebnimi potrebami približno 3 % otrok, ki imajo opredeljene čustvene in vedenjske težave, veliko več pa je takšnih, ki imajo opredeljene kombinacije različnih motenj. Zadnja leta številni strokovnjaki navajajo, da število otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami narašča. Posebej je to razvidno danes, ko se število otrok, ki so z odločbo ZRSŠ opredeljeni kot otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, povečuje tudi zaradi že dolgo časa trajajoče epidemije covid-19 in z njo povezanimi ukrepi (Kralj, 2021, v Stegnar, 2021).

Pri mladih z vedenjskimi in čustvenimi težavami gre za široko skupino, ki ima tudi zelo različne simptome.

Čustvene in vedenjske motnje so po MKB-10 (International Classification of Diseases and Health Related Problems, 019) razvrščene po naslednjih kategorijah:

1. hiperkinetični sindrom (splošna nemirnost in motnje pozornosti ter koncentracije);
2. vedenjske motnje (vedenjske motnje, omejene na družinski krog, nesocializirana vedenjska motenost, socializirana vedenjska motenost, opozicionalno-kljubovalno vedenje)
3. mešane čustvene in vedenjske motnje (agresivnost, antisocialnosti, depresivna čustva, tesnoba in druge čustvene motnje);
4. čustvene motnje, ki so značilne za otroštvo (ločitvena separacijska anksioznost, fobična tesnoba v otroštvu, socialna tesnoba v otroštvu)
5. motnje socialnega vedenja, ki so značilne za otroštvo (elektivni mutizem, motnje v navezovanju medosebnih odnosov, pretirana nezavrtost v medosebnih odnosih).

Ravno zaradi tako širokega obsega težav in svojih posebnosti imajo mladi s čustvenimi in vedenjskimi težavami pogosto zelo velike težave tako pri odločanju o nadaljnji izobraževalni poti kot tudi pri zaposlovanju samem in obdržanju zaposlitve (Gregorač, 2019).

Ti mladi zato pogosto potrebujejo dodatno spremljanje in vodenje strokovnih služb pri prehodu na trg dela ter tudi spremljanje vse do stabilizacije v novem okolju. Kot izredno primeren način za pomoč mladim z vedenjskimi in čustvenimi težavami na poti proti zaposlitvi se kaže projekt Prehod mladih.

Med trenutno vključenimi je mladih, ki imajo v odločbi o usmeritvi opredeljene le čustvene in vedenjske težave, nekaj več kot 6 %, veliko večji je odstotek mladih, ki imajo poleg čustvenih in vedenjskih težav opredeljene še druge posebne potrebe, kar kaže na izrazito veliko komorbidnost čustvenih in vedenjskih težav. Tudi Kobolt (2011) navaja, da se čustvene in vedenjske težave pogosto kombinirajo z drugimi težavami, ne le psihološkimi in biološkimi, temveč tudi socialnimi in učnimi. Najbolj pogosto imajo čustvene in vedenjske težave tudi učenci z učnimi težavami, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dolgotrajno bolni, tisti, ki imajo težave s pozornostjo in spominom, ter tisti, katerih vedenje je impulzivno, manj obvladano.

Primer učinkovitega nudenja strokovne podpore s storitvami projekta Prehod mladih je opisan v nadaljevanju.

Predstavitev primera

Dijakinja se je v projekt Prehod mladih vključila na pobudo šolske svetovalne službe v drugem letniku srednjega poklicnega izobraževanja. Razloga za vključitev sta bila predvsem potreba po podpori pri iskanju prakse pri zunanjem delodajalcu in dokončanju šolanja. Prav tako je potrebovala poglobljeno karierno orientacijo za lažjo odločitev o nadaljevanju šolanja ali prehodu na trg dela.

Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami pri ZRSŠ jo je usmerila kot otroka s posebnimi potrebami. Zaradi sindroma motnje aktivnosti in pozornosti ter čustvenih motenj je bila vodena pri pedopsihiatru. Prejemala je medikamentozno zdravljenje. Potrjena ji je bila diagnoza avtizem, ki se kaže v usmerjenih interesih in posebnostih v komunikaciji in recipročni socialni interakciji. Na čustvenem področju razpoložensko niha, kažeta se manjša zrelost in senzibilnost. Občutljiva je na spremembe. Kadar meni, da nečemu ne bo kos, se zapre vase, zamrzne in joka. Živi v urejenem družinskem okolju s sorojenci, mamo in očimom. V prostem času veliko uporablja mobilni telefon; igra računalniške igrice, brska po spletu in socialnih omrežjih. Starši ji uporabo mobilnega telefona omejujejo in blokirajo dostop do socialnih omrežij, saj ne zna vzpostaviti meje in zavarovati svoje zasebnosti. Njena področja zanimanja so športi, ki jih spremlja po televiziji.

Potek dela z uporabnico

V uvodnem anamnestičnem pogovoru in po vzpostavitvi dobrega odnosa sta si dijakinja in strokovna delavka projekta zastavili cilje, ki sta jih želeli doseči med vključenostjo dijakinje v projekt. Dober odnos je ključen pri delu s posamezniki in je lahko dobra podlaga za zastavljanje ciljev in strategij dela. Ko se vzpostavi, se lahko začne svetovalni proces, znotraj katerega posameznik razmišlja o sebi, spreminja in sprejema ustrezne odločitve o svojem življenju, svetovallec pa ga usmerja, vzdržuje in oblikuje (Kristančič, 1995).

Že na začetku se je izpostavilo, da je njuna prva naloga poiskati ustreznega delodajalca za opravljane šolske prakse. Sama se pri iskanju ni znašla. Strokovna delavka je z dijakinjo opravila poglobljen pogovor o preteklih delovnih izkušnjah, njenih željah in sposobnostih na tem področju. Dijakinjo je spodbudila k pisanju prošnje, ki sta jo nato skupaj pregledali in izpopolnili. Dijakinja je dobila nalogo, da na spletu poišče tri obrate, v katerih bi želela opravljati prakso. Ker je bilo zanjo zelo pomembno, kakšno je okolje, v katerem bo opravljala prakso, sta s strokovno delavko obiskali več obratov v Ljubljani. Ob tem procesu se je pokazalo, da ima dijakinja težave s pravočasno izvedbo zadolžitev. Večina prostih mest za opravljanje prakse je bila tako že zasedena. Strokovna delavka ji je poiskala prosto mesto za prakso v večjem proizvodnem obratu, s čimer se je dijakinja strinjala.

Dijakinja v začetku ni želela, da bi strokovna delavka delodajalcu podrobneje predstavila njene posebne potrebe, vendar so se že kmalu začele pojavljati težave na delovnem mestu, saj se je dijakinja ob stiskah umikala iz delovnega okolja in jokala. Strokovno delavko je na težave opozoril vodja prakse, s katerim je ves čas zelo dobro sodelovala. V dogovoru z materjo in dijakinjo je strokovna delavka delodajalcu podrobneje predstavila posebne potrebe dijakinje in predlagala določene prilagoditve delovnega procesa, kot so določitev prostora za umik ob stiskah in osebe, ki jo bo o tem obvestila, dodatni premori v delovnem procesu, možnost nadomeščanja manjkajočih ur ob predčasnem odhodu z dela in podobno. Že po dveh tednih so bila očitna izboljšanja.

Ves čas je strokovna delavka delala z dijakinjo tudi na krepitvi moči in socialnih veščin (navežava stika s sošolko, ki je opravljala prakso v istem obratu). Po dveh mesecih je ob stalni podpori uspešno končala prakso pri zunanjem delodajalcu. Ta je strokovni delavki podal mnenje o delovnem vedenju, iz katerega je bilo razvidno, da je dijakinja pri delu pomanjkljivo samostojna, da je učinek njenega dela konstantno nizek, kvaliteta dela pa je sprejemljiva. Po mnenju delodajalca jo posebne potrebe zelo ovirajo pri večini delovnih aktivnosti.

Naslednji cilj je bila pomoč pri karierni orientaciji oziroma procesu, ki se konča s sprejemom odločitve oziroma izbiro nadaljnje karierni poti (Pečjak, Podlessek in Pirc, 2018). Pomembno je v proces vstopiti načrtno in določiti tiste možne izbire, ki so za to osebo najprimernejše. To pomeni, da mlada oseba na eni strani podrobno razišče samo sebe, spozna svoje sposobnosti, talente, interese in lastnosti, na drugi strani pa razišče in spozna načine dela ter izobraževalne programe, ki vodijo do posameznih poklicev, njihove značilnosti in zahteve ter aktualne trende na trgu dela (Pečjak, Podlessek in Pirc, 2018). Strokovna delavka je dijakinji in njeni materi predstavila mnenje delodajalca, ki je kazalo na to, da bo dijakinja ob vstopu na trg dela potrebovala

zaposlitev pod posebnimi pogoji, za pridobitev katere je potreben proces zaposlitvene rehabilitacije. Podrobno jima je predstavila postopek ureditve statusa prek zaposlitvene rehabilitacije. Pogovorile so se tudi o možnostih nadaljevanja šolanja. Na naslednjih srečanjih sta se strokovna delavka in dijakinja pogovarjali o njenih poklicnih interesih. Raziskali sta različne poklicno-tehniške programe in poklice, ki izhajajo iz teh programov.

Dijakinja se je začela pripravljati na zaključni izpit. Vedno več težav se je začelo pojavljati tudi v šolskem okolju, predvsem pri šolski praksi. S strokovno delavko je spoznavala tehnike sproščanja (trebušno dihanje, uporaba žogice za stiskanje, poslušanje glasbe), ki jih je lahko uporabila tudi v šolskem okolju. Na timskem sestanku s svetovalno službo šole, profesorico za prakso, dijakinjo in njeno materjo so se dogovorili, kako se lahko ob pojavu stiske primerno umakne. Glede na stiske, ki jih je predstavila dijakinja, so določili nekatere prilagoditve (poslušanje glasbe med delom, zaupna oseba, miren prostor za umik ...).

Strokovna delavka je nudila dijakinji intenzivno oporo tudi med šolanjem na daljavo, kjer so bile njene težave z organizacijo šolskega dela še posebej izrazite. Ker je pri šolanju na daljavo slabše sodelovala, je bila strokovna delavka nekaj časa tudi vezni člen med njo in šolo. Vzpostavili sta strukturo posameznega dne, naredili tabele za organizacijo nalog, učili sta se spletne komunikacije s profesorji in se redno tedensko srečevali. Strokovna delavka je bila tudi v rednem stiku z razredničarko, ki je spremljala izpolnjevanje šolskih obveznosti dijakinje.

Dijakinja je z veliko dodatne podpore, individualno učno pomočjo med počitnicami in enim uspešno narejenim popravnim izpitom končala šolanje v drugem roku, na kar je bila zelo ponosna. Glede na težave, ki jih je imela glede dokončanja šolanja, je dijakinja sprejela odločitev, da šolanja ne nadaljuje. Prijavila se je na ZRSZ s ciljem vključitve v storitve zaposlitvene rehabilitacije, kamor je bila usmerjena. Strokovna delavka je njo in njeno mater opremila tudi z informacijami o drugih organizacijah, ki nudijo podporo odraslim z motnjami avtističnega spektra in drugimi stiskami.

Z dijakinjo je strokovna delavka delala tudi po izhodu iz projekta, ki je bil ob prijavi na ZRSZ, vse do trenutka, ko se je vključila v storitve zaposlitvene rehabilitacije, pri čemer je strokovnim delavcem, ki so prevzeli njen primer, le-tega podrobno predstavila. Zaradi dobrega odnosa, ki je bil vzpostavljen, se občasno še vedno obrne na strokovno delavko za razbremenilni pogovor.

Sklep

Mladi s posebnimi potrebami imajo med šolanjem na voljo več virov pomoči in znotraj šolskega sistema je zanje razmeroma dobro poskrbljeno. V trenutku, ko končajo šolanje, pa pogosto ostanejo prepuščeni samim sebi, brez dodatnih usmeritev in podpore. Posebne potrebe mladih ne izginejo s koncem šolanja in jih spremljajo tako ob izhodu iz šolskega sistema kot tudi naprej pri iskanju in ohranjanju zaposlitve. Ker se pogosto ne zaposlijo v ugodnem psihosocialnem okolju, ob eventualnih ustreznih prilagoditvah delovnega procesa, je zanje tveganje za dolgotrajno brezposelnost in posledično pojavljanje številnih sekundarnih težav še posebej veliko. Varovalni dejavnik pa je, da se jim takoj po izhodu iz šolskega sistema nudi vso potrebno

podporo in pomoč pri prehodu na trg dela. Tako bodo dobili redno primerno zaposlitev, v kateri bodo izkoristili svoje potenciale in za katero je bolj verjetno, da jo bodo tudi obdržali. Dobra tri leta trajajoč projekt s številnimi primeri dobre prakse dokazuje, da je lahko pomemben vmesnik med šolskim sistemom in sistemom zaposlovanja in da s tem projekt uresničuje svoj temeljni namen, to je prispevati k oblikovanju enotnega podpornega okolja kot vmesnika med šolo in trgom dela za opolnomočeni vstop mladostnikov s posebnimi potrebami, tudi mladih s čustveno-vedenjskimi težavami, na trg dela. Poleg tega je projekt pomemben tudi kot sekundarna preventiva duševnega zdravja, s čimer se bo bistveno vplivalo na njihovo zaposljivost in socialno vključenost.

Literatura

- Destovnik, K., Tabaj, A. in Dolinšek Pernovšek, T. (2016). *Posnetek in analiza stanja problema prehoda mladih s posebnimi potrebami s šol na trg dela v Sloveniji in predstavitev dobrih praks*. Univerzitetni rehabilitacijski inštitut Republike Slovenije.
- Gregorač, A. (2019). *Zaposlovanje otrok s čustveno vedenjskimi težavami* [Prispevek na okrogli mizi prehod mladih s posebnimi potrebami na trg dela - Sistemska napaka]. <https://prehodmladih.si/wp-content/uploads/2020/01/Predstavitve-z-okrogle-mize-v-Kranju-%E2%80%93-3-1.pdf> (4. 4. 2021)
- Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika*, 15 (2), 153–173.
- Stegnar, N. (2021). *Med bolj prizadetimi v epidemiji so otroci, ki jim je treba pomagati*. <https://www.24ur.com/veriga-dobrih-ljudi/vdl.html> (2. 4. 2021)
- Kristančič, A. (1995). *Svetovanje in komunikacija*. Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (2021). *Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami*. <https://www.gov.si/podrocja/izobrazevanje-znanost-in-sport/izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/> (25. 3. 2021)
- Pečjak, S., Podlesek, A., Pirc, T., Gati, I., Krausz, M., Osipow, S. H. (2018). *Vprašalnik težav pri kariernem odločanju - priročnik*. Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje. https://www.vko-tocka.si/wp-content/uploads/2018/11/ZRSZ_prirocnik_VTKO_brez-vprasanikov.pdf (10. 2. 2021)
- Trbanc, M. (2005). Zaposlovanje in brezposelnost mladih. V A. Črnak-Meglič (ur.). *Otroci in mladina v prehodni družbi* (str. 161–189). Ministrstvo za šolstvo in šport – Urad RS za mladino, Založba Aristej.
- Vidmar, J. in Uršič, C. (2004). Odnos delodajalcev do zaposlovanja invalidov. V C. Uršič (ur.). *Pravica do enakih možnosti in enake obravnave. Usposabljanje in zaposlovanje invalidov v Evropski uniji in Sloveniji* (str. 163–191). Inštitut RS za rehabilitacijo in Zveza delovnih invalidov Slovenije.

- World Health Organization. (2019). *ICD-10: International Classification of Diseases and Health Related Problems, Version 2019*. <https://icd.who.int/browse10/2019/en#/F90-F98> (25. 3. 2021)
- Zovko Stele, M. (2016). *Stališča delodajalcev do zaposlovanja invalidov* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Pomoč in podpora učencem tujcem v slovenskem osnovnošolskem sistemu / Offering professional assistance and support to foreign pupils in slovenian elementary schools

Ines Ovsenek Wolf, magistrica profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike, posebne razvojne in učne težave
Osnovna šola Tržič, Šolska ulica 7, 4290 Tržič
ines.wolf@guest.arnes.si

Povzetek

V slovenski vzgojno-izobraževalni sistem se v zadnjih letih vključuje vedno več učencev tujcev. Analize kažejo, da učenci tujci težje sledijo pouku, kar je pogostokrat posledica pomanjkljivega znanja slovenščine in neizoblikovanih strategij za vključevanje učencev tujcev v slovenski osnovnošolski sistem. Namen prispevka je predstaviti konkretne primere dobre poučevalne prakse na področju nujenja podpore in pomoči učencem tujcem v programu redne osnovne šole. V prispevku teoretična spoznanja povezujem s svojimi izkušnjami, ki sem jih pridobila pri delu z učenci tujci. Ugotavljam, da je na področju nujenja podpore in pomoči učencem ključnega pomena individualizacija. Kot uspešne strategije nujenja podpore in pomoči učencem tujcem so se izkazala gibalna ponazarjanja, učenje ob slikovnem materialu in učenje skozi igro. Na področju čustvenih in vedenjskih težav učencev tujcev pa so to strategije pogovora, igre vlog, branje socialnih zgodb, učenje konkretnih strategij za spoprijemanje s čustvi in spodbujanje učenčevih močnih področij.

Ključne besede: slovenski osnovnošolski izobraževalni sistem, učenci tujci, pomoč in podpora učencem tujcem

Abstract

Recently the number of foreign students joining Slovenian educational system increases. Analyses show that foreign pupils find it more difficult to follow classes, the reason often being a lack of knowledge of the Slovene language and undeveloped strategies for their integration into the Slovenian school system. The purpose of this article is to present examples of good teaching practice in offering professional assistance and support to foreign pupils. In the article, theoretical knowledge and my experience intertwine. I established that professional assistance and support to foreign pupils will be successful if it is individualized. Additionally, it has proved that the most successful strategies for offering professional assistance and support to foreign pupils are creative movement, learning with pictures and learning with didactic games. When dealing with emotional and behavioural problems, the most successful strategies are conversations, role-plays, social stories, teaching pupils strategies for coping with emotions and encouraging their strengths.

Keywords: Slovenian educational system, foreign pupils, professional assistance and support to foreign pupils

Uvod

Vzgojno-izobraževalni sistem igra eno ključnih vlog v procesu integracije otrok tujcev, saj je šola prostor, kjer se poleg posredovanja znanja odvija tudi proces socializacije (Bešter in Medvešek, 2010). Rezultati raziskave PISA iz leta 2018 so pokazali, da so učenci brez imigrantskega ozadja na preizkusu PISA dosegli 63 točk več od učencev z imigrantskim ozadjem. Ta razlika predstavlja približno eno raven na lestvici bralne pismenosti. Učenci brez migrantskega ozadja so v primerjavi z učenci z migrantskim ozadjem na preizkusu PISA prav tako izkazali za eno raven boljše rezultate pri matematiki in naravoslovju (Pisa, 2018). Na sekundarni ravni izobraževanja se otroci tujci v primerjavi z drugimi učenci v večjem deležu vpisujejo v poklicne šole in v manjšem deležu na gimnazije, to pa vpliva tudi k razmeroma nizkemu številu tujcev s končanim visokošolskim študijem (Komisija Evropskih skupnosti, 2008 v Bešter in Medvešek, 2010). Rezultati omenjenih raziskav so me spodbudili k raziskovanju tega področja. Namen prispevka je ugotoviti, na kakšen način lahko učitelji ustrezno nudimo podporo in pomoč učencem tujcem, da bodo le-ti uspešnejši v slovenskem šolskem sistemu. Konkretnije, cilj prispevka je ugotoviti, katere oblike izobraževanja, strategije poučevanja in prilagoditve so se izkazale za učinkovite pri nujenju podpore in pomoči učencem tujcem v slovenskem osnovnošolskem sistemu. V nadaljevanju prispevka prikazano problematiko obravnavam znotraj več poglavij, kjer analiziram relevantno zakonodajo in dokumente s področja izobraževanja učencev tujcev. Teoretična spoznanja povezujem s svojimi izkušnjami, ki sem jih pridobila s poučevanjem učencev tujcev. Na podlagi pridobljenih podatkov in spoznanj oblikujem nekaj konkretnih smernic za učinkovitejše nujenje podpore in pomoči učencem tujcem v programu redne osnovne šole.

Zakonske osnove izobraževanja učencev tujcev

Izraz učenci tujci se uporablja za učence, ki nimajo slovenskega državljanstva (Zakon o tujcih, 2011). Učenci tujci v Slovenijo prihajajo iz različnih tujih držav, število učencev tujcev pa z leti narašča (Statistični urad Republike Slovenije, 2019). Pravica dostopa učencev tujcev do predšolskega, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja v Sloveniji izhaja iz različnih, tako nacionalnih kot mednarodnih pravnih aktov. V Slovenski zakonodaji osnovnošolsko izobraževanje učencev tujcev urejajo naslednji zakoni in predpisi: Ustava Republike Slovenije (1991), Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996), Zakon o osnovni šoli (1996), Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007), Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah (2009), Zakon o vrednotenju in priznavanju izobraževanja (2011) in Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013). V nadaljevanju navajam nekaj ključnih predpisov iz področja vključevanja učencev tujcev v osnovnošolski sistem.

Dostop do predšolskega in osnovnošolskega izobraževanja je zagotovljen vsem otrokom tujcem, in sicer pod enakimi pogoji, kot veljajo za državljane Republike Slovenije (Zakon o osnovni šoli, 1996). Za učence tujce, ki so že opravili del izobraževanja v tuji državi, se vključitev v slovenske šole izvede skladno s postopkom, ki ga določa Zakon o vrednotenju in priznavanju izobraževanja (2011). Skladno s tem zakonom se tujcu, ki vloži prošnjo, z odločbo prizna pravica do nadaljnjega izobraževanja v Republiki Sloveniji. Drugojezični oziroma socialno-kulturno drugačni učenci v skladu z dokumentom Učne težave v osnovni šoli – koncept dela spadajo v skupino otrok s splošnimi učnimi težavami (Magajna idr., 2008). Zakon o osnovni šoli (1996)

navaja, da so osnovne šole učencem s splošnimi učnimi težavami in s tem tudi učencem tujcem dolžne prilagajati metode in oblike dela ter zagotavljati dopolnilni pouk in druge oblike individualne ter skupinske pomoči. Za učenca tujca tako ni predvidenih individualiziranih izobraževalnih programov, v katere bi bili usmerjeni z odločbo, vendar so kljub temu v skladu z Zakonom o osnovni šoli (1996) opravičeni do ustreznih prilagoditev v procesu poučevanja in učenja.

V skladu s Smernicami za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah (2009) je za osnovne šole obvezujoče, da za učence tujce, ki zaradi neznanja oz. pomanjkanja znanja slovenščine potrebujejo pomoč, organizirajo učenje in spopolnjevanje slovenščine. Pri tem pa se mora stopnja in obseg učenja slovenskega jezika prilagoditi potrebam otroka tujca. Prav tako je za osnovno šolo obvezujoče, da se pri ocenjevanju znanja upošteva otrokova raven znanja slovenščine in da se učencu tujcu prilagodi ocenjevanje znanja v skladu z določili veljavnih pravilnikov. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013) navaja, da se lahko za učence, ki so tuji državljani oz. osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji, v dogovoru s starši prilagajajo načini in roki ocenjevanja znanja, število ocen ter drugo. Učenec tujec **je lahko ob koncu pouka** v šolskem letu, v **katerem je prvič vključen v osnovno šolo v Republiki Sloveniji**, neocenjen iz posameznih predmetov in napreduje v naslednji razred. V naslednjih letih šolanja za učenca tujca veljajo enaka določila glede napredovanja v naslednji razred kot za vse druge učence. Znanje učenca tujca se lahko ocenjuje glede na njegov napredek pri doseganju ciljev oz. standardov znanja, opredeljenih v učnih načrtih. O konkretnih prilagoditvah za vsakega posameznega učenca tujca odloči učiteljski zbor. Prilagoditve za ocenjevanje znanja se upoštevajo največ dve šolski leti (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, 2013).

Kot priporočene oblike, načine in obseg prilagajanja vzgojno-izobraževalnega dela Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah (2009) navajajo: ustrezno ugotavljanje učenčevega predznanja; oblikovanje individualiziranega programa za učenca tujca s strani oddelčnega učiteljskega zbora; prilagajanje pouka tako, da se prilagajajo vsebine, metode in strategije dela; sprotno spremljanje napredka otroka in vodenje mape z njegovimi dosežki; omogočanje možnosti, da učence tujec lahko izkaže znanje tudi v svojem jeziku; vključitev učenca tujca v različne šolske in obšolske dejavnosti; omogočanje otroku tujcu ustrezno obdobje prilagajanja glede na njegove učne in druge potrebe ter spodbujanje medvrstniške in medgeneracijske pomoči.

Konkretni primeri nudenja pomoči in podpore učencem tujcem v slovenskem osnovnošolskem sistemu

Med programi, ki so namenjeni podpori učencem tujcem, šole največkrat izvajajo dodatno učenje slovenskega jezika, učenje učenčevega maternega jezika, različne oblike učne pomoči, ki je lahko individualna ali skupinska, prilagoditve dela in ocenjevanja ter medvrstniško pomoč (Bešter in Medvešek, 2010). Na Osnovni šoli Tržič, kjer sem zaposlena, učencem tujcem nudim podporo in pomoč znotraj ur individualne in skupinske pomoči ter ur dodatne strokovne pomoči, v kolikor je učenec tujec z odločbo usmerjen v vzgojno-izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Moje delo z učenci tujci znotraj individualne in skupinske pomoči poteka večinoma skupinsko. Učence razdelim v več skupin glede na razred, ki ga obiskujejo, in glede na stopnjo pismenosti v slovenskem jeziku. Znotraj ur dodatne strokovne pomoči moje delo v večini primerov poteka individualno. V obeh primerih pa nudim

podporo in pomoč učencem tako v razredu kot izven razreda. Poleg učenja učencev tujcev znotraj ur individualne in skupinske pomoči ali dodatne strokovne pomoči moje delo obsega tudi sprotno sodelovanje z učitelji, ki učenca poučujejo. Ko se učenec tujec vključi na našo osnovno šolo, najprej skupaj z razredniki poskrbim za pozitivno klimo v razredu in na šoli. Skupaj z učitelji načrtujemo prilagoditve za vsakega učenca tujca posebej in si sproti predajamo povratne informacije o nudeni podpori in pomoči učencu, predvsem pa o napredku učenca.

Pomoč in podpora učencem tujcem na področju usvajanja slovenskega jezika in učne snovi

Ker še vedno ni sistemske rešitve, ki bi učiteljem dajala natančna navodila za delo z učenci tujci, smo učitelji pri delu z učenci tujci v veliki meri avtonomni. Pomembno je, da učitelji za poučevanje učencev tujcev izberemo primerne metode poučevanja. Ključnega pomena za uspešno poučevanje učencev tujcev je individualizacija in diferenciacija (Bešter in Medvešek, 2010). Na začetku šolskega leta oz. ob vključitvi učenca tujca na šolo za vsakega učenca tujca pripravim individualni načrt dela. Trenutno še ne obstaja pravilnik ali kak drug dokument, ki bi natančneje opredeljeval pripravo individualiziranega načrta za učenca tujca, zato smo učitelji pri njegovi pripravi avtonomni (Bešter in Medvešek, 2010). Omenjeni načrt poskušam zastaviti tako, da mi omogoča meriti učenčev napredek. V načrtu najprej navedem podatke o učencu, sledi splošna učenčeva globalna ocena in konkretni cilji, ki jih želim doseči med šolskim letom. Ciljem sledi zapis konkretnih strategij nujenja podpore in pomoči. V skladu z dogovorom z razrednikom opredelim tudi prilagoditve, ki jih bo učenec tujec deležen med šolskim letom. Za lažje načrtovanje individualiziranega programa začetno uro namenim spoznavanju učenca (kaj učenec rad počne, česa ne mara, kaj mu je všeč ipd.). Poleg pogovora z učencem izvedem tudi projektivno psihološko tehniko: Drevo razreda. S pomočjo omenjene tehnike ugotovim, kako se učenec počuti v razredu. Individualiziran načrt skladno z dogovori dopolnujem oz. spreminjam med šolskim letom. Na koncu šolskega leta sledi evalvacija individualiziranega načrta z zapisom poročila. V evalvacijo so vključeni učitelji, učenec in starši učenca.

Kot učinkovite strategije na področju poučevanja učencev tujcev so se izkazale kombinacije raznovrstnih metod, ki so prilagojene učenčevemu predznanju, starosti in ki učenca motivirajo za delo (Jereb Miklavčič in Jemec, 2014). Pri delu najpogosteje uporabljam raznovrstne strategije, ki jih individualiziram za vsakega učenca posebej. Pri delu z učenci tujci si občasno pomagam z gradivom Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik (b. d.). Na spletni strani omenjenega centra najdemo Učne načrte za začetni pouk slovenščine za učence tujce, interaktivne igre za mlajše učence in delovne zvezke za neopismenjene učence in za učence najstnike. Pri učenju učencev tujcev se držim pravila, da učenci znotraj individualnih in skupinskih ur usvajajo vse štiri sporazumevalne zmožnosti, tj. poslušanje, govorjenje, branje in pisanje. Pri tem se najprej učimo govora s pomočjo poslušanja in slikovne podpore, šele nato se učimo branja in pisanja.

Podobno kot Jereb Miklavčič in Jemec (2014) tudi sama opažam, da je v prvi stopnji opismenjevanja izredno učinkovito poučevanje z gibalnim ponazarjanjem npr. učenje števil do pet ob pesmi Račke na potepu; imena prstov ob pesmi Prstna igrica; poimenovanje in oglašanje živali ob pesmi Na kmetiji je lepo; učenje poklicev ob pesmi Mi pa hiško zidamo ipd. Tudi pri spoznavanju slovenske abecede učence spodbudim, da si glasove slovenske abecede poskušajo zapomniti s pomočjo petja in gibalnega ponazarjanja črk. Pri tem si pomagamo s pesmijo z

naslovom ABC Vlavec avtorja YleeKids Slovensko. Za nekoliko starejše učence pa skupaj spoznavamo abecedo s pomočjo pesmi z naslovom Naša abeceda izvajalca Igorja Saksida, Trkaja in Damjana Joviča. Strategija gibalnega ponazarjanja se je v moji praksi izkazala za učinkovito tudi na področju usvajanja učne snovi v višjih razredih osnovne šole, zato pri svojem delu stremim k temu, da čim več učne snovi ponazarjamo z gibi, npr. gibalno ponazarjanje matematičnih likov, učenje novih izrazov s pomočjo pantomime.

Kot učinkovita strategija na področju nudenja podpore in pomoči učencem tujcem pri usvajanju slovenskega jezika in učne snovi se je v moji praksi izkazala strategija poučevanja ob slikovnem materialu. S pomočjo slik skupaj z učenci obravnavamo raznovrstno besedišče (npr. živali, števila, barve, poklici ipd.). Ob sličice polagamo napise, da se učenci hkrati učijo zapisovanja besed. Na tak način naredimo na določeno temo tudi slovar v obliki plakata. Prav tako izdelamo plakat države, iz katere učenec prihaja. Omenjen plakat lahko učenec po dogovoru z razrednikom predstavi vsem učencem v razredu. Sličice velikokrat izrežemo kar iz vsakdanjega propagandnega materiala (revije, časopisi). Z učenci učilnico opremimo z dvojezičnimi napisi, tako da na predmete in pohištvo v razredu prilepimo njihovo poimenovanje. Starejšim učencem pomagam pri usvajanju učne snovi tako, da jim ponovno razložim učno snov, pri tem pa uporabljam veliko konkretnega materiala, slik in pomoč svetovnega spleta za ogled različnih spletnih filmčkov. Skupaj izdelamo tudi zapiske in miselne vzorce s ključno učno snovjo. Pri razlagi neznanih besed si pomagamo s slikovnim materialom, spletnim prevajalnikom in slovarji. Pri angleškem in francoskem jeziku si pomagamo s Kukijevim slikovnim slovarjem avtoric Nataše Bucik in Kaje Bucik. Pri drugih jezikih pa s slikovnimi slovarji avtorice Barbare Majcenovič Kline, ki so dostopni v sedmih jezikih.

Pri svojem delu velikokrat uporabljam strategijo učenja skozi igro. Uporabljam jo pri začetnem opismenjevanju učencev, kjer se skozi igro učimo posameznih glasov in črk slovenske abecede ter izvajamo različne igre fonološkega zavedanja. Nadaljujemo z igrami učenja vezave oz. spajanja glasov in z igrami za razvijanje tekočnosti branja ter bralnega razumevanja. Pri branju z učenci tujci zelo rada uporabljam knjige iz didaktične zbirke knjig O Jakobu in mucu Mici avtorice Barbare Hanuš. Gre za pravljice, ki so zapisane v več jezikih hkrati: kombinacije slovenskega, hrvaškega, madžarskega, italijanskega, makedonskega, romskega in nemškega jezika. Pri pisanju učence preko igre najprej spodbudim k pisanju posameznih črk, nato besed in stavkov. Pri komunikaciji se učimo pravilnega dialoga v slovenskem jeziku. Učimo se ga s pomočjo igre vlog in različnih vaj iz vsakdanjih situacij, npr. vaje vsakdanjih dialogov pri zdravniku, v trgovini, šoli ipd. Besedišča se učimo in ga utrjujemo ob interaktivnih igrah, s pomočjo reševanja križank in s pomočjo družabnih iger, ki jih po navadi izdelamo kar sami. Pri širjenju besedišča se učenci zelo radi igrajo domine, kjer sliko, zapisano besedo ali poved v maternem jeziku povežejo z ustrezno zapisano slovensko besedo ali povedjo. Velikokrat širimo besedišče tudi z igralnimi karticami, kjer imamo na eni strani kartice zapisano besedo ali poved v učenčevem maternem jeziku, na drugi strani kartice pa imamo zapisano še slovensko besedo ali poved. Na začetku kartice obrnemo tako, da vidimo zapis v maternem jeziku učenca tujca. Zapis iz maternega jezika učenca tujca poskušamo prevesti v slovenski jezik. Odgovor preverimo tako, da kartico obrnemo in preberemo zapisan slovenski prevod na drugi strani kartice. Učenci se zelo radi igrajo tudi igro spomin, pri čemer par predstavlja kartonček, na katerem je zapisana beseda/poved v maternem jeziku učenca tujca in kartonček, na katerem je zapisana ujemajoča se slovenska beseda/poved. Besedišče prav tako krepimo s pomočjo igre Ugani kdo (Obrazi) in Ime in priimek. Cilj prve igre je, da učenec ustno opiše osebo v slovenskem jeziku

in v skladu z opisi oseb drugih učencev prepozna skrivnosten obraz. Cilj druge igre je zapis besed na določen prvi glas in temo npr. zapis imena, priimka, kraja, živali in rastline na vnaprej določen prvi glas. Tudi računanja in izgovorjavo števil v slovenskem jeziku se pogostokrat učimo s pomočjo iger. Med igranjem igre Enka/Uno mlajše učence spodbudim, da med polaganjem kart na kupček poimenujejo število, zapisano na karti (ponovitev števil do devet). Pri nekoliko starejših učencih igro nadgradim tako, da število, zapisano na učenčevi karti, ki jo bo učenec odložil na kupček, učenec bodisi sešteje ali odšteje bodisi pomnoži s številom, ki je že na kupčku. Na tak način ponavljamo in utrjujemo seštevanje, odštevanje do dvajset in poštevanko. Računanje utrjujemo tudi s preostalimi nekoliko prilagojenimi družabnimi igrami kot sta štiri v vrsto in potapljanje ladjic. Za učenje s pomočjo omenjenih iger sem izdelala posebne predloge, na katerih so zapisani računi seštevanja, odštevanja in poštevanke. Za utrjevanje in ponavljanje naučenega z učenci izdelamo Igro s polji. Na list papirja narišemo polja in jih oštevilčimo, nekaj polj označimo z znakom X. Kadar učenec figurico položi na polje označeno z X, ga čaka učna naloga na temo, ki jo z učenci želimo utrditi in ponoviti ter jo skupaj z učenci določimo pred začetkom igranja igre.

Menim, da je za učinkovito nudenje podpore in pomoči učencem tujcem na področju usvajanja slovenskega jezika in učne snovi izrednega pomena tudi ustrezno načrtovanje in izvajanje prilagoditev. Opažam, da je ključnega pomena ustrezno prilagajanje učnih gradiv ter preverjanj in ocenjevanj znanja. Pri individualnih ali skupinskih urah za učence tujce pripravim individualne učne liste, prilagojene učenčevemu znanju slovenskega jezika. Predlagam, da imajo učni listi in pisna ocenjevanja znanja več slikovnega materiala, več nalog povezovanja in manj nalog, ki zahtevajo samostojno pisanje odgovorov, da so navodila kratka in jasna ter da si naloge sledijo po zahtevnosti (prve naloge prilagojene za minimalne standarde, sledijo težje naloge). Zaradi lažje dodatne razlage navodil na pisnem ocenjevanju znanja predlagam, da se učence tujce po potrebi ocenjuje v individualni situaciji. Predvsem pa je pomembno, da se pri ocenjevanju znanja učencev tujcev upoštevajo vse prilagoditve, ki učencem tujcem pripadajo v skladu z zakoni in ki jih dorečemo in sprejmemo znotraj učiteljskega zbora.

Pomoč in podpora učencem tujcem na področju čustvenih in vedenjskih težav

Na individualnih in skupinskih urah pomoči in podpore učencem tujcem poleg podpore in pomoči pri učenju nudim podporo in pomoč tudi na področju čustvenih stisk, ki jih ti učenci velikokrat doživljajo ob prihodu v novo državo in pri vključitvi v zanje nov šolski sistem. Pomembno je, da omenjene stiske, ki jih učenci tujci doživljajo ob vključevanju v novo okolje, učitelji prepoznamo in jih sproti razrešujemo, po potrebi pa učencem pomagamo pomoč poiškati tudi v zunanjih inštitucijah. Menim, da je naša naloga predvsem, da učence opolnomočimo za spoprijemanje s čustvenimi stiskami in jih naučimo konstruktivnih strategij reševanja težav.

Kot ena izmed ustreznih preventivnih strategij pri spoprijemanju učencev tujcev s čustvenimi in vedenjskimi težavami se je izkazala strategija postopnega vključevanja učenca v novo šolsko okolje. Preden steče učni proces je dobro, da otroka sprejmemo v mirnem okolju, najbolje popoldan, ko na šoli ni več toliko otrok in hrupa. Učencu razkažemo šolske prostore, osnovne napise, seznanimo ga z urnikom in pripravimo slikovni material, da bo učenec tujec vedel, kje je kaj. Če je mogoče, že vnaprej načrtujemo medvrstniško pomoč, zato učenca predstavimo

enemu izmed bodočih sošolcev in tako poskrbimo za začetno povezovanje. Na tak način lahko učinkovito zmanjšamo učenčevo stisko, ki jo učenci tujci velikokrat doživljajo ob prihodu v nov šolski sistem.

Pri individualnih in skupinskih urah si cilje dela z učenci tujci, ki imajo čustvene ali vedenjske težave, zastavim po majhnih korakih. Menim, da je izredno pomembno, da učencem dajem znamenja, da sem prisotna, da poslušam, da odobravam, da jih spodbujam in da sem empatična. Ves čas stremim k pozitivni razredni klimi, vse konflikte pa rešujemo sproti. Znotraj individualnih in skupinskih ur spodbudim učenca tujca, da sodeluje pri izboru vaj in odločanju. Da ga motiviram za delo, mu dovolim, da tudi sam odloča pri izbiri besedil, pri količini in vrstah vaj. Delo na tem področju poteka velikokrat preko pogovora, zapisa miselnega vzorca, predvsem pa na igri vlog, branju socialnih zgodb in učenju konkretnih strategij za spoprijemanje z določenimi čustvi. Učence učim prepoznavanja čustev in primernega odziva na določena čustva. Prav tako jih učim ustreznih strategij za spoprijemanje s čustvi (npr. učenje strategij umirjanja). Učence učim tudi, na kakšen način se lahko konstruktivno postavijo zase in izrazijo svoje mnenje. Ves čas gradim na njihovih močnih področjih in na njihovi samozavesti ter samopodobi.

Poudarila bi še velik pomen medvrstniške pomoči. Tako kot R. Bešter in M. Medvešek (2010) tudi sama opažam, da se v določenih pogledih učenci tujci lažje in hitreje identificirajo z vrstnikom kot z učiteljem. Zato pri skupinskem delu vedno spodbujam učence, da si med seboj pomagajo. Opažam, da je na začetku, ko učenec tujec pride v novo okolje, učencu v veliko pomoč, da je v to okolje že vključen učenec tujec. Učenec tako dobi občutek, da ni sam in se ob skupinskem načinu dela, še posebej na začetnih urah, vidno sprosti in je veliko bolj motiviran za delo. Učenec tujec, ki je ob svojem prihodu prejel pomoč, lahko pozneje tudi sam, nudi pomoč drugim učencem tujcem. Prehod iz položaja, ko je sam potreboval pomoč, v položaj, ko je sposoben ponuditi pomoč drugim učencem, lahko med drugim prispeva tudi k izboljšanju njegove samopodobe (Bešter in Medvešek, 2010).

Sklep

Pravne podlage za izvajanje prilagojenega izobraževanja učencev tujcev so v Sloveniji precej splošne in ohlapne. Posledično so posamezne šole razvile različne načine in različni obseg izvajanja učne pomoči in prilagoditev pri poučevanju učencev tujcev (Bešter in Medvešek, 2010). Ravno zaradi omenjenega je na področju nujenja podpore in pomoči učencem tujcem ključnega pomena individualizacija in diferenciacija. Kot dobra poučevalna praksa se je izkazal zapis individualiziranega načrta za učence tujce, v katerem navedemo podatke o učencu tujcu, zapišemo globalno oceno učenčevega funkcioniranja, opredelimo ključne cilje, strategije dela in prilagoditve. Menim, da bi bilo treba v nadaljevanju raziskovanja pozornost nameniti pripravi nacionalnega primera individualiziranega načrta, saj trenutno še ne obstaja noben dokument, ki bi natančneje opredeljeval pripravo individualiziranega načrta za učence tujce. Pri usvajanja slovenskega jezika in učne snovi so se kot uspešne strategije nujenja podpore in pomoči učencem tujcem izkazala predvsem gibalna ponazarjanja, učenje ob slikovnem materialu in učenje skozi igro. Na področju čustvenih in vedenjskih težav učencev tujcev so se kot primeri dobre poučevalne prakse izkazale strategije pogovora, igre vlog, branje socialnih

zgodb, učenje konkretnih strategij za spoprijemanje z določenimi čustvi in spodbujanje učencovih močnih področij. Pomembno je zavedanje, da so zgoraj predstavljanje strategije dela le nekatere izmed učinkovitih strategij pri delu z učenci tujci. Učitelji smo namreč pri delu z učenci tujci v veliki meri avtonomni, zato je pomembno, da vsak učitelj najde lastne, individualne pristope, načine, tehnike, oblike in metode dela, s katerimi bo lahko učencem tujcem učinkovito nudil podporo in pomoč. Pri tem pa naj bo najpomembnejša naloga vseh vključenih v vzgojo in izobraževanje predvsem to, da zagotovimo učencem tujcem ustrezne izobraževalne izkušnje in jih vodimo tako, da doživljajo sprejetost, uspeh in zadovoljstvo.

Literatura

Bešter, R. in Medvešek, M. (2010). Vključevanje migrantskih otrok v vzgojno-izobraževalni sistem. V M. Medvešek in R. Bešter (ur.), *Državljeni tretjih držav ali tretjerazredni državljani? Integracija državljanov tretjih držav v Sloveniji*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.

Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. (b. d.). *Učbeniki in gradiva*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. <https://centerslo.si/za-otroke/gradiva/>

Jereb Miklavčič, T. in Jemec, U. (2014). Integracija učencev tujcev v slovensko šolo. *Didakta*, 24(171), 32-35. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-Q577PGE5>

Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli – koncept dela*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

PISA (2018). *Uspešnost učencev in učenk z imigrantskim ozadjem*. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2019/12/PISA2018_NacionalnoPorocilo.pdf

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. (2013). *Uradni list RS*, št. 52/13. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11583>

Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah. (2009). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smer-nice/Smernice_izobrazevanje_otrok_tujcev.pdf

Statistični urad Republike Slovenije. (2019). *V 2019 se je iz Slovenije vsak teden odselilo povprečno 127 slovenskih in 163 tujih državljanov*. <https://www.stat.si/statweb/News/Index/8929>

Zakon o osnovni šoli (ZOSn). (1996). *Uradni list RS*, št. 12/96. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7727>

Zakon o tujcih (ZTuj-2). (2011). *Uradni list RS*, št. 1/18. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5761>

Zakon o vrednotenju in priznavanju izobraževanja (ZVPI). (2011). *Uradni list RS*, št. 87/11. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5284>

Strukturirano poučevanje kot pomoč učencem s posebnimi potrebami pri delu na daljavo / Structured teaching – support for children with special needs in distance learning

Marjetka Mrak, univ. dipl. psihologinja

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana, Vojkova cesta 74, Ljubljana

marjetka.mrak@zgnl.si

Povzetek

Učenci s posebnimi potrebami so se v času šolanja na daljavo soočali s precejšnjimi težavami. Nov način šolanja je zahteval visoko razvite samoregulacijske spretnosti in sposobnosti organizacije. Zaradi težav na področju izvršilnih funkcij, težav z usmerjanjem pozornosti, težav pri delu s pisnimi gradivi in drugih težav je pred njih postavljala velike izzive ravno na področjih, kjer so njihovi primanjkljaji največji. Veliko breme šolanja na daljavo so prevzemali njihovi starši, saj učenci samostojnega dela doma pogosto niso zmogli. V prispevku sta predstavljena dva učenca, ki smo jim s pomočjo elementov strukturiranega poučevanja pomagali k razvijanju večje samostojnosti pri delu na daljavo. Pristop med drugim predvideva strukturiranje fizičnega okolja, uporabo vizualnih opor kot pomoč pri predvidevanju posameznih korakov dela ter uporabo vizualnih podpor z namenom, da naredimo kompleksne aktivnosti in naloge bolj razumljive. Pri obeh učencih so starši ob povratku v šolo opazili napredek pri pripravi šolskih potrebščin in delu za šolo.

Ključne besede: učenje na daljavo, posebne potrebe, izvršilne funkcije, strukturirano poučevanje

Abstract

Pupils with special needs faced a lot of problems during the period of long-distance learning. Such new organisation of learning demands a set of highly developed self-regulation skills and organisational capabilities in pupils. Due to their problems with executive functions, short attention span, problems with written materials and other issues, this situation posed a challenge to pupils right where they needed help the most. Pupils could not handle such an independent form of work from home, so most of the burden fell on their parents. This article presents two pupils that we supported in developing their independency at long-distance learning by using elements of structured teaching. Such approach presupposes a structured environment, the usage of visual aids in understanding the next step and the usage of visual aids in making complex activities and exercises more understandable. Parents reported that both pupils became more independent in getting ready for class as well as school work.

Keywords: Long-distance learning, Special needs, Executive functioning, Structured teaching, Independency

Uvod

V času šolanja na daljavo se je pouk preselil na splet. Šole so se posluževale različnih oblik poučevanja na daljavo, ki so jih med epidemijo covid-19 prilagajale glede na sprotne izkušnje s šolanjem. V prvem valu, ki je bil precej nepričakovan, so bili učitelji in šole bolj ali manj prepuščeni lastni iznajdljivosti pri delu na daljavo. Učenci so sprva prejeli domače zadolžitve, ki naj bi jih samostojno opravili, nato so učitelji začeli naloge redno pošiljati učencem in jih kombinirati s poučevanjem na daljavo preko videokonferenc. Po ponovnem odprtju šol v maju je bila pod okriljem Zavoda RS za šolstvo opravljena analiza izobraževanja na daljavo, ki je bila zasnovana na podlagi teoretičnih spoznanj o izobraževanju na daljavo in obsežne raziskave, ki jo je opravil Zavod RS za šolstvo v času zaprtja šol, tik pred ponovnim odprtjem šol po prvem valu epidemije covid-19 (Rupnik Vec in drugi, 2020). Rezultati so nakazali številne aktivnosti, ki jih je smiselno vpeljati na ravni šole in sistema, da bi izboljšali organizacijo in izvajanje izobraževanja s pomočjo digitalne tehnologije, povečali učinkovitost učenja in poučevanja z uporabo digitalne tehnologije ter kakovost vodenja. Na podlagi ugotovitev so bili pripravljene modeli in priporočila za vzgojo in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covid-19 (Logaj in drugi, 2020). Posebej so bili izpostavljeni tudi učenci iz ranljivih skupin. V okrožnici ZRSŠ z dne 26. 11. 2020 so bili kot taki opredeljeni učenci priseljenci, Romi in učenci s posebnimi potrebami. Slednji se v marsičem srečujejo s podobnimi težavami kot učenci na sploh, tem težavam pa se pridružujejo še posamezne specifike, kot npr. nepoznavanje ali slabše poznavanje slovenskega jezika, socialna in ekonomska stiska družine, primanjkljaji, ovire oz. motnje in drugo.

Šolanje na daljavo zmanjša neposredni stik med učencem in učiteljem, novi načini dela od učencev zahtevajo bolj razvite metakognitivne spretnosti in veščine, potrebne za samoregulacijo učenja. Marentič Požarnik (2000) navaja, da je metakognicija poznavanje lastnega načina spoznavanja oz. kognitivnega sistema in njegovo uravnavanje. Z metakognitivnimi spretnostmi spremljamo in uravnavamo lastno učenje in si s prejšnjimi izkušnjami pomagamo v podobnih situacijah. Eni učenci jih razvijejo spontano, drugi pa ne; pri teh govorimo o metakognitivnem primanjkljaju. Učenje, ki ga sami uravnavamo, je pri delu na daljavo še toliko bolj pomembno. Sodobne teorije o učenju (Tomec idr., 2006) tovrstno učenje imenujejo samoregulacijsko učenje. Gre za sistematičen proces, v katerem so učenci metakognitivno, motivacijsko in vedenjsko aktivno udeleženi. Tovrstno učenje zahteva razvoj kognitivnih procesov ter razvoj in uporabo čustveno motivacijskih procesov.

Samuregulacija sodi v koncept izvršilnih funkcij na področju nevroznanstvenih ugotovitev. Krištan (2015) pravi, da lahko izvršilne funkcije na široko definiramo kot tiste procese, ki narekujejo ciljno orientirano vedenje. Tem funkcijam dirigira aktivnost v prefrontalnem korteksu. Po eni strani nam nevrološke študije razkrivajo, da je to del možganov, ki se spreminja najdlje v razvoju, ne le do konca pubertete, pač pa celo do vstopa v odraslost. Po drugi strani pa razvojnopsihološke študije in sociološki podatki o načinu življenja mladih nakazujejo, da se posamezniki še do konca dvajsetih let učijo obvladovati širše zahteve kompleksnega okolja, v katerem živimo. Gre za dve plati medalje, ki obe pričata o tem, da so ravno izvršilne funkcije »krona« vseh kognitivnih (oz. miselnih) procesov, ki jih premore človek.

Motnje avtističnega spektra, motnja hiperaktivnosti s pomanjkljivo pozornostjo ali disleksija so razvojne motnje, pri katerih gre za subtilne spremembe v delovanju možganov, njihov učinek pa je močno opazen pri kognitivnem razvoju. Te motnje se lahko kažejo od blagih do hudih oz. izrazitih in vztrajajo celo življenje (Hudoklin, 2012). Med drugim imajo otroci z razvojnimi

motnjami tudi težave na področju izvršilnih funkcij. Hudoklin (2012) med drugim navaja, da se na področju samostojnega dela in domačih nalog pri teh učencih tako pojavljajo težave pri vnaprejšnjem načrtovanju, predvidevanju rezultatov in postavljanju dolgoročnih ciljev, težave pri samouravnavanju učenja in samospremljanju, težave pri kognitivni fleksibilnosti ter težave pri upravljanju s časom, pri določanju zaporedja informacij ter pri pridobivanju potrebnih gradiv in informacij. Zaradi posebnosti pri funkcioniranju in ovir v učnem procesu potrebujejo več podpore tako v družinskem kot tudi v vzgojno izobraževalnem okolju.

Strukturirano poučevanje po metodi teacch in vpeljava njegovih elementov v poučevanje

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children je model za obravnavo, izobraževanje in raziskave na področju motenj avtističnega spektra, ki ga je razvila Univerza v Severni Karolini, ZDA. Pristop se lahko uporablja od zgodnjega otroštva do pozne odrasle dobe ne glede na izobraževalni program, v katerega je posameznik vključen. Osredotoča se na način razmišljanja o značilnih vzorcih vedenja in mišljenja, ki jih opažamo pri posameznikih z motnjami avtističnega spektra, med drugim tudi težave z združevanjem idej, organizacijo idej, materialov in aktivnosti, ter težave s prostorsko in časovno organizacijo. Vse našteteto se povezuje s težavami na področju izvršilnih funkcij. Pristop strukturiranega poučevanja med drugim predvideva strukturiranje fizičnega okolja, uporabo vizualnih opor kot pomoč pri predvidevanju posameznih korakov dela ter uporabo vizualnih podpor z namenom, da naredimo kompleksne aktivnosti in naloge bolj razumljive. Berložnik (2019) navaja, da je strukturirano poučevanje kot način organizacije učnega prostora in procesa poučevanja, ki vključuje tudi urnik, strategija, ki upošteva uzakonjeno individualizacijo in posebne potrebe nekaterih otrok. Kot strukturiran sistem omogoča učitelju bolj pregledno načrtovanje, izvajanje in evalvacijo.

Na Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani (v nadaljevanju ZGNL), ki je osrednja slovenska ustanova za celostno obravnavo gluhih in naglušnih otrok, otrok z govorno-jezikovno motnjo in otrok z motnjo avtističnega spektra, se med drugim izvaja tudi prilagojen program osnovne šole za otroke z avtističnimi motnjami z enakovrednim izobrazbenim standardom. V šolskem letu 2020/21 se program izvaja od 1. do 6. razreda osnovne šole. Učitelji pri poučevanju otrok uporabljajo različne pristope. Berložnik (2019) v prispevku zapiše, da v takšnem razredu strukturira različne elemente, npr. prostor, urnik, delovni sistem, rutino in vizualne opore. Učencem skuša na ta način približati akademske, socialne, komunikacijske in druge veščine. V učilnicah so jasno označeni prostori za različne dejavnosti: učenje, igro, prehranjevanje, glasbeno umetnost, likovno umetnost, individualno delo. Poseben prostor je namenjen urniku, kjer lahko učenci vsak trenutek preverijo, kaj se je že zgodilo in kaj sledi. Urnik vsakega učenca vodi skozi dejavnosti preko celega dneva in je prilagojen njegovim trenutnim potrebam. Lahko je pol-dnevni, dnevni ali tedenski, besedni ali slikovni. Vsak urnik je unikaten in prilagojen učencu, ki ga uporablja. Prav tako se vsakemu učencu prilagodi delovni sistem, ki je namenjen temu, da učencu sporoči, kaj in koliko naj bi pri posamezni aktivnosti naredil, pri čemer je tudi jasno

označeno, kaj sledi, ko z aktivnostjo zaključi. Cilj tovrstnega dela je naučiti otroka, da dela samostojno. Sistem dela poteka vedno enako, spreminja se le vrstni red aktivnosti, zato učenci razvijajo rutino, ki jim pomaga pri vsakdanjih dejavnostih.

Specifike dela z otroki s posebnimi potrebami pri šolanju na daljavo

V času zaprtja javnega življenja zaradi širjenja okužbe novega koronavirusa so se zaprli tudi zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Učni proces v šolah je relativno hitro stekel na daljavo, kot že omenjeno, pa je narava dela na daljavo od učencev zahtevala visok nivo samoregulacije učenje, kar jim je povzročalo nemalo težav. Mrak (2021) navaja, da so bili starši otrok s posebnimi potrebami, ki obiskujejo prilagojene programe na ZGNL v času zaprtja šol zaradi prvega vala epidemije covid-19, zelo vpeti v šolsko delo. Otroci in mladostniki so pomoč potrebovali predvsem pri razlagi učne snovi, reševanju nalog pa tudi pri organizaciji šolskega dela in posredovanju nalog učiteljem. Med drugim so navajali, da otroci pri delu za šolo niso samostojni, imajo pomanjkljivo pozornost, ustreznih strategij učenja ne poznajo. Za mnoge izmed njih je bil čas šolanja na daljavo izredno naporno obdobje, zato so potrebovali dodatno podporo in pomoč strokovnih delavcev šole. S podobnimi izzivi so se srečevali tudi starši otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v večinske šole, njihovi učitelji in izvajalci dodatne strokovne pomoči.

Na Zavodu za gluhe in naglušne smo se skušali na te potrebe odzvati, zato smo v okviru projekta Z roko v roki poMOČ (b. d.), v katerega je bil vključen tudi naš Strokovni center Zebra, izvedli program strokovnega usposabljanja Strukturirano učenje kot podpora otrokovi samostojnosti. Program je obsegal pet srečanj. Namenjen je bil spoznavanju osnovnih elementov strukturiranega poučevanja in vnašanju naučenega v delo z izbranim otrokom. V nadaljevanju prispevka sta predstavljena dva učenca s težavami na področju izvršilnih funkcij in možnosti uporabe elementov strukturiranega poučevanja pri delu na daljavo.

Primer uporabe elementov strukturiranega poučevanja pri delu na daljavo: Lenart, 10 let

Lenart obiskuje 5. razred osnovne šole na Zavodu za gluhe in naglušne otroke, vključen je v prilagojen program z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami. Diagnosticirano ima govorno-jezikovno motnjo ter motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo, prejema medikamentozno terapijo. Mama je pri svetovalni delavki poiskala podporo v času šolanja na daljavo zaradi 2. vala epidemije covid-19. V razgovoru je povedala, da je Lenart v dopoldanskem času prisoten na videokonferencah z razredničarko, samostojno pa ne opravi nobene šolske naloge. Ko se mama vrne iz službe, morata skupaj opraviti vse delo za šolo. Ker je od dela z računalnikom utrujen, težje vzdržuje pozornost, je manj učinkovit, delo navadno traja cel popoldan. Svetovalna delavka se je povezala z razredničarko in specialno pedagoginjo. Skupaj so oblikovale akcijski načrt dela z otrokom z namenom razvijanja samostojnosti pri delu na daljavo. Akcijski načrt je vključeval pripravo strukturiranih gradiv za delo na daljavo (urnik, sistem nagrajevanja, vizualne opore, barvna shema) s ciljem, da učenec samostojno sodeluje pri uri pouka na daljavo (pripravi IKT, vstop v spletno učilnico), ter s pomočjo elementov TE-ACCH metode samostojno opravi nalogo. V delo smo aktivno vključevali starše, ki so doma soustvarjali pogoje za delo, ki so otroku pomagali pri samoorganizaciji. Pomoč in podpora sta

se omogočali tako otroku kot tudi razredničarki in staršem, slednjim predvsem v smislu razbremenjevanja čustvenih stisk. Specialna pedagoginja je z otrokom opravila predpripravo na pouk. Lenart je izbral primeren urnik ter sistem nagrajevanja za opravljeno delo. Izbral je predvsem aktivnosti, ki sta jih z mamo predhodno že oblikovala, reorganizacije učnih gradiv nismo predvidevali. Redna srečanja in evalvacije so potekale od novembra do januarja, ko so se otroci s posebnimi potrebami vrnili v šole. Končna evalvacija je bila izpeljana v januarju. Mama je pohvalila otrokovo delo po vrnitvi v šolo. Opažala je, da je bolj umirjen, samostojno se loti domačega dela in ga opravi, naloge prinese samo preverit. V času šolanja na daljavo je napredoval do te mere, da je zmožni samostojno odključati naloge, ki jih je opravil. Zmore samostojno pripraviti torbo in preveriti, ali ima vse pripomočke. Tovrstno sodelovanje se ji zdi dragocena izkušnja. Vsi majhni koraki, ki smo jih naredili, so pozitivno vplivali tako nanjo kot na otroka.

Primer uporabe elementov strukturiranega poučevanja pri delu na daljavo: Maja, 9 let

Maja obiskuje 4. razred večinske osnovne šole. Kot učenka s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter dolgotrajno bolna učenka je vključena v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Težave ima z usmerjanjem in vzdrževanjem pozornosti, diagnosticirano ima motnjo pozornosti in aktivnosti, medikamentozne terapije ne prejema. Starši so se obrnili na svetovalno delavko in izvajalko DSP po pomoč. Povedali so, da deklica v času šolanja na daljavo samostojnega dela s pisnimi gradivi ne zmore, hkrati pa ne zmore organizirati učnih pripomočkov glede na urnik. Delo na daljavo poteka po dnevni pisni navodilih učiteljice enkrat ali dvakrat tedensko v kombinaciji z videokonferencami, ki so namenjene predvsem razlagi nove učne snovi. Tudi tukaj se je svetovalna delavka povezala z razredničarko in starši. V skladu s pristopi strukturiranega učenja so deklici doma organizirali delovno površino po principu delovnih postaj. Pripravili so prostor za delovne naloge, predvidene za posamezni dan, in prostor za odlaganje opravljenih nalog. Skupaj so izdelali urnik, na katerem je označila dan v tednu in predmete, ki jih ima na ta dan na urniku. Urnik je bil pripravljen tako, da je deklica sproti z njega odstranjevala predmete, pri katerih je obveznosti opravila in na ta način ohranjala pregled nad potekom dneva. Popolnoma samostojno delo še vedno ni bilo možno, je pa napredovala na področju samostojne priprave delovnega prostora in gradiv. Ob povratku v šolo je nekatere naučene veščine lahko učinkovito uporabila tudi za opravljanje domačih nalog, pripravo šolske torbe in peresnice. Starši poročajo, da je ob povratku v šolo popoldan bolj samostojna in prevzema večjo odgovornost za svoje delo.

Sklep

Pri obeh učencih so starši ob vrnitvi v šolo poročali o večji samostojnosti na enem ali več področjih dela. Razvijanje samostojnosti pri otroku s težavami na področju izvršilnih funkcij je sicer velik izziv. Največji za otroke pa tudi za njihove starše in strokovne delavce, ki z njimi sodelujejo. Težave otroka pri načrtovanju in organizaciji dela lahko odrasli hitro pripišejo pomanjkljivi motivaciji za šolsko delo, slabšim delovnim navadam, manj spodbudnemu domačemu okolju in podobnim razlogom, kar lahko vodi v manj ustrezne ali neustrezne pristope pri delu z otrokom. V želji, da bi otroku pomagali, starši in učitelji pogosto delo organizirajo namesto njega, namesto, da bi ga učili, kako to opravi sam. S tem mu jemljejo možnost in moč prevzemanja odgovornosti za lastno delo in soočanja s posledicami.

Tako strokovni delavci kot starši so prepoznali veliko vrednost rednega in soustvarjalnega sodelovanja pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Oboji so navajali, da so jim načrtovane aktivnosti omogočile, da so lažje prepoznali napredek otroka, tudi če je bil ta majhen. Naučili so se postavljati realne cilje in uskladiti svoja pričakovanja, hkrati pa bolj jasno razmejiti odgovornosti otroka, starša in šole v samem procesu pomoči. Naučili so se prepoznati, katere aktivnosti so tiste, ki otroku dejansko pomagajo pri odpravljanju primanjkljajev na področju izvršilnih funkcij in mu kot take posledično omogočajo učenje samostojnosti. Hudoklin (2012) namreč pravi, da so možgani plastični in delujejo kot izravnalni mehanizem. Zmožni so »relokacije funkcije«, kar pomeni, da možganske celice lahko spremenijo specifične naloge, ki jih opravljajo. Srečevanje z novimi pojmi, tvorjenje povezav med njimi, utrjevanje, ponavljanje in uvažanje novih strategij v naših možganih povzročajo spremembe, ki so v nekaterih primerih celo merljive. Samouravnavanje in izvršilne funkcije pa so po njenem tisti vidik otrokovega funkcioniranja, ki je temelj samostojnega in kakovostnega življenja.

V tej luči je odgovornost družbe za kakovostno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami in vnašanje potrebnih sprememb v delo z njimi jasna. Učinkovito izobraževanje na daljavo zahteva strukturirano načrtovanje, dobro strukturirane učne enote, specialne didaktične strategije in komunikacijo prek elektronskih ali drugih tehnologij za vse učence. Težav otrok s posebnimi potrebami pri tem ne smemo spregledati ali jemati zlahka. Rupnik Vec in drugi (2020) navajajo, da so tudi razmere šolanja na daljavo priložnost za razvoj takih spretnosti poučevanja učitelja, ki naslavlja različne potrebe učencev in s tem spodbujajo soustvarjanje dejavnosti, potrebnih za formativno spremljanje in sumativno preverjanje znanja, in s tem ustvarjanje priložnosti za razvijanje vključujoče šole in družbe.

Literatura

- Berložnik, N. (2019). Uporaba TEACCH metode pri pouku. V Angleitner Sagadin, T. (ur.). *Zbornik strokovnih prispevkov = Proceedings Book on Professional Contributions / 7. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo Za človeka gre: Prihodnost zdaj! = 7th scientific conference with international participation All about people: Future fit!*, (str. 58 - 66). Alma Mater Press. <http://press.almamater.si/index.php/amp>
- Hudoklin, M. (2021). [Samoregulacija in izvršilne funkcije : most med nevroznostjo in izobraževanjem](#). V [Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih](#). Letn. 16, št. 3/4, str. 18-25
- Kristan, L. (2015) Razvoj izvršilnih funkcij pri otroku in mladostniku. V *eSinapsa – Spletna revija znanstvenike, strokovnjake in nevroznanstvene navdušence*. Letnik 2015, številka 9 <http://www.sinapsa.org/eSinapsa/stevilke/2015-9/154/Razvoj%20izvr%C5%A1ilnih%20funkcij%20pri%20otroku%20in%20mladostniku>
- Logaj, V. (ur.) (2020). *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah povezanih s covid-19. Modeli in priporočila*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo https://www.zrss.si/pdf/modeli_in_priporocila.pdf
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS
- Mrak, M. (2021). Sodelovanje vzgojiteljev z dijaki in njihovimi starši v času izvajanja pouka na daljavo. V Frank Paulič, T. in Grahut, K. (ur.), *Izzivi vzgoje v globalni družbi – Zbornik*

prispevkov. (str. 290-298) Društvo vzgojiteljev dijaških domov Slovenije
<https://drive.google.com/file/d/1WoZKlvkSVwrQBWMleJDpuxICAN6Y2B09/view>

Rupnik Vec, T. (ur.) (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji.* Zavod Republike Slovenije za šolstvo https://www.zrss.si/digital-naknjiznica/izobrazevanjeNaDaljavo_Dec2020/2/

Tomec, E.; Pečjak S. in Peklaj, C. (2006). Kognitivni in metakognitivni procesi pri samoregulaciji učenja. *Psihološka obzorja / Horizons of Psychology*, 15. 1, 75 – 92.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2020). *Priporočila za izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa v osnovnih šolah, glasbenih šolah in šolah s prilagojenim programom.* https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Novice/Koronavirus-2020/Priporocila-Zavod-RS-za-solstvo_OS_GS_OSPP.pdf

[Z roko v roki poMOČ \(b.d.\) http://projektpomoc.splet.arnes.si/](http://projektpomoc.splet.arnes.si/)

Odnos z mladostnikom kot profesionalni imperativ vsakega zaposlenega / Relationship with the youngster as a professional imperative of each employee

Karmen Mihelčič, univ. dipl. socialni pedagog

Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora, Cesta Dolenjskega odreda, 1294 Višnja Gora

karmen.mihelcic@yahoo.com

Povzetek

Delo z mladino postaja zahtevnejše, težave se poglobljajo, slednje je povzročilo iskanje novih pristopov in praks, ki so v določeni meri prenosljive v neposredno delo z njimi. Tokrat bo govora o odnosu med zaposlenim in mladostnikom. Predstavljena bo relacijska teorija in tudi na kratko terapija, s pomočjo katere se lahko oblikuje odnos, ki povzroči notranje spremembe v mladostniku. Prispevek bo prikazal celico mati – otrok, v kateri so temelji navezanosti, ki odločilno vplivajo na kasnejše življenje. Oblike navezanosti niso vedno ugodne, takrat puščajo za sabo skorajda nepremostljive čustvene stiske. Pogled se bo ustavil tudi v dobi najstništva, ko pridobljene oblike navezanosti vztrajajo in dobivajo nov obraz, ki je lahko za mladostnika ugoden ali neugoden. V tem obdobju v ospredje vstopajo druge pomembne osebe in odprejo možnost novih stilov navezanosti in tudi možnosti razrešitve konflikta, ki v resnici izvira iz omenjene celice mati – otrok.

Ključne besede: mladostništvo, relacijska teorija, navezanost, terapija

Abstract

Working with youth is becoming more challenging, problems deepen, the latter caused the search for new approaches and practices which can be partly transferred into direct work with them. This time we will speak about the relationship between the employee and the youngster. We will present relations theory and in short the theory with which a relationship causing internal changes in the youngster can be formed. The article will demonstrate the mother-child cell, which includes foundations of attachment which significantly influence later life. Forms of attachment are not always beneficent and leave behind almost insurmountable emotional distress. We will observe the adolescence period where acquired forms of attachment persist and form a new face, which can be favourable or unfavourable for the youngster. During this period different significant others come into foreground and open possibilities for new forms of attachments and also possibilities for the resolution of conflict which in reality derives from the fore mentioned mother-child cell.

Keywords: adolescence, relations theory, attachment, therapy

Uvod

V vzgojno-izobraževalnem zavodu Višnja Gora so nastanjeni srednješolci, pri katerih se je v njihovem domačem okolju zalomilo. Zalomilo se je tako doma kot v šoli in to večkrat. Po vrsti neuspešnih poskusov pomoči, svetovanj in raznih obravnav je bil mladostnik nameščen v VIZ VG. Glavni namen je pridobitev srednješolske izobrazbe v programih, ki so ponujeni, ter svojo mladost preživeti tako, da bo mladostnik lahko vstopal v kvalitetne odnose. Pri poskusih pomoči mladostniku, da bi dosegel zastavljene cilje, se pokaže, da nepremostljive ovire izhajajo iz okolja, v katerem je mlada oseba odraščala.

Namen prispevka je s pomočjo strokovne literature raziskati, kje in kaj v domačem okolju je tisto bistveno, pri čemer se je zalomilo. Namen je tudi poiskati poti, ki vodijo iz zagate ali včasih kar travmatične izkušnje mladostnikovega neprimerne ali odklonilnega vedenja. Cilj profesionalnega dela v VIZ VG je pri mladi osebi doseči pomembno razliko v vzorcih vedenja in čustvovanja in tudi doseči spremembo v kvaliteti postavljenih kratkoročnih in dolgoročnih ciljev. Mladostnika je treba pripeljati do te mere zaupanja, da bo v prihodnje vzpostavljaj globoke in trajne odnose. Da bi zaposleni na delovnem mestu vzgojitelja srednješolske mladine dosegli zastavljene cilje, imajo na voljo vrsto prijemov, a najučinkovitejši in najlegitimnejši je prav *odnos*, s katerim vzgojitelj ali učitelj vstopa v intenzivno vsakodnevno interakcijo z mladostnikom.

Prispevek želi s pomočjo relacijske teorije predstaviti odnos kot glavno orodje, ki omogoča trajne spremembe v otroku, mladostniku ali odrasli osebi. Relacijska teorija na prvo mesto postavlja prav odnos med materjo in otrokom. Ta celica je za relacijsko teorijo izvor vsega, kar se razvije in pokaže tudi kasneje v času mladostništva in v odrasli dobi, ko ljudje vstopajo v romantične odnose in sami postajajo starši. Iz celice mati – otrok izhajajo tako ugodne podlage za razvoj kot neugodne. Pomembno vprašanje, ki se zastavlja, je, ali jih lahko v obdobju mladostništva spremenimo v ugodne.

Po relacijski teoriji se v celici mati – otrok dogaja naslednje: »/č/lovek išče stik, odnos in za ta stik je pripravljen razviti katerokoli simptomatiko, samo da ne bi ostal popolnoma sam /.../« (Kompan Erzar, 2001, str. 11), kar nakazuje, da je razvoj v tej celici lahko tudi neugoden.

Varna in ne-varna navezanost

V družini se začne *čustveni sistem odnosov*, iz katerega izide posameznik, in sistem, ki določa *odnose posameznika v sedanjosti*. Odnosi in njihova simptomatika vedno znova vzpostavljajo nov sistem v odnosih, ki pa v svojem jedru ponavlja dinamiko primarnega sistema (Kompan Erzar, 2001). Kaj se torej dogaja v primarnih družinskih odnosih, da postane zaznamujoče za vse življenje?

Teorija navezanosti odgovarja na zgornje vprašanje, da je iskanje bližine in stika posledica delovanja samostojnega motivacijskega sistema, katerega glavni namen je povečati možnosti preživetja. Dejstvo je, da se ljudje med seboj pogrešamo, da se spontano navezujemo drug na drugega in tudi, da so v naše doživljanje sebe za vedno vtisnjene izkušnje z najbližjimi. Lahko se zgodi, da je pot do odnosov, v katerih lahko pride do varne navezave na soljudi, dolga in naporna. V tem primeru človek ponotrani, da je svet nevaren, da ljudje ne bodo priskočili na pomoč, da jim ne gre zaupati. Seveda to ni dejstvo, temveč z vidika navezanosti usedlina pre-

tekljih negativnih izkušenj. »Samo v medosebnih odnosih, v katerih prevladujejo iskrenost, varnost in zaupanje, lahko posameznik razvije paleto čustvenih vsebin in odzivov, s pomočjo katerih bo usmerjal in osmislil svoje življenje. Čustvena povezanost umirja strah in daje varnost, dela nas odporne, vzdržljive in fleksibilne, krepi občutek sposobnosti in učinkovitosti ter ne nazadnje ljubljenosti.« (Erzar, Kopan Erzar, 2011, str. 4) Temeljna razlika nastane med tem, ali dajejo varnost otroku starši, ali pa mora varnost otrok poiskati sam, ker imajo starši dovolj skrbi s tem, kako poiskati varnost zase in drug ob drugem. V prvem primeru gre za *varno navezanost*, v drugem primeru pa za *ne-varno ali obrnjeno navezanost*, v kateri otrok poskrbi zase in daje na prvem mestu varnost staršem in šele nato sebi. Navezanost je vzajemno komuniciranje in vplivanje med otrokom in starši. Ob koncu drugega leta starosti se v otroku izoblikuje trajni model navezanosti.

Ainsworthova (prav tam) je izdelala metodo in jo poimenovala *preizkus s tujo situacijo*, s katero je ugotavljala kvaliteto odnosa med materjo in otrokom. Metoda poteka v obliki prihodov in odhodov matere ter otroku tuje osebe v sobo, v kateri se igra. Način, kako otrok reagira ob materinem prihodu in kako raziskuje okolico v njeni odsotnosti, kaže na *kvaliteto navezanosti* med njima. Na podlagi te preproste metode je Ainsworthova prepoznala tri oblike navezanosti: *varno (secure)*, kamor spada večina otrok, ter *izogibajočo (avoidant)* in *rezistentno/ambivalentno (resistant/ambivalent)*, ki sta ne-varni obliki. Tem oblikam je raziskovalka Mary Main (prav tam) dodala še četrto, kamor spadajo otroci, ki nimajo nobene prepoznavne strategije za ravnanje v primerih ločitve od matere. Poimenovala jo je *dezorganizirana navezanost*.

Razumevanje odklonilnega in sovražnega vedenja pri posvojenem otroku gre z roko v roki z opisanimi modeli navezanosti, njegov namen je odgnati kakršnokoli pomoč. Otroci iz zlorabljenih odnosov so v novih družinah zelo pozorni na malenkosti v vedenju novih staršev, na besede ter drobne sledi zapostavljanja, saj ne pri sebi ne pri drugih ne zmorejo začutiti čustvene globine. Lahko se popolnoma prilagodijo novemu okolju, novim vrstnikom, zahtevam ter pričakovanjem šole in družbe, kljub temu ostajajo v sebi negotovi glede odnosov in novih stikov. Njihova prepričanja o odnosih in pripadnosti so po teoriji navezanosti zakoreninjena v primarnih odnosih izkoriščanja in zlorabe. Kasneje v življenju vsak stik z odraslim doživljajo kot polje spopada, v katerem bo nekdo uničen, zavržen in zlorabljen. In nič drugače ni, ko so vključeni v vzgojo in izobraževanje v Višnji Gori. Zato morajo biti vsi strokovni delavci v odnosu z njimi izredno potrpežljivi in rahločutni.

Za potrebe strokovnega delovanja v VIZ VG se postavlja vprašanje, ali se ne-varna navezanost, ki je nastala v obdobju drugega leta starosti in v odnosu s primarnim skrbnikom, to je po navadi z mamo, lahko kasneje v obdobju najstništva spremeni.

Varna in nevarna navezanost v mladostništvu

Znano je, da je obdobje mladostništva v sodobni družbi izjemno obremenjeno z najrazličnejšimi pričakovanji. Forget (2002) govori o tem, da se v 19. stoletju pojavi pojem *adolescenca* in postane predmet znanstvenega raziskovanja z namenom razumeti in obvladati mladostniško kriminaliteto, ki se razvija v velikih mestih, ter obravnavati neuspeh v šoli. V 20. stoletju je daljše obdobje šolanja nujno zaradi specializacije, ki je potrebna v proizvodnem procesu. Kapitalistična logika vodi v vedno hitrejši razvoj potrošništva, adolescenti pa postajajo ciljna skupina. Adolescentu vsiljujejo posamezne blagovne znamke oblačil, reklame ponujajo kulturo videza in identifikacije s svojo generacijo. Etičnost pri vsiljevanju podob je popolnoma odsotna,

nadomestili so jo ekonomski interesi. Obdobje mladostništva je poleg zunanjih zahtev obremenjeno tudi z notranjo psihično strukturo, ki jo v tokratnem prispevku zasledujemo skozi perspektivo relacijske teorije.

Teorija navezanosti (Erzar, Kopan Erzar, 2011) pravi, da se oblike navezanosti v obdobju med desetim in osemnajstim letom starosti bistveno razlikujejo od navezovalnega vedenja v otroštvu. Na eni strani ga zaznamuje postopna *slabitev navezanosti na starše*, kolikor ta omejuje avtonomijo in samostojni odhod v svet, na drugi strani pa ohranitev in celo *poglobitev odnosa s starši*, ki mladostniku še vedno dajejo varnost. V mladostniškem uporništvu se skrivajo globoke navezovalne potrebe, le da so prikrite z globoko izraženo jezo, zavračanjem pomoči in stika. Mladostnik znotraj sebe odraža dve plati, pri čemer prva plat (aktualni odnosi) stopajo v ospredje, medtem ko druga plat (dolgoročni odnos varnosti s starši) stopa v ozadje, toda le zato, ker postaja del ponotranjenih trajnih značilnosti mladostnikovega modela. Odnosi z vrstniki bodo postali vir intimne, dolgotrajnega partnerstva in prijateljstva, osnovna socialna mreža, prostor uresničevanja navezovalnih potreb ter vir socialne moči.

Nakopičena občutja jeze in nemoči v ne-varno navezanih odnosih predstavljajo nevarnost, da bo nefunkcionalna jeza ušla nadzoru in porušila odnos. Že ob majhnem povečanju jeze se obe strani pripravita na obračun, kjer vse visi na nitki in se lahko zgodi najhujše. Negotovi starši imajo premalo sposobnosti vztrajanja in premalo čustvene fleksibilnosti, da bi poiskali stik z mladostnikom. *Odklonilno navezani* mladostniki so glede odnosa s starši najmanj samostojni od vseh klasifikacijskih skupin in hkrati najmanj povezani z njimi. Umik, ki je značilen zanje, postane v tem obdobju nepremostljiva ovira za aktivno preoblikovanje odnosa s starši, ki so med vsemi skupinami staršev najmanj odzivni do otrok. Pretirano izmikanje in nezmožnost umika sta dve nefunkcionalni strategiji, ki ovirata razvoj samostojnosti in vzpostavitev čustvene razmejenosti od staršev.

Tesnobni stil navezanosti odpira vrata motnjam razpoloženja. To so depresija, mladostniško samomorilno vedenje, zloraba snovi, nasilje, delikvenca. Tesnobni stil predpostavlja, da se otrok ukvarja z odnosom z materjo in razmišlja o njem, medtem ko mladostnik z odklonilnim stilom ne reagira na materine poskuse vzpostavitve stika in nadzora. Deviantno vedenje predstavlja mladostnikov klic na pomoč, ki vsebuje upanje, da bodo starši na ta klic ustrezno odgovorili. *Tesnobni stil* otrokovo pozornost preusmerja na starše in zato ne spodbuja razvoja lastnih sposobnosti za uravnavanje negativnih afektov. Ker ne spodbuja učenja in posnemanja, daje ta stil otroku malo priložnosti, da se regulacije nauči od okolice. Rezultati tega so depresivna občutja na eni strani in izbruhi besa in deviantno vedenje na drugi strani. S takim vedenjem mladostnik pritegne pozornost okolice na lastno stisko, toda pri tem ostane njegova notranja stiska nespremenjena. Mladostnik doživlja, da sam nima problemov, ampak so problem drugi, ki se osredotočajo nanj. Kvaliteta vrstniških odnosov, ki v mladostništvu dobijo čedalje večjo pomembnost, je v jedru odvisna od mladostnikove strukture navezanosti. Varna navezanost omogoča fleksibilno razmišljanje in hitro odzivanje na vrstniške odnose, medtem ko obrambno izključevanje informacij vodi v popačeno dožemanje, negativna pričakovanja in neusklajeno odzivanje. Odklonilno vedenje odvrča vrstnike, ki bi v tem obdobju lahko postali mladostnikovi tesni prijatelji. Ne-varno navezane mladostnike njihovi prijatelji ocenjujejo kot sovražne in nedružabne. V zavodu se ti mladostniki srečajo in, ker imajo podobne bolečine, lahko hitro postanejo prijatelji. So pa tudi posamezniki, katerih bolečina je pregloboka, to je v primeru dezorientirane navezanosti, da bi lahko navezali stik z drugimi ne-varno navezanimi sovrstniki(prav tam).

Mladostništvo samo po sebi ne prinese razrešitve ne-varne navezanosti, ki se je zgodila v zgodnjem otroštvu. Za razrešitev stiske, ki izhaja iz ne-varne navezanosti, bo treba poiskati obliko pomoči, ki bo dala mladostniku možnost, da svoje stiske ob suverenem strokovnem delavcu razreši.

Terapija

Na koncu tunela je vedno luč in tudi relacijska teorija jo vključuje, čeprav je težko dostopna in zahteva izjemno delo in sočasno doživljanje vzajemnega afekta tako pri terapevtu kot tudi pacientu. »Toda odpravljanje posledic ne-varne navezanosti terja več kot le odpravljanje neustreznega in neprimerne vedenja; največkrat tudi prijazna skrb in sočutje do otroka, ki bi morala zadoščati drugim otrokom, tem otrokom ne zadošča, ker ne moreta preglasiti temeljne čustvene razglašenosti (Erzar, Kopan Erzar, 2011, str. 33).« Navezovanje je sicer odprt proces, v katerem so hierarhično urejeni različni stili ali tipi navezanosti, ki vplivajo drug na drugega. Najpomembnejše mesto v tej hierarhiji imajo zgodnji stili navezanosti na starše. S časom se lahko tem stilom pridružijo mladostniški in odrasli stili pridobljene varne navezanosti.

Za Kompan Erzar (2001) je nujno, da se terapevt identificira s pacientom in da sliši čustva pacienta. Sprememba v terapiji se zgodi samo v primerih, ko terapevt s svojimi čustvi omogoči pacientu, da zaživi svoj pravi jaz. Terapevt z intenzivnostjo in globino odnosa rahlja svojo kontrolo, ni pameten in pristno reagira mimo pravil poklicne nevtralnosti, takrat se pacient sprosti, saj vidi, da je tudi analitik samo človek, ki se je ob njem lahko sprostil in pristno reagiral. Pacient si namreč najbolj želi pristnosti in iskrenosti. Analitik mora biti sposoben svoje paciente sovražiti v skladu z njihovim vedenjem in jim to tudi ob pravem času iskreno povedati. Tako se bo pacient soočil z lastnimi vsebinami in odkril svoj pravi jaz. Jaz, ki je jezen, ki sovraži in ki je bil po krivici zapostavljen in ni smel obstajati. Analitik s takšno držo postane dovolj dobra mati za svoje paciente.

Avtorica (prav tam) nadaljuje, da mora analitik omogočiti pacientu, da doživi iskren odgovor na svoja lastna čustva, besede in dejanja in mu dati pogum za soočanje z resnico. Pravi jaz se lahko razvija samo v prostoru, ki je med samostojnostjo in odvisnostjo, v okolju, ki je varno, in to je okolje igre. Psihoterapija se namreč odvija tam, kjer se prekrivata dve področji igranja, pacientovo in analitikovo.

Sklep

Na otroka ves čas vplivajo trenutni odnosi navezanosti. »Očitno so nekateri deli vedenjskega sistema navezanosti stalno odprti za trenutne vplive.« (Erzar, Kompan Erzar, 2011, str. 136) To je dobra novica in zato je odgovor na vprašanje, ali je možno v mladostništvu ne-varno navezanost spremeniti, pritrdilen. Za doseg tega cilja je po teoriji navezanosti potreben tankočuten odnos z mlado osebo, z njo je potrebno vstopiti v intenzivno izmenjavo afektov in biti kot strokovni delavec predvsem iskren in pristen v lastnih čustvih do nje. Na tem mestu je treba dati strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju, ki se srečujejo z najranljivejšo populacijo, upanje, predvsem pa pogum, da pri svojem še tako zahtevnem delu vztrajajo.

Odnos med vzgojiteljem in mladostnikom je edino orodje, s katerim mladostnik (in vzgojitelj) doseže spremembo vedenja in čustvovanja. Glavni namen vzgoje in izobraževanja preko odnosa kot orodja je, da mladostnik doseže večjo stopnjo družbene vključenosti in avtonomije v družbi. Mladostnike želimo opolnomočiti za premagovanje osebnih stisk in izzivov v življenju. Kar je primarno okolje »zamočilo«, se skuša reševati kasneje v mladostništvu. Kot je bilo videno in kot kaže praksa, obstajajo prepreke, ki so nepremostljive in bodo vztrajale vse življenje z edino razliko, da se bodo zaradi odraščanja in nudene pomoči nekoliko omilile.

Viri

Erzar T. in Kompan Erzar K. (2011). Teorija navezanosti. Celje: Celjska Mohorjeva družba: Društvo Mohorjeva družba.

Forget, J.M. (2002). Poti adolescence. Ljubljana: Oka Otroška knjiga.

Kompan Erzar, K. (2001). Odkritje odnosa. Ljubljana: Brat Frančišek: Frančiškanski družinski inštitut.

Opolnomočenje – antipol inkluzivnemu konceptu dela z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami / Empowerment – antipode of inclusive concept of working with kids with emotional and behavioural difficulties

Damjan Habe, univ. dipl. socialni pedagog, vzgojitelj
Mladinski doma Jarše, Jarška 44, 1000 Ljubljana
habo@mdj.si

Povzetek

Konec devetdesetih let preteklega stoletja se je v šolskem/pedagoškem prostoru poleg integracije pojavil koncept inkluzije. Slednji se je kot temeljni princip vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno šolanje in druge normative sisteme vzgoje in izobraževanja uveljavil skoraj za vsa področja otrok s posebnimi potrebami. V enakem obdobju se je tudi znotraj polklicev pomoči, socialnega in pedagoškega dela pojavil koncept opolnomočenja.

Prispevek izhaja iz teh dveh strokovnih paradigem pedagoškega in socialnega delovanja, ki sta strokovno že dolgo povezani, v praksi pa pogosto ta komplementarnost izgine zaradi težnje po storilnosti v pedagoškem procesu. Ob primerjavi pokažemo tudi, da sta oba principa drug drugemu lahko celo antipol. Pokazali bomo na potrebnost in nujnost presečnega delovanja obeh konceptov za ugodne razvojne poteke posameznika. Inkluzija in opolnomočenje zahtevata različne prilagoditve za različne populacije otrok. Prav tako bomo pokazali na ugodne in neugodne izhode inkluzivnih pristopov pri delu z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami, te so lahko posledica motnje pozornosti in hiperaktivnosti ter težav v duševnem zdravju. Ob strokovni opredelitvi teme v prispevku poudarimo tudi nekaj primerov praks in izkušenj. Prispevek sklenemo z dilemo, kateremu izmed omenjenih strokovnih principov lahko pripišemo rek 'Brez Muje se še čevelj ne obuže!' / 'No Will, no skill!'

Ključne besede: opolnomočenje, empowerment, inkluzija, mladostniki, čustvene težave, vedenjske težave, duševno zdravje

Abstract

At the end of the nineties, last century, among concept of integration in school/pedagogic field, a concept of inclusion emerged. It was implemented as basic principle of integrating children with special needs into a regular schooling and other normative education system, for nearly all fields of children with special needs. Almost in the same period, a concept of empowerment emerged within helping professions, social and pedagogic work. It asserted as consequence of alienation in period of modernism in product of latter social individualism, which goes for gaining power and active functioning in social context and social-capital increase of active role in life courses.

Article is initiated on two expert paradigms from pedagogic and social field of activity. These paradigms are generally active on each one's field, but applicated in practice, this complementary part is missing in urge of efficiency in pedagogic process. In comparison we show that

both these principles, can also result as antipode. From field of both initial bases, we will find requirements and necessity of intersection of this two approaches in order to fulfil good development of individual. As such, inclusive as well as empowerment approach, requires different adjustment for different population. Also, we will outline how these principles can show good and bad results considering inclusive principals in treatment of individual in good support in working with children with ADHD and difficulties in mental health. Among this subject of expertise, we emphasise few specific case studies and experiences, which, on one side are in favour of good results and on the other, some show as bad outcomes of treatment in which we add analysis of possible changed outcomes.

We close article with dilemma, to which of mentioned expertise principles we can attribute saying:

'No Will, no skill!' / 'Brez Muje se še čevelj ne obuje!'

Keywords: empowerment, inclusion, young people, emotional difficulties, behaviour difficulties, mental health

Uvod

Inkluzije je postala aktualna paradigma pedagoške stroke v poznih devetdesetih, ko se je pojavila tudi v našem šolskem prostoru. Izhajajoč iz normativnega pogleda na motnje/težave, ki otroke ovirajo pri osebnem razvoju in učnem napredku, inkluzija neizogibno vpliva na funkcioniranje posameznika in šolskega okolja. Z vpeljavo inkluzije se srečamo s presekom šolskih normativnih okvirov strokovne pomoči ter funkcionalnega opolnomočenja posameznika, kar ima dolgoročen vpliv na posameznika

Izhajamo iz prepričanja, da moramo hkrati z inkluzivnim pristopom krepiti moči pri otrocih s primanjkljaji. V praksi pri otrocih skozi simptomatiko in njeno utrjenost opazamo težave, ki jih lahko med drugim pripisemo neučinkovitem inkluzivnim pristopom. Težko posplošimo, saj daje obravnava zaradi raznovrstnosti posameznikov in njihovih težav tudi raznovrstnost rezultatov. Otroci prihajajo iz različnih šolskih okolij in so deležni različne stopnje podpore tako v šoli kot skupnosti in primarnem okolju. Vsem je skupno, da zaradi svojih posebnosti, prednosti in težav potrebujejo drugačno, dodatno in individualno obravnavo. Ta pa jim ni bila vedno v korist. V tem kontekstu je ilustrativna izjava učiteljice iz raziskave RRCPI (Rutar, 2012, str. 31): „*Pri otrocih s posebnimi potrebami pa iščemo pomoč specialnih pedagogov. Tega je žal premalo, medtem ko je preveč pomoči iz krogov pedagoških laikov. Kakšna škoda. Ne škoda. Nevarnost.*“ Pomembno se nam zdi opozoriti na skupni imenovalec konkretnih posameznikov v stanovanjski skupini v mladinskem domu.

Izhodišča inkluzije

V teoretičnem izhodišču ponuja koncept inkluzije potreben in koristen okvir za vključevanje otrok z različnimi težavami. Inkluzijo razumemo v socialni kontekst razširjeno in vključeno nasledstvo integracije. Vključevanje v še širšem obsegu odpira možnosti za tisti del učencev, ki

imajo mejne sposobnosti in lahko vstopajo v običajna šolska okolja. V izhodiščih za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami Opara (2015) navaja, da imajo otroci s posebnimi potrebami, ki se vključujejo v redni sistem izobraževanja, kognitivne oziroma učne sposobnosti za uspešno vključitev, toda ker imajo primanjkljaje, ovire oziroma motnje, potrebujejo strokovno pomoč in prilagoditve. Tako razumemo, da je pogoj za inkluzijo kognitivna in učna sposobnost. A vse bolj zaznavamo, da učne sposobnosti posameznikov v rednih šolah niso vedno neokrnjene. Poleg tega se ob učnih težavah pojavljajo še druge težave/motnje, ki zahtevajo pomoč različnih strokovnjakov in podporo šolske skupnosti. V segregativni paradigmi (otroci, ki so jih pred desetletji vključevali v 'posebne osnovne šole', op. p.) je bilo pod pojmom otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju zajetih od tri do pet odstotkov otrok v populaciji. Ta segment otrok je imel paralelni izobraževalni sistem, kot navaja Opara (2015). Nadalje pravi, da zakon o OŠ iz leta 1996 določa, kdo so OPP (otroci s posebnimi potrebami) v sistemu izobraževanja. V to opredelitev so zajete tri skupine otrok, in sicer so to otroci z različnimi motnjami, kamor spadajo tudi otroci z motnjami vedenja in osebnosti (V zakonu o usmerjanju OPP so navedeni kot otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami), otroci z učnimi težavami in posebej nadarjeni otroci. Opara (2015) tudi navaja, da ob tako širokem zajetju otrok ocenjujejo, da te kategorije otrok predstavljajo petindvajset odstotkov osnovnošolske populacije in da podatki kažejo, da se povečuje število neorgansko pogojenih motenj. Tako smo v nekaj desetletjih prešli od dvajsetine otrok, ki so bili opredeljeni kot otroci, ki potrebujejo posebno pomoč oziroma obravnavo, na petino otrok, ki so upravičeni do te posebne skrbi – petino, katere težave so v vse večji meri povezane z družbenimi okoliščinami, vzgojo, psihosocialnimi težavami in težavami v duševnem zdravju. Njihove težave niso več toliko povezane z učenjem in kognitivnimi sposobnostmi, bolj se kažejo kot slabo funkcioniranje v različnih socialnih kontekstih ter pri čustvovanju in vedenju. Kljub temu pa inkluzijo različni avtorji pretežno opredeljujejo kot koncept pomoči pri učnem procesu (Rutar, 2012, Opara, 2015).

Individualizacija v inkluziji

V pedagoškem diskurzu se kaže potreba po individualizaciji pedagoškega procesa, če individualizacija razumemo kot proces, ki upošteva vse, kar posameznik in celotna skupina vneseta v učno interakcijsko situacijo; kot organizacijo procesa, ki upošteva dimenzije individualnosti pri organizaciji procesa vzgoje in izobraževanja na način, da je le ta smiselna za otroke in omogoča doseganje učnih standardov (Rutar, 2012, str. 22). O individualizaciji pedagoškega procesa govori tudi Salamanška deklaracija (1994, UNESCO 2009), evropski dokument, posvečen inkluziji, ki pravi, da naj se edukacijski program uresničuje tako, da bo upošteval različnost značilnosti, interesov in zmožnosti ter učnih potreb vsakega otroka. Dodatno dimenzijo v inkluzijo vključuje finski model, ki posebej poudarja, da so učenčeva samopodoba, učna motivacija in učenje učenja pomembni v vseh učnih situacijah in pri vseh učnih predmetih. Koristne so tudi druge šolske aktivnosti, ki povečujejo motivacijo, varnost in pripadnost skupini (Opara, 2015, str. 29).

V finskem modelu prepoznamo potrebo po celostnem razvoju otroka. Kriteriji, po katerih se meri, ali nekdo lahko doseže standard šole in se vanjo vključi, je izobrazbeni, venomer pa se spuščajo druge dimenzije šole (Caf, 2008, str. 101). Te druge dimenzije pa vidimo kot nujni del celostnega razvoja otroka.

Na ta način je razumeti inkluzijo kot individualni in skupnostni pristop k oblikovanju posameznikovih okolji, v katerih posameznik lahko odpravlja učne primanjkljaje, izkustvene vrzeli,

nadgrajuje socializacijo ter čustveni in osebnostni razvoj. Inkluzija naj pomeni celostno obravnavo in vključevanje v vse segmente šolskega okolja, tudi v dejavnosti ali hobije, pri katerih lahko razvijajo svoje danosti ter sledijo željam in interesom. Na tak način učencem s težavami omogočimo, da se razlike med njimi in vrstniki brez težav še dodatno ne poglobljajo. Global Monitoring Report (2004), Unescovo letno poročilo o izobraževanju in področju otrok, med drugim navaja, da morajo strategije za zagotavljanje kakovosti temeljiti na učenčevem znanju in močnih področjih (Unesco, 2009).

Socialno inkluzivni elementi

Poleg celostne obravnave in vključevanja je pri individualizaciji pomemben še en vidik. Inkluzija v praksi velikokrat sloni pretežno na prepoznavanju šibkih področij. Caf (2008) poudarja, da v izhodišču razumevanja učencev s posebnimi potrebami še vedno prevladuje medicinski diskurz, ki postavlja v ospredje otrokovo motnjo, nezmožnost, primanjkljaj. S tem posameznika obravnavamo kot žrtev, za katero je treba poskrbeti in prezremo sposobnosti, ki so ohranjene in dobre.

Novljan (v Caf 2008) nadalje govori o sprejemanju in solidarnosti kot o osnovni podmeni spoštovanja, enakopravnosti in ohranjanja dostojanstva. Del istega vprašanja inkluzije je posameznikova vloga, ki jo z določanjem, celo diagnosticiranjem in razumevanjem dobi v svojem okolju posameznik. Zato je treba biti pozoren na okolje, v katerem inkluzija poteka. Rutar (2012) poudarja tako socialno inkluzivne elemente in procesne indikatorje kot tudi iskanje ustreznih pristopov za doseganje spretnosti, učne uspešnosti vseh in vsakega otroka. Poleg učne uspešnosti so pomembni so tudi vzgojni cilji, povezani s socializacijskim momentom, sposobnostjo socialne adaptacije in pridobivanjem veščin in strategij za delovanje v šolskem kontekstu. Da bi lahko ustvarili razmere za doseganje teh ciljev, se okolje ne sme spreminjati in prilagajati, ampak samo omogočiti doseganje vzgojnih ciljev. V povsem prilagojenem okolju posameznik ne more oblikovati svojih prilagoditev, saj se okolje prilagaja njegovim značilnostim. To v največji meri velja za otroke s čustvenimi in vedenjskimi težavami (v nadaljevanju ČVT). Če smo še bolj natančni, okolje, ki se prilagaja posameznikovim primanjkljajem, je idealno okolje, ki primanjkljaje ohranja.

Celostno opolnomočenje

Izraz 'krepitev moči' se dandanes intenzivno uporablja, nanaša se na širok razpon zelo različnih procesov in praks. V zadnjih letih so mnoge akademske discipline (npr. socialna politika, sociologija, psihologija, socialno delo) razvile lastne koncepte in prakso krepitve moči (Videmšek, P. 2007, str. 2011). To prakso je posvojila tudi socialna pedagogika. Uporablja se jo v različnih poklicih pomoči, tako v podpornih pristopih k ranljivim skupinam kot za krepitev moči posameznikov, ki se soočajo z različnimi izzivi.

Empowerment pomeni dajanje ali dodajanje moči. Za to imamo v slovenščini besedo 'po-moč' (Mesec, 2006, 239). V sestavku uporabljamo izraz opolnomočenje kot prevedek angleške »empowerment« in izraz krepitev moči. Sicer pa oba izraza uporabljamo za opis prepoznavanja in pridobivanja moči za avtonomno delovanje.

Inkluzija je koncept, ki vključuje idejo o krepitvi moči. Prepoznavanje težav, šibkosti in primanjkljajev, s katerimi identificiramo posebne potrebe, v pedagoški skrbi za posameznika privede

do iskanje močnih točk, sposobnosti in zmožnosti. Individualizirani programi običajno slonijo na iskanju vrzeli, za katere v programu predvidimo ustrezno strokovno pomoč. Diagnostike bi se morala v prvi vrsti opreti na ugotavljanje obstoječih moči, šele nato se lahko osredinimo na primanjkljaje. Z osredotočanjem na posameznikove primanjkljaje in težave šibimo njegove moči, za zdrav razvoj otroka pa se moramo ukvarjati z razvijanjem močnih področij in sposobnosti, saj mu te zagotavljajo normalizacijo kot antipol poziciji otroka, potrebnega pomoči.

Krepitev moči se dotika tako njegovih osebnih resursov in značilnosti kot obstoječih virov v okolju, v katerega posameznik vstopa. Opolnomočenje je koncept, pristop, metoda (Ivančič 2003; Stark, 1996), ki vključuje ljudi in njihove potencialne, sposobnosti in močne točke, da jih razvijejo v skladu s cilji in obenem posegajo tudi v okolje.

Različni avtorji (Spruk, 1996, Ivančič 2003, Videmšek, 2006) tudi navajajo, da gre pri konceptu empowermenta za družbeni koncept, ki je v času postmoderne nagovorjen iz kumunitarizma – družbenega konteksta, ki se dotika učnih izkustev in aktualnih družbeno političnih pojavov. Pomemben je kontekst »socialnih premikov individualizma«, kot to konkretizira Spruk (2003, po Ivančič, 2003). Dejavnosti, ki se pojavljajo pod izrazom 'empowerment', nas tako napeljujejo na delitev koncepta na dve ravni, kolektivno in individualno (Videmšek, 2008, str. 21). V dobi socialnega individualizma, kjer individualnost jemljemo kot unikum delovanja, pa smo pozabili, da v diadnem odnosu premiki akterjev vedno sovplivajo in se ob spremembi enega spremeni tudi drugi (Bronfenbrener, 1979). Zakon tega vzajemnega delovanja velja seveda tudi za pasivnost.

Sovplivanje moramo prepoznati kot socialno in izkustveno komponento inkluzivnega delovanja, ki lahko krepí ali šibi moči. Skupina, v katero posameznik vstopa, lahko krepí njegove moči in podpira proces njegovega napredovanja ali njegove socializacijske cilje.

Podobno velja za individualni kontekst pridobivanja moči. Če nudimo posamezniku prilagoditve in posebno obravnavo pri obravnavi njegovih težav, imamo veliko možnosti, da bo to sčasoma postala osnova za njegovo delovanje. Podpora in prilagoditve tako postanejo nepogrešljive, cilj inkluzije pa je samostojnost.

Značilnosti paradigme 'empowerment' se nanaša predvsem na izkoriščanje resursov, možnosti in potencialov, ki se v določenem okolju na razpoložljivem področju pojavljajo in so na voljo za uresničevanje ciljev, ki smo si jih zadali (Ivančič, 2003, str. 64).

Pomembni vidik povezanosti med namenom inkluzije in pristopom okrepitve moči je ohranjanje moči. Del nujne pedagoške držé je, da te moči in spretnosti ohranimo in nadgrajujemo. Le v tem kontekstu lahko vidimo inkluzijo kot smiselno in potrebno. Imeti moč pomeni, da ima posameznik vpogled v lastne vire in da vidi sebe kot osebo, ki je najbolj usposobljena za odločanje o svoji poti. S krepitvijo moči ljudje pridobijo občutek, da obvladujejo svoje življenje, kar je osrednjega pomena pri doseganju visoke ravni vključevanja in obvladovanja težav. Ljudje z izkušnjami definirajo krepitev moči kot **osebni proces in osebno potovanje** (Lajh in Šentjurc, 2009, str. 28).

Sklep

Individualna krepitev moči izhaja zlasti iz tega, da si posameznik ponovno pridobi zaupanje vase in si okrepi lastne resurse moči (Videmšek, 2008, str. 214).

Pomemben je tudi procesni del inkluzije in izpolnjevanje razvojnih nalog posameznika, ne le doseganje ciljev. Cilj šolanja ni le doseganje izobrazbe, pač pa tudi usposobljenost, ki pa od posameznika zahteva lastno, ponotranjeno angažiranost. Če v procesu inkluzije prilagodimo socialno okolje tako, da se vanj lažje vključijo otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo, teh otrok ne usposobimo za funkcioniranje v običajnem socialnem kontekstu. Na tak način ustvarimo umetno socialno tvorbo, ob kateri pa ostaja otrok v običajnem kontekstu še vedno disfunkcionalen.

V praksi imamo izkušnje z otroki z vedenjskimi težavami, ki so jim prilagodili okolje, da so sploh zmogli učni proces, ne da bi pri tem vključili cilje, ki bi se nanašali na usposabljanje, kar je njihovo simptomatiko v običajnih okoljih le utrdilo.

Pri otrocih, ki imajo težave tudi pri učenju, se vzporedno pojavljajo težave na področju samopodobe. Inkluzivni model je grajen na deficitih posameznika, ki tako ne more ubežati občutkom drugačnosti ali celo vlogi žrtve. Z odmikom utrjevanja močnih točk se oddaljimo tudi od kompenzacije na področju razvoja samopodobe. To so namreč otroci, ki kljub učni pomoči, podpori učiteljev in sošolcev še vedno ne verjamejo, da nimajo kompetenc za naloge, ki jih v resnici zmorejo.

Koncept inkluzije je postal tudi del razumevanja pravice otrok in staršev, da morajo biti otroci nujno deležni posebne pomoči. Ta pravica je z absolutno uveljavitvijo postala zlorabljena za uveljavljanja moči odločevalcev, učiteljev in tudi staršev. Otrokom z nekaterimi specifičnimi ali resnejšimi težavami inkluzija kot koncept in metoda ni vedno v prid. Zahteva namreč usposobljenost učiteljev, da razumejo in vidijo celostno sliko otrok in ne le njihovih težav/motenj, ki jih je treba rešiti. Treba je razumeti široke možnosti inkluzivne vzgoje, tudi njene omejitve. Nekateri otroci ne zmorejo integracije v določena okolja, posebno, če težave izvirajo iz organskih motenj ali velikih razvojnih vrzeli. Opara (2008) opozarja, da mora imeti otrok kognitivne oziroma učne sposobnosti za uspešno vključitev, a tudi socialne spretnosti in sposobnosti, ki mu omogočajo funkcioniranje v zahtevnostni ravni programa, v katerega se vključuje. Praksa je pokazala, da je kar nekaj otrok, ki so vključeni v prezahtevne programe, kjer zaradi šibkih osnovnih sposobnosti ne morejo napredovati. V programu ostajajo samo pasivni udeleženci, učni uspeh si sicer pridobijo, a sposobnosti žal izostanejo.

Inkluzija bi morala biti posebna oblika pomoči pri vključevanju, ki zagotavlja enakovredno vpetost v program, pri tem pa ne smemo pozabiti, da je temeljni cilj pridobivanje sposobnosti, moči in usposobljenosti za samostojno delovanje. Cilj je opolnomočen posameznik, ki se zna in zmore vključevati v okolje ter sam poiskati vire moči. Več je moči, manj je potrebnih inkluzivnih principov. Antipol.

Posameznik bo to zmožel, če bo v procesu usposabljanja aktiven pri postavljanju ciljev na zanj močnih in težavnih področjih. Saj se brez lastne muje, tudi čevelj ne obuže.

Literatura

- Dragoš, S. in drugi (2008), *Katalog socialnega dela: Krepitev moči*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Mesec, B. (2006). Očarani z močjo. *Socialno delo*, 45, 3-5, 235-247.
- Videmšek, P. (2008). Krepitev moči kot temeljeno orodje socialnega dela. *Socialno delo*, 47, 3/6, 209-217.
- Zakon o usmerjenju otrok s posebnimi potrebami, 2011, sprejet 12. 7. 2011, najdeno 20. 4. 2021 na : <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>
- Lajh, M. in Šentjerc, T. (2009). *Krepitev moči, vključitev izključenih*. Diplomaska naloga. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Ivančič, A. (2003). Opolnomočenje zaposlenih – rešitev za spreminjanje obstoječih praks. *Socialna pedagogika*. Letnik 12, (3), 57 – 90.
- Opara, B. (2015). Dodatna strokovna pomoč prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Centerkontura d.o.o.
- Rutar, S. (2012) Inkluzivna praksa iz perspektive osnovnošolskih učiteljev in vzgojiteljev v vrtcih. *Inkluzija v sodobni šoli*. Hozjan, D. in Strle, M., (ur.). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Policy Guidelines on Inclusion in Education (2009): Paris: united Nations Education, Scientific and Cultural Organization.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development Experiment by Nature and Design*. Harvard University Press.

The oslostandard for outreach work with vulnerable young people

Børge Erdal, leader, The City Centre Outreach Service (Uteseksjonen), The City of Oslo
Jonas Chabchoub, outreach social worker, The City Centre Outreach Service (Uteseksjonen),
The City of Oslo

Povzetek

Mestna vlada Osla je v Oslu sprejela strateški načrt za politiko na področju drog. Kljub temu želi mestna vlada prizadevanja za politiko na področju drog preusmeriti s popravila škode na preventivo. Pomemben element preprečevanja je zgodnje odkrivanje, zgodnje prepoznavanje in zgodnje merjenje z navedbami možnega problematičnega razvoja pri otrocih in mladostnikih. Eden izmed preventivnih ukrepov mestne vlade v tem načrtu je bil, da se prek zunanje službe za mestno središče („Ute-seksjonen“) Agenciji za socialno skrbstvo in socialne storitve v sodelovanju z mladinsko službo za ozaveščanje („Utekontaktene“) nalaga razvijanje skupnega strokovnega standarda, ki vključuje zagotavljanje kakovosti ozaveščanja, namenjenega ranljivim mladim. Ta standard je junija 2020 predstavila mestna vlada, zdaj pa je osrednje vodilo za ozaveščanje v Oslu.

Abstract

The City Government of Oslo has adopted a Strategic Plan for Drug Policy in Oslo. Through it, the City Government wants to shift drug policy efforts from repair to prevention. An important element in prevention involves early detection, early identification and early measures with indications of possible problematic development in children and young people. One of the City Government's offensive preventative measures in this plan was to give the Agency for Welfare and Social Services, through the City Centre Outreach Service ("Uteseksjonen"), in collaboration with the District Outreach Youth Services ("Utekontaktene"), the task of developing a common professional standard. One that includes quality assurance of outreach work aimed at vulnerable young people. The standard was presented by the City Government in June 2020, and is now the ruling guideline for outreach work in Oslo.

This Oslostandard will contribute to fulfilling the City Government's goal of ensuring good and equal services for vulnerable young people across the city districts. The work with the Oslostandard is firmly established in the City Government's Strategic Plan for Drug Policy (City Government Proposition 158/18). The quality control criteria and measures are based on the purpose and provisions of various laws, political decisions, feedback from young people and employees in youth services in Oslo, as well as from supporting documents and literature regarding outreach work in Norway.

In 2019, the City of Oslo had conducted outreach social work continuously for 50 years. This is unique in both Norwegian and the European context. The target group of outreach services

consists of children and young people under the age of 25 who are present in vulnerable environments or who find themselves in challenging life situations and who do not receive sufficient help or support from other agencies.

Where young people gather whether it be inside or outside public places, shopping centres, schools or youth clubs, these are the outreach service's arenas for fieldwork. As of the end of February 2020, there are outreach services in the majority of districts. Districts without outreach workers may have employees in other services who use outreach methods directed towards young people but who are not defined as outreach workers. In 2019 the combined outreach services in the districts consisted of approximately 50 full time equivalent employees.

In addition, the Agency for Welfare and Social Services has 30 full time employees at the City Centre Outreach Service («Uteseksjonen i Oslo») who work with people who are present in at-risk environments in central Oslo. The City Centre Outreach Service has no upper age limit but focuses primarily on young people under the age of 25.

Outreach youth work is not a statutory service but it is firmly politically established both locally and nationally. Outreach Services play an important role in the municipality's efforts for vulnerable young people and youth environments. This applies both to drug and crime prevention but also concerning general public health work. Professional documentation and dissemination of young people's experiences contribute to complementing and strengthening the understanding of Oslo's youth population.

Good outreach work is characterised by a regular presence amongst youth groups and detached work with a focus on building relationships and trust. Follow-up and intermediary work is flexible and individually tailored and it is systematically documented.

The distinctive methodology and the closeness to young people ensures that outreach workers are well equipped to fulfil the ambitions of both equal and youth friendly services. Today there are great variations between the districts when it comes to resource use, organisation and continuity of the outreach services and other services which use outreach methods. The districts are responsible for shaping the offer for young people in their own district. However, the City Government does not consider it a goal in itself that all the services in the districts should be identical. The purpose is to ensure that all the city's young people have access to an equal offer. Oslo is one city, but the social economic conditions and the needs of young people vary greatly from district to district. Therefore, there needs to be increased co-operation and strengthening of specialist services across the district boundaries whilst also developing locally specific services.

With this as a background, the City Government wishes to introduce a professional standard, which will ensure that the District Outreach Youth services in Oslo can deliver good and equal services. The quality criteria in chapter 3 contain both strong recommendations and guiding principles, formulated as "shall" points, which are directed towards the districts and

the Agency for Welfare and Social Services. «Utekontaktene» is used in this context as a general term for all the municipal outreach youth services. «Utekontakt» is the most widely used name for the outreach youth services, and should be used by all the districts to ensure easily recognisable youth friendly services.

A knowledge base supplementing The Oslostandard is available as a separate document. Here there is an historical introduction to outreach work, a statement on the establishment in legislation and in political governing documents, a review of relevant previous literature and a presentation of new data relating to outreach work in Oslo.

Børge Erdal will do a short introduction to The Oslostandard, and Jonas Chabchoub will share his views on the Oslostandard as seen from an outreach worker.

[The Oslostandard for Outreach Work with Vulnerable Young People is available for downloading here.](#)

Institucionalni zagrljaj – usluga za decu sa višestrukim izazovima u ponašanju u restriktivnom okruženju

Ljubiša Jovanović, psiholog

Centar za zaštitu odojčadi, dece i omladine, Zvečanska 7., Beograd, Srbija

ljubisa.jovanovic@czodo.rs

Povzetek

Obravnava posameznih otrok z različnimi vedenjskimi izzivi zahteva za svojo uresničitev omejevalne razmere zaradi močnega otrokovega odpora in tveganja za varnost otroka in drugih oseb, poseben program obravnave v institucionalni oskrbi. Že postopek priprave je redki primer večsektorskega sodelovanja in interdisciplinarnosti. Ta program postavlja visoke standarde pri načrtovanju in izvedbi, vendar na podlagi dokazov zagotavlja večjo učinkovitost in zmanjšuje tveganje za hude posledice za otroka in druge. Program se sooča z velikimi etičnimi dilemami, predvsem s pravico do svobodnega odločanja in gibanja otroka, ter razvija mehanizme za delovanje v skladu z etičnimi načeli. Hkrati je to poziv celotnemu sistemu, da se sooči z nekaterimi največjimi izzivi na področju dela z otroki in mladino.

Abstract

The treatment of individual children with multiple behavioral challenges requires restrictive conditions of realization due to the strong resistance of the child and the risk to the safety of the child and other persons. A special program of treatment institutional care based on the so-called Institutional holding. The drafting process itself is a rare example of multisectoral cooperation and interdisciplinarity. This program sets high standards in design and implementation, but provides evidence-based greater efficiency and reduced risk of severe consequences for the child and others. The program faces major ethical dilemmas, primarily the right to free decision-making and movement of the child, and develops mechanisms for acting in accordance with ethical principles. At the same time, this is a call for the entire system to face some of the biggest challenges in the field of working with children and youth.

Uvod

Teško životno traumatsko iskustvo nejednako pogađa pojedince, a posebno decu i mlade. Dok pojedina dece i mladi pokazuju rezilijentnost, većina razvija blaže simptome, koji se manifestuju na vrlo individualne načine, neki više na unutra (psihosomatika, neuroza, posttraumatski sindrom, depresivna stanja i sl.), a neki na spolja, tako što prave probleme drugima. Sve te

manifestacije se, uglavnom, kod dece i mladih uz adekvatnu brigu i vaspitanje vremenom ublažavaju ili nestaju ili postaju u odraslom dobu deo karaktera, izvan ili na granici patološkog. Čak i deca lišena roditeljskog staranja obično prevladavaju ove teškoće uz adekvatnu brigu i vaspitanje u instituciji ili zamenskoj porodici. Međutim, mali broj dece razvija dramatične simptome, kao višestruke izazove u ponašanju i opštem funkcionisanju, koji ozbiljno uznemiravaju okruženje i ugrožavaju druge i samu decu. Ova deca obično nemaju doživljaj unutrašnjeg nezadovoljstva, potpuno eksternalizuju svoje teškoće i sagledavaju (s manje više prava) isključivu odgovornost sveta izvan sebe. Takodje, teško podnose blizak ljudski kontakt kao posledicu traumatskog iskustva i nesigurne afektivne vezanosti. Stoga, najčešće nisu spremni na saradnju, ne obraćaju se za pomoć i ne prihvataju dobrovoljno tretman. Zapravo, njihovo sveukupno „problematično ponašanje“ predstavlja „vapaj“ za pomoć. Ovaj rad je posvećen razmatranju kako stručno-metodološki pomoći ovoj deci.

Svuda u svetu je ovo veliki izazov, za svaku državu. Razvijene države su prilično uspešno razvile na zajednici zasnovane forme socijalne zaštite dece lišene roditeljskog staranja – profesionalni, specijalizovani i urgentni hraniteljski smeštaj, male domske zajednice, dnevni boravci i sl.. Medjutim, kad se radi o deci / mladima sa višestrukim izazovima u ponašanju, čak i u najrazvijenijim zemljama (zemlje zapadne Evrope, SAD, Australija, Japan), koje imaju relativno niske stope institucionalizovane dece, svake godine se dešavaju brojni incidenti, koji u medijima dožive status skandala, u kojima neko ozbiljno postrada (samo dete, druga deca ili druge osobe) (Whittaker, J. K., del Valle, J. F. & Holmes, L., 2015., str. 37-48.). U Srbiji se situacija značajno promenila poredeći stanje u prvih nekoliko godina 21. veka sa sadašnjom situacijom. 2001. godine u Srbiji je bilo oko 4.000 dece bez roditeljskog staranja u zaštiti, i to oko 50% na smeštaju u hraniteljskim porodicama i oko 50% u ustanovama socijalne zaštite (Kuzmanović i sar., 2002.). U poslednjih 15-ak godina došlo je do značajne promene, tako da je sada na smeštaju u ustanovi oko 8 dece na 10.000 u populaciji (Žegarac i sar., 2014.), što je u samom vrhu deinstitutionalnih procesa u svetu, i čini samo 10% ukupnog broja dece u zaštiti, a ukupan broj dece izdvojene iz porodice u ustanove i hraniteljske porodice se u poslednjih 10 godina kreće između 6.000 i 7.000 (Zavod za socijalnu zaštitu RS, 2018, str. 13.). Od ovog broja pretpostavlja se da oko 70 dece i mladih u Srbiji ispoljava višestruke izazove u ponašanju sa potrebom za tretmanom u restriktivnim uslovima.

Izrada inovativnog na dokazima zasnovanog programa

Efikasni tretman ove dece podrazumeva multisektorsku saradnju između, pre svega, socijalne zaštite, zdravstva, prosvete i pravosudnih organa. Državni organi su u više navrata formirali radne grupe za izradu plana i predloga rešenja u ovoj oblasti, u koji su uključivali stručnjake iz oblasti socijalne zaštite i zdravstva. Ove radne grupe su bile suočene sa velikim stručnim i etičkim dilemama i obično su njihovi predlozi konstatovali neophodnost institucionalnih formi tretmana, uz multisektorsku saradnju i osnovne principe, ali nisu iznedrili celovit i praktično primenljiv program ili stručno-metodološko uputstvo.

U cilju izrade ovakvog stručno metodološki zasnovanog programa, Centar za zaštitu odojčadi, dece i omladine, kao ustanova socijalne zaštite za smeštaj dece lišene roditeljskog staranja, iniciralo je formiranje radne grupe na nivou stručnjaka koji imaju bogato praktično iskustvo u radu sa decom i mladima sa višestrukim izazovima u ponašanju. Uz saglasnost nadležnih mini-

starstava Centar je okupio 15 stručnjaka iz 4 psihijatrijske ustanove za decu i omladinu i ustanove za smeštaj dece bez roditeljskog staranja: psihijatru, socijalne radnike, psihologe, specijalne pedagoge i arhitektu. Radna grupa je radila od februara do septembra 2016. godine na izradi programskog dokumenta, koji je uključio definicije pojave i ciljne grupe, stručne i etičke principe, metodologiju tretmana, standarde i minimalne uslove za realizaciju usluge, stručni postupak, procedure, potrebne resurse i arhitektonski izgled objekta za primenu programa. Kao plod rada ove grupe urađjen je dokument, koji je podnet nadležnim ministarstvima i stručnoj javnosti, a na osnovu njega je izrađjen arhitektonski projekat, po kome je rekonstruisan jedan objekat u okviru Centra za primenu ovog programa.

Osnovni programski koncept

Principijelno, metodološki i etički najprimereniji pristupi su zasnovani na radu u zajednici. Ali, u slučaju mladih sa višestrukim i izraženim izazovima u ponašanju, kod kojih postoji visok rizik od nanošenja nenadoknadive štete sebi ili drugima, trajnog poremećaja zdravlja ili kriminalizacije, uz nespremnost da prihvate tretman, neophodno je organizovati tretman u restriktivnim uslovima. Ova deca i mladi se često hospitalizuju u stanjima izražene uznemirenosti, kada ozbiljno ugrožavaju sebe ili druge. Njihov tretman obično zahteva dužu primenu u restriktivnim uslovima, koji omogućavaju da se tretmanske mere i intervencije primene i kada ih dete ne prihvata. Medjutim, bilo koja osoba, a posebno dete, ne može se zadržavati dugo bez svoje volje u ovakvim uslovima. Dete ne može živeti u bolnici, a deca lišena roditeljskog staranja se ne mogu vratiti u biološku porodicu, a najčešće ih u tim stanjima ne prihvata ni hraniteljska porodica. Pored toga, postoji etičko pitanje lišavanja prava na slobodno kretanje i izražavanje volje, pa je neophodno da se uključi pravosudni sektor, kada se radi o deci koja ugrožavaju vlastiti ili tuđi život, koji izriče meru obaveznog lečenja. U situacijama kada počine krivično delo za koje je zaprećena kazna zatvora, krivično odgovorna deca / mlade osobe mogu biti pritvorena, takodje po odluci pravosudnih organa. Nakon lečenja ili pritvora, u socijalnoj zaštiti dete se obično vraća u ustanovu ili hraniteljsku porodicu, ali u tim uslovima postoji visok nivo rizika nanošenja štete drugoj deci i osobama, kao i samom detetu, dete se samovoljno i bez nadzora kreće, beži i odbija svaku vrstu nadzora i vaspitnog uticaja. Osoblje ustanove i hranitelji ne žele da preuzmu na sebe odgovornost i traže izmeštanje. Iz svih ovih razloga postoji potreba za nalaženjem institucionalne forme, koja bi omogućila svakodnevnu brigu, nadzor, vaspitanje i tretman sa što bezbednijim uslovima.

U pogledu institucionalnog pristupa u radu sa decom u riziku, u inostranoj literaturi se koristi termin „Therapeutic Residential Care“, u slobodnom prevodu „Tretmanska institucionalna briga“, koja se definiše kao:

... planirana upotreba svrhovito konstruisanog, multidimenzionalnog životnog okruženja, u kome se pruža tretman, vaspitanje, socijalizacija, podrška i zaštita deci i mladima sa identifikovanim potrebama u sferi mentalnog zdravlja i ponašanja, u partnerstvu sa njihovim porodicama, kao i u saradnji sa spektrom na zajednici zasnovanih, formalnih i neformalnih, pomažućih resursa. (Whittaker, J. K. and others, 2015, str. 24).

Ova definicija ukazuje na osnovne postavke pristupa: svrhovitost odnosno usmerenost na cilj i uvažavanje specifičnosti dece i mladih sa višestrukim izazovima u ponašanju; multidimenzionalnost koja podrazumeva različite resurse u kojima deca i mladi mogu da zadovolje svoje razvojne potrebe i da se ostvare kao individue; negovanje odnosa sa porodicom i uporedni rad na celom polju deteta / mlade osobe, tako da se menja i polje, a ne samo dete; orijentacija ka zajednici, tako što se koriste resursi zajednice i tokom institucionalne zaštite, dete / mlada

osoba se sve vreme uključuje u zajednicu i priprema za život u zajednici, kao i okruženje za prihvatanje deteta / mlade osobe.

Osnovni koncept usluge predstavlja neku vrstu institucionalnog holdinga (zagrljaja), odnosno nege i zaštite deteta u institucionalnom okruženju, sa jasnim granicama iznutra i prema spolja, sa visokim standardima bezbednosti, jasnom i dosledno sprovedenom strukturom aktivnosti, osmišljeno podržavajućim stavom zaposlenih, okruženju u kojem dete koje ugrožava sebe i druge, može bezbedno da zadovoljava svoje osnovne i razvojne potrebe, vraćajući bazičnu sigurnost i poverenje u svet, u periodu stabilizacije svog funkcionisanja kao dela predviđenog tretmana emocija i ponašanja.

Organizacija života uvažava dovoljno socijalni aspekt funkcionisanja, kako bi deca što je moguće više zadovoljavala svoje osnovne i razvojne potrebe, a posebno negovanje odnosa sa značajnim osobama i oporavak i poboljšanje kroz odnos sa neposrednim pružaocima usluge, pre svega vaspitačem.

Unutar bezbednog okvira, postoji tolerancija na odigravanje / acting out ponašanja korisnika uz očuvanje granica, kako bi se, između ostalog, omogućila analiza obrazaca ponašanja, rad na njima i njihova rekonfiguracija. S tim u vezi, neposredni pružaoci usluge razvijaju u Programu „sigurnu nenasilnu granicu“, koja afirmiše razvoj odnosa između dece i vaspitača (drugih neposrednih pružaoca usluge), kao i značajnih osoba i drugih podržavalaca deteta.

Ciljna grupa

Usluga je namenjena deci i omladini sa višestrukim izazovima u ponašanju. Izraz izazovi se ovde koristi kao dvosmeran, jer je ponašanje ove dece izazovno za okruženje, ali su i zahtevi, karakteristike i dinamika odnosa u okruženju izazovi za dete / mladu osobu. Program ciljnu grupu posmatra u uzajamnom odnosu sa poljem u kome deca / mladi rastu i oblikuju se kao ličnosti. Uključuje karakteristike deteta / mlade osobe: traumatizovana deca sa teškim životnim iskustvom; deca lišena roditeljskog staranja, koja zbog porodičnih prilika ne mogu aktuelno da odrastaju u (biološkoj) porodici; sa nesigurnim obrascem afektivne vezanosti, često dezorganizovanim; sa psihičkim teškoćama, koje se često dijagnostikuju kao Dg Poremećaj ponašanja i emocija; sa manifestacijama problematičnog ponašanja do nivoa blažih krivičnih ili prekršajnih dela; često uz ekscesivnu zloupotrebu supstanci (sa ili bez formirane zavisnosti); sa disharmonijom u sferi fizičkog, emocionalnog, kognitivnog i socijalnog razvoja (tzv. razvojni puzzle ili slagalica).

S druge strane, opis ciljne grupe uključuje odlike polja odnosno okruženja deteta / mlade osobe – porodicu, širu familiju, vršnjake, porodične prijatelje i druge značajne osobe i sredine porekla i aktuelne životne sredine, profesionalce i druge podržavaoce (volontere, donatore ...), uključujući stambeno - materijalne prilike, kao i vrednosti i dinamiku odnosa u kulturi u kojoj je dete živelo ili živi. Svi ovi aspekti su važni za nastanak višestrukih izazova u ponašanju deteta, a tako i za njihovu promenu. Program počiva, između ostalog, na eko-sistemsom pristupu, koji postulira da je potrebno da dođe do dovoljno značajnih promena u celom polju deteta / adolescenta – porodičnom i društvenom okruženju, a ne samo u ponašanju deteta da bi ta promena bila moguća, relevantna i održiva. Porodica i zajednica su na više načina značajni, a često i ključni za samo dete i efikasnost programa. Najpre, odlike roditelja / članova porodice i njihovih odnosa su značajan faktor koji je doveo do nastanka višestrukih izazova u

ponašanju deteta; oni i dalje imaju moć i odgovornost za promenu; dete će se možda vratiti u tu sredinu i ponovo biti izloženo istim faktorima; promene kod porodice snažno utiče na dete i njegov doživljaj, kao i spremnost da se menja; trud da se porodica vrati detetu i obratno deluje pozitivno na dete i na efekte tretmana; porodica treba da nastavi da postoji na neki način za dete, čak i ako se dete ne vrati u sredinu porekla.

Ovaj program koristi i termin – deca / mladi sa izrazito uznemiravajućim i ugrožavajućim ponašanjem. Ovaj termin se definiše kao ponašanje deteta / mlade osobe kojim dete neuspešno pokušava da zadovolji primarne / razvojne potrebe i smanji unutrašnju napetost prenoseći tenziju i nepodnošljive emocije na okolinu, drugu decu i odrasle, tako da to remeti funkcionisanje drugih i iscrpljuje snage samog deteta i okoline do nivoa ugrožavanja osnovne sigurnosti / bezbednosti i minimalne efikasnosti. Ovakvo ponašanje je plod dugogodišnjeg pogrešnog učenja i/ili paničnog traganja deteta za ličnim (efikasnim) reakcijama na hronično osujećivanje potreba i obeležava ukupni način funkcionisanja deteta / mlade osobe, koje kasnije postaje nefunkcionalno u većini situacija i doživljava se kao simptom poremećaja. Ovakvo sagledavanje ciljne grupe daje još neke ključne inpute za dizajniranje programa rada: detetu se pomaže da uči prosocijalno ponašanje i odučava se od pogrešno naučenog ponašanja, uglavnom kroz modeliranje i instrumentalno učenje; da samo, ali i njegovo okruženje, a najpre profesionalci koji sa njim rade, prihvate ovo ponašanje kao funkcionalno u originalnoj traumatskoj situaciji, i ponekad još uvek neophodno u aktuelnim ugrožavajućim situacijama za dete, ali nefunkcionalno u većini svakidašnjih situacija i odnosa koji ne nose realnu opasnost po dete / mladu osobu.

Kriterijumi za ovu uslugu / program moraju biti izuzetno strogi i uključuju ne više od 1% populacije dece kojoj je potrebna zaštita izvan porodice, pošto drugi oblici zaštite i podrške nisu dali efekta. U Srbiji oko 7.000 dece aktuelno je izdvojeno iz porodice zbog porodičnih prilika, u ustanove i porodični smeštaj / hraniteljske porodice, što znači da, prema proceni, oko 70 dece pripada ovoj ciljnoj grupi.

Indikacije. Smeštaj uz tretman u Programu je indikovano u fazi tretmana, kada je potrebna dugoročnija visoko kontrolisana terapija (različitog tipa, farmako, psiho, socio, okupaciona...), o čemu odluku donosi tim.

Uzrast za prijem: donja granica je napunjenih 10 godina kada dete dobija i poseban pravni status - pita se za mišljenje u postupcima koji ga se tiču. Gornja granica uzrasta za prijem, pre nego što dete / mlada osoba napuni 18 godina (punoletstvo).

Isključujući indikatori: stanja koja zahtevaju prevashodno intenzivnu medicinsku negu, praćenje i brigu (umerena i teža mentalna retardacija i poremećaji ishrane, psihoze i druge dijagnoze u fazi koja zahteva intenzivnu medicinsku negu), oni oblici bolesti zavisnosti koji zahtevaju tretman u specijalizovanim medicinskim ustanovama i poremećaji u ponašanju koji zahtevaju zatvorsku meru, zatim, poremećaji psihološkog razvoja.

Svrha usluge Institucionalne tretmanske brige

Svrha usluge institucionalne tretmanske brige prema ovom programu jeste omogućavanje detetu / mladoj osobi sa višestrukim izazovima u ponašanju da u periodu visoko strukturiranog tretmana ponašanja i emocija ima smeštaj, zadovoljene osnovne potrebe, nadzor tretmana i razvoja sa krajnjim ciljem stabilizacije i nastavka socijalne zaštite u skladu sa planom stalnosti. Cilj je stabilizacija prethodno nestabilnog stanja deteta / mlade osobe.

Specifikacija usluga

Vaspitač treba da bude osnovni (zamenski) odgajatelj. Vaspitač je referentan za pojedinca i vaspitnu grupu unutar male stambene zajednice Programa. Medicinske sestre / tehničari su pomoćni odgajatelji u Programu. Ostali zaposleni stručni radnici i stručni saradnici u Programu, iz oblasti socijalne zaštite i zdravstva, su referentni za sve korisnike Programa.

Ključna je oročenost u pogledu vremenskog trajanja Programa, kako ukupnog, tako i u pojedinim aspektima Programa, posebno onih sa višim nivoom bezbednosnog okvira. Oročenost / kratkoročnost je osnovni element radnog sporazuma sa detetom / korisnikom, tako da se individualno trajanje Programa, odnosno dela Programa, okončava u skladu sa planom odnosno radnim sporazumom. Na osnovu prethodnih iskustava, u slučaju bilo kakvog prolongiranja dolazi se u neizbežan rizik otvorenog (i punopravnog) kršenja sporazuma od strane deteta / korisnika.

Pripremne aktivnosti za Program, kao i svaka nova faza u Programu, a posebno za izlazak iz Programa, afirmišu predvidivost kao princip, čime se jača poverenje deteta u svet (odraslih) i doživljaj pouzdanosti odnosno radi na oporavku od traume i stvaranju sigurnijeg ili organizovanijeg obrasca afektivne vezanosti. S tim u vezi, osnovno što vaspitač, kao i ostali pružaoci usluge, pružaju detetu jeste: poštovanje i prihvatanje, briga, dostupnost, emocionalna raspoloživost, kontejniranje (teško podnošljivih i prihvatljivih sadržaja) i pružanje šanse.

Program je vremenski ograničen, protočan, nije trajno rešenje. Program ne pretenduje da bude pokriće za nedostatke u sistemu.

Program podrazumeva da se neće tolerisati bilo kakvo ponašanje korisnika i ostalih osoba, koje mogu da nanesu nenadoknadivu štetu korisniku ili drugim osobama.

Stručni postupak i procedure

Procena

Pri proceni prijema u Program važno je da postoji jasna vizija šta posle / gde se planira prelazak deteta nakon okončanja tretmana u Programu. Neophodno je pre ulaska u Program definisati precizno zadatke saradničkih ustanova, pre svega centra za socijalni rad i drugih. Preporučljivo je definisati alternativna rešenja (ukoliko program ne uspe).

Kontinuirana procena se ostvaruje tokom realizacije usluge. Realizuje je zaduženi radnik u konsultacijama i saradnji sa timom (psihijatar za decu i omladinu, psiholog, socijalni radnik i drugi stručnjaci po potrebi), kao i u konsultacijama sa ordinirajućim psihijatrom nadležne psihijatrijske ustanove. Procena je procesna, u neprestanoj je interakciji sa planom i realizacijom, što znači da daje elemente individualnog planiranja, oslanja se na prepoznate efekte realizacije plana, što daje elemente za korekciju procene, a dalje konsekventno plana i tako u neprestanom cirkularnom procesu. Kontinuirana procena posebno se tiče rada na planu stalnosti, odnosno doseganja socijalno-zdravstvenog razvoja deteta do prelaska u naredni životni aranžman / okruženje.

Individualno planiranje

Odgajatelj (vaspitač), odgovoran za proces brige, konstruiše plan u saradnji sa detetom i uz podršku psihologa, socijalnog radnika i drugih specijalista. Individualni plan sačinjava osnovne informacije o detetu i porodici, koje se unose u dokumentaciju, u analizu razvojnog procesa (i fizičku i psihičku analizu), kao i evaluaciju socijalnog rada koji se sprovodi sa članovima porodice. Plan se može menjati nakon određenih manjih perioda vremena shodno toku realizacije. Individualni plan rada sa korisnikom se usklađuje sa planom usluga koji se sačinjava sa voditeljem slučaja nadležnog centra za socijalni rad. Individualni plan predstavlja dalje razrađivanje ciljeva definisanih u planu usluga i određivanje aktivnosti zaposlenih zaduženih za njihovo izvršavanje.

Periodična / kratkoročna (samo)procena deteta / evaluacija uz upotrebu strukturiranog upitnika / skale procene – merljivost napretka i utvrđivanje „značajnih razlika“ – predvidljivost. Ponovni pregled interno u programu najmanje jednom mesečno; eksterno, sa centrom za socijalni rad, najmanje jednom u 3 meseca.

Aktivnosti i intervencije sa korisnikom

U programu, u skladu sa principom multidimenzionalnog planski konstruisanog okruženja, sa visokom strukturom stručnih intervencija i raznovrsnih sadržaja, primenjuje se bogat repertoar aktivnosti i intervencija sa korisnicima ovog programa. Najznačajnije aktivnosti su: pojačana briga / nadzor i responzivnost na potrebe deteta / mlade osobe; intenzivan individualni rad matičnog vaspitača sa detetom prema individualnom planu, uz stvaranje odnosa (atačmenta) i radu na traumi; sastanci tzv. terapijske zajednice / matične grupe; radne i okupacione aktivnosti; dodatna individualno odabrana radna / kreativna aktivnost u zoni najvećeg interesovanja deteta / mlade osobe; uporedna porodična terapija i podrška porodici na terenu (npr. porodični saradnik); aktivnosti dodatne individualne volonterske podrške; rad na priči o poreklu / „knjiga života“; relaksacione vežbe / radionice kontrola besa; sportsko rekreativni sadržaji; podsticani kontakti sa porodicom i značajnim osobama; edukativne roditeljske / odgajateljske grupe; itd.

Za podgrupu dece i mladih sa izraženim izazovima u ponašanju koji je primarno plod neadekvatnog vaspitanja, vaspitne zapuštenosti i pogrešno naučenog ponašanja, ali ne i dijagnostikovano psihičkog poremećaja, indikovana je uporedna primena tzv. sistema nivoa i bodovanja, po metodi ekonomije žetona. Ova metoda nije indikovana za decu i mlade sa psihičkim teškoćama, gde instrumentalizacija ponašanja nije efikasna, a može biti i štetna, već se tretman primarno zasniva na bezbednom podržavajućem okruženju i ličnim odnosima sa sekundarnom figurom afektivne vezanosti (vaspitač).

Dvadesetčetvoročasovni nadzor i nega

Bezbednost je jedan od osnovnih principa i ciljeva usluge Smeštaj uz podršku. Stoga su bezbednosne mere važan deo programa, pa i metodologije rada. Program angažuje dovoljan broj kadrova za 24 časovni nadzor; prostorni uslovi zahtevaju posebno arhitektonsko dizajniranje, koje omogućava lak nadzor nad prostorom koji koriste deca.

I pored svih tehničkih mera bezbednosti, Program razvija bezbednosnu kulturu kroz adekvatnu komunikaciju, poštovanje korisnika i mentalni stav koji ne provocira korisnika na zloupotrebu i rizično ponašanje.

Partnerstva u realizaciji usluge

Usluga se pruža kao zajednički program relevantnih ustanova socijalne (ustanova za smeštaj dece) i zdravstvene zaštite (psihijatrijske ustanove za decu i omladinu). Saradnja je regulisana zajedničkim sporazumom o saradnji, a poštovanje programa je obavezujuće za sve partnere, koji potpišu sporazum.

U slučajevima pratećih delinkventnih / kriminalnih dela: uspostavljena i operativna veza sa tužilaštvom / sudom uz 3 nužna elementa: ažurnost u primenjenim postupcima; definisan okvir delinkventnosti / prestupničkog ponašanja u skladu sa zakonom (nivo zaprećene kazne i sl.); i dobra saradnja / komunikacija ustanove i tužilaštva / suda.

Organizacija programa

Program se sastoji od više potprogramskih grupa, pozicioniranih u okviru malih stambenih zajednica. Program ima 5 malih stambenih zajednica. Sve male stambene zajednice ili potprogrami imaju do 5 korisnika i formirane su prema uzrastu (od 10 do 14 odnosno od 15 do 18 godina) i prema polu. Peta grupa predstavlja tzv. pripremnu jedinicu, u koju korisnik obično ulazi na početku korišćenja programa, do mesec dana, sa intenzivnim i restriktivnim programskim aktivnostima i nadzorom u meri prihvatanja tretmana.

Mogući ishodi Programa su:

1. Stabilizacija – korisnik programa je u fazi stabilne remisije / uspešan završetak programa.
2. Nekonzumiranje ili samovoljno napuštanje Programa.
3. Ugrožavanje – korisnik Programa ugrožava ličnu ili bezbednost drugih korisnika, odnosno osoba u Programu.
4. Unošenje, korišćenje i distribuiranje psihoaktivnih supstanci, alkohola i drugih zabranjenih supstanci.

Zaključak

Tretman pojedine dece sa višestrukim izazovima u ponašanju zahteva restriktivne uslove realizacije zbog snažnog otpora deteta i rizika po bezbednost deteta i drugih osoba. U Srbiji je kreiran poseban program tretmanske institucionalne brige zasnovan na tzv. Institucionalnom holdingu. Sam proces izrade predstavlja redak primer multisektorske saradnje i interdisciplinarnosti. Ovaj program postavlja visoke standarde u zasnivanju i primeni, ali pruža na dokazima zasnovanu veću efikasnost i smanjenje rizika od teških posledica po dete i druge osobe. Program se suočava sa krupnim etičkim dilemama, pre svega prava na slobodno odlučivanje i

kretanje deteta, te razvija mehanizme za delovanje u skladu sa etičkim principima. Ovo je istovremeno poziv za čitav sistem da se suoči sa nekim od najvećih izazova u oblasti rada sa decom i mladima.

Literatura

1. Whittaker, J. K., del Valle, J. F. & Holmes, L. (2015). *Therapeutic Residential Care for Children and Youth: Developing Evidence-Based International Practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers;
2. Kuzmanović, B., Lukić – Havelka, D., Seratlić, D., Plut, D., Krnjaić, Z., Pavlović – Babić, D., Rodić, M., Mitić, M., Pešikan, A., Stepanović, I. i Vidanović, I. (2002). *Deca bez roditeljskog staranja*. Beograd: Univerzitet u Beogradu Filozofski fakultet Institut za psihologiju, Save the Children UK.
3. Žegarac, N. (ur.). (2014). *U lavirintu socijalne zaštite: Pouke istraživanja o deci na porodičnom i rezidencijalnom smeštaju*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet političkih nauka, Centar za istraživanja u socijalnoj politici i socijalnom radu.
4. Republički zavod za socijalnu zaštitu (2018). *Deca u sistemu socijalne zaštite 2017*. Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
5. Health Universiti of Utah, <https://accelerate.uofuhealth.utah.edu/explore/what-is-evidence-based-practice>, pristupljeno 09.04.2021.

Building Partnership of Disadvantaged Youth and Employers

András Nun

Povzetek

Mladi se na trgu dela v velikem številu pojavljajo kot novi potencialni delojemalci. Mnogi od njih se soočajo s slabšim položajem zaradi ekonomskega, socialnega, izobraževalnega ali narodnostnega porekla. Hkrati delodajalci v profitnem sektorju odprejo na tisoče delovnih mest. Vendar so uspešna srečanja obeh strani še vedno redka. V tem članku preučujemo značilnosti obeh skupin ter opisujemo teoretične in praktične vidike, kako doseči uspešne odnose med iskalci dela in zaposlovalci. Predstavili bomo tudi izkušnje in metodološke vidike zaposlitvenih pobud Fundacije Autonomia, realiziranih v zadnjih letih. Osredotočili se bomo predvsem na Madžarsko, poudarili pa bomo tudi nekatere mednarodne izkušnje.

Abstract

Young people appear on the work market as new potential employees in large numbers. Many of them face disadvantaged as of their economic, social, educational or ethnic background. At the same time thousands of positions are opened by employers in the for-profit sector. However successful encounters of the two sides are still rare. In this article we examine the characteristics of both groups and describe theoretical and practical aspects of how to achieve successful employer-employee relationships in recruitment. We will also present the experiences and methodological aspects of the employment initiatives of Autonomia Foundation realized in the last years. We will focus first of all on Hungary, but we will also highlight some international phenomena.

Characteristics and perspectives of disadvantaged young job-seekers

Young potential employees usually face a big challenge when looking for suitable, quality positions in the for-profit sector. The unemployment rate of young people is higher than that of the average population in Hungary and throughout Europe. Job search for young people of disadvantaged - social, economic, educational or ethnic - background is even more difficult. Disadvantaged young people often meet discrimination when searching for jobs due to diverse factors. The Roma population in general has a very low level of employment in Hungary and in other CEE countries as well. The rate of NEETs among young people have sharply raised in the last 20 years. Employment rate in the total Roma population is only 45% (including public work). Apart from the ethnic discrimination young Roma face, their challenges follow similar patterns than their disadvantaged peers from the majority population – with similar social-economic status and level of education. Disadvantaged young people usually experience more failures, negative feedback on their performance in school or in other fields of life as compared to peers of better social status. They have lower self-esteem, weaker self-knowledge, less consciousness as regards their competences and poorer communication skills – the latter mostly due to the fact that in their social environment they often participate in

less sophisticated communication situations than their middle-class peers. Their social network includes much less contact with employers and employees of high prestige workplaces, as most of their acquaintances work in low-level positions.

The employer-employee relationship is considered by most of them in the framework of a zero-sum games mindset. They often describe an employment situation as on one side being the employee in poor working conditions, receiving mostly negative feedbacks and gaining a low salary and an employer who gains a lot from the work of the employees.

There are several mental aspects that hinder successful job search beside the above described objective disadvantages (e.g. lower level of education and competences, weak network, geographical disadvantages, etc.). Disadvantaged youth often have lower level of motivation. This could be the effect of the numerous previous experiences of failures, resulting in helplessness. Often the job perspectives and potential employment outcomes they perceive are not motivating. Negative self-esteem, reinforced by numerous negative feedback prevents themselves believing that they could actually be good employees. Besides the above mentioned aspects there are some practical issues that also hinder their performance – such as the lack of a professional CV, job searching techniques, job interview skills.

Characteristic and perspectives of the employers of the for-profit sector

Although it is proven by numerous researches that the diversity level of a workforce (regarding gender, age, origin, career history, education level) correlates with the results and innovation potential of the companies - many employers still show lower preference towards young candidates (and especially towards disadvantaged young people) as compared to other potential employees. There could be objective reasons behind this attitude. Young people have less work experience and usually need more training than the more experienced/matured applicants. They might show higher fluctuation and are obviously at an earlier stage of their career. In case of disadvantaged young applicants there could also be additional objective reasons that contribute to unsuccessful recruitment: lower level of education, poorer communication skills, weaker self-esteem, less conscious career plan, poor CV and interview skills. However, there are many subjective factors on the side of the employer, too. „Like people in most other human endeavours, hiring managers are powerfully and often unwittingly influenced by their biases.“ The recruitment of disadvantaged applicants might end with non-selection – even in the case the objective factors meet the job requirements - due to the bias of the HR workforce.

Looking at the attitudes of the two groups investigated – disadvantaged applicants and recruitment experts - we can conclude that they don't consider each other as in-group members. The both perceive a big - social, mental, economic - distance from each other, and they hardly believe that their cooperation can be fruitful. Therefore any intervention aiming to develop the employment opportunities of disadvantaged young people should take into account the perceived distance between the two groups and their attitudes towards each other, as well as the self-esteem and conscious career orientation of the disadvantaged young people.

How to initiate change?

During our interventions aiming at bringing disadvantaged youth closer to the employers and the quality positions we put focus on conscious career orientation, self-knowledge, self-es-

teem and competence development in a narrative mindset, in which we presumed that disadvantaged young people possess strengths that are valuable for employers and quality employers and positions can also be attractive for the young people. The employer-employee relationships can be an equal, partnership-based situations, where both parties have the potential to present themselves in an attractive way and where win-win situations are possible. We also assumed these can be settings where the both parties can identify themselves with the other, in case they understand the values, interests and challenges of the other party. The mutual understanding of the aspects of the other should also be maintained in various situations, during the selection process and also later on, during the employment.

Find your own priorities and understand the aspects of the employer

As a first step we focus on the priorities of the young people regarding potential jobs. During our trainings we discuss what preferences they have as regards the work itself, the workplace, their team, various conditions and what they can gain from employment (other than income). Job search becomes more efficient after clarifying and setting up personal, conscious preference lists as regards work, employment. It also improves the applicant's self-presentation, having a clear and sophisticated set of motivational aspects, including for example career perspective or expected benefits of the job.

As the next step we discuss what the preferences or selection aspects the employers might be and how these are communicated in job ads. While we also examine what type of practical information to look for in job ads and how to decide whether one applies for a given position, understanding the aspects of the recruiter is also important.

Practicing job interviews of course includes going through the typical interview questions and reviewing how to perform at an interview, but we also focus on other aspects of the situation. We encourage participants to see the job-interview as an equal, market situation of the two parties, and not as an "exam". We also emphasise that the interview situation has stakes for both sides. As opposed to an exam, where the teacher does not have much at stake, the recruiter's task is to find good employees and the employer has to invest considerable resources into the inclusion and development of a new hire. The selection process is a challenge for the employers as well, not only for the applicants. By understanding this aspect, they better recognize what are the main aspects the recruiter need to learn about the applicants. This way young candidates become more relaxed and gain more insight into the selection process and the job interview. Realizing the reciprocal characteristic of the selection process, apprehending the challenges of the other party as well make the applicants feel more familiar with the recruiter and therefore feel less distanced from them. This mindset leads to more efficient and equal communication. On a practical level, understanding the reasons and motivations behind interview questions and tasks greatly improves the candidates' performance.

Find your superpower

As already mentioned disadvantaged young people often have lower level of self-knowledge and self-esteem as their middle class peers due to less positive feedback on their performance and competences. Therefore we found that facilitating the minds-et of being "OK" and raising awareness of their own value on the labour market is a very important step towards successful job search. By developing these skills they enter the selection process as equal partners with the employers, develop realistic expectations and recognise their decisive role in accepting or refusing a given position.

Another important focus in our intervention is competence or soft skill development. We learned from recruitment experts the high importance of these skills in the selection process. While some aspects of the applicants are relatively easy to objectively assess, like level of education, amount of work experience, IT skills or foreign language knowledge, soft skills and competencies are much more subjective. On the other hand the importance of transferable skills gained significant importance, as these are more difficult to develop on the job as compared to job-specific knowledge. But as the assessment of competencies are more subjective – the way they are presented in the selection process by the candidate can have decisive weight in the success of being recruited.

Developing awareness of one's strength is an important step in creating realistic and positive self-knowledge and self-esteem. Participants of our training are offered a broad list of competencies out of which they can select those they possess. While preparing for the interview they practice embedding these competencies into their experiences, describing "stories" that prove how they actually manifested these skills. They also gain experiences on how to transfer skills and their "stories" from one field to another. For example if one regularly organized family parties with many attendants, one can transfer this experience as an event organizer in a work context. In the case of young people with hardly any work experience finding relevant competencies and presenting them properly in the selection process is especially important to develop their self-esteem and to decrease the distance from the employer. Storytelling at a job interviews – just like in other fields of life – can be very convincing, as stories can have important emotional impact on the listener, contributing to the lessening of perceived distance between the two parties.

Meet and be in-group

As mentioned before, disadvantaged youngsters have very little network contact with potential employers. But the same is true to employers and recruiters their network also lack disadvantaged youth. Therefore personal encounters can play an important role in overcoming their mutual bias and in-group favouritism – both lead to negative attitudes towards the other party. Our interventions often include informal encounters of future candidates and recruiters where they can have discussions without the stressing factor of a job interview and can experience that the other person is much less different than expected. Other forms of informal encounters are workplace visits where positive experience encourage motivation and can positively affect career orientation. Another effect is the lessening of the mental and emotional distance of the members of the two groups, who considered each other as out-group members before. These encounters often lead to young candidates forming positive impression of a previously not appreciated workplace while potential employers recognise some assets of the youngsters they did not expect before. Similarity attraction paradigm predicts higher attractiveness of someone similar, therefore any intervention that decrease perceived distance and increase in-group affiliation can increase the chance of successful recruitment.

Of course our trainings and interventions have many practical aspects – such as CV development, job search techniques and other tools we support the young people with – but we think the change in the mindset that the disadvantaged young people can imagine themselves as equal partners of employers, become aware of their marketable competences, gain self-esteem and motivation for employment are the most important factors. They can imagine themselves as in-group members with the employers and future colleagues. Personal encounters can change the attitudes of both parties towards each other.

Results and feedbacks

In the last years we worked with hundreds of disadvantaged Roma and non-Roma young people with these approach. Many of them had vocational level education some even tertiary education. Many found new, quality positions after they participated in our training and received mentoring during job search. We also worked with dozens of employers who became more open to disadvantaged young people and successfully included them in their workforce. In a program, where we targeted young Roma with upper secondary or tertiary education the employment rate of the participants increased 20% while the overall labour market situation have improved the 50%. Over 90% of participants mentioned that the training prepared them for job interviews, developed their communication skills, and enhanced their self-awareness and self-confidence. Numerous participants gained self-esteem and after the training they could imagine themselves as employees of multinational companies.

The fair-play football leagues: building bridges for the empowerment of youth at risk in the Czech Republic

Ansley Hofmann

Povzetek

Nogomet je najbolj priljubljena igra na svetu. Zbira in deli množice. Je nekoliko politična, pogosto finančna, sprva pa zelo socialna. Ta čudovita igra je zaradi svojih značilnosti in priljubljenosti orodje z ogromnim potencialom za družbeni razvoj in emancipacijo. Na Češkem je Fotbal pro Rozvoj prepoznal ta potencial in nogomet uporablja za nadaljnjo socialno kohezijo in perspektivo med mladimi, ki so zaradi ekonomskega statusa, etničnega porekla ali socialnega okolja večinoma izpostavljeni socialnim izzivom. Z ligo, ki je bolj namenjena fair-playu kot športnim dosežkom, Fotbal pro Rozvoj nogometno igrišče spremeni v območje za dialog, medsebojno razumevanje, samorefleksijo in emancipacijo.

Abstract

Football is the most popular game in the world. It gathers and divides masses. It is sometimes political, often financial but at first it is greatly social. The beautiful game thanks to its characteristics and popularity is a tool with huge potential for social development and emancipation. In the Czech Republic, Fotbal pro Rozvoj has recognized this potential and uses football to further social cohesion and perspective among youth mostly at risk of social challenges due to their economic status, ethnic background or social environment. With a league dedicated more to fair-play than the sportive achievement, Fotbal pro Rozvoj transforms the football pitch into a zone for dialogue, mutual understanding, self-reflection and emancipation.

In 1999 in the North-western Czech town of Usti nad Labem a wall was built to separate the Roma communities from the rest of the population. Just over 20 years ago that was the physical reality in a region of the Czech Republic prone to these divisions and confrontation.

The situation 20 years later has not changed much. Though the wall is not present anymore, the division is still visible in the suburbs of Usti nad Labem. The Roma communities remain isolated in ghettos and trapped in the same social and often vicious circle. The circle includes chronic housing problems, low-paid jobs, segregated schooling systems, early school dropout, usage of harmful substances, involvement in anti-social behaviour and discrimination at all levels. Those elements contribute to a lack of perspective and mobility for young people.

This reality is often ignored by the rest of the population and the politics, whereas it is sometimes also used by the right-wing party for its single sided propaganda. The Czech right wing party (SPD) has collected almost 10% of the votes in the last regional elections of 2020. This signals the social dynamics of this town and region.

Among the cause of this reality is the lack of social cohesion and platform for interaction between communities. At our organisation INEX-SDA and our program Fotbal pro Rozvoj

(FPR, Football for Development) we have recognised this gap in the Czech society. We have also recognised the power of sport and football in developing social cohesion with some regular and meaningful activity. This is why in 2016 we have created a non-traditional league of football: the league of fair-play football (LFF). This league is played by participants, who visit the local social and youth center we work with. We are currently working with more than 30 organisations on the ground, which provide regular social and educational activities to their clients. The organisations are spread in 6 different regions of Czech Republic and among other educational activities we organise with them this particular league. This league is particular as it follows the principles of football3, which is a method that has its origins in Colombia and was created in the aftermath of the death of the Colombian national player Andres Escobar, who was killed as a revenge for scoring an own goal during the 1994 football World Cup in the USA by drug gangs. At that time, street violence was frequent in Colombia, but paradoxically football and its fervour was also established as a peacemaker between conflicting groups, thanks to its adaptation to football3.

The so-called football3 method is played in 3 halves and without referees. It lays its foundation on the responsibility, self-determination, ownership and reflection of the players. The players have the responsibility to determine the rules of the game by themselves before each match, to mutually and peacefully solve any match situation and after the match to debrief, give feedback, reflect on their behaviour and eventually give each fair-play points. Because this method not only has a specific match format, it has also its special rule system. Each match ends with the combination of the match points determined by the score of the match and the fair-play points, which are determined by mutual agreement based on the level of fairness of both teams and criteria set in advance. This process is facilitated by mediators, who are there to help the players to come to mutual agreements, to solve possible conflicts, to communicate peacefully and come to a self-reflection. Through this method the participants not only play football, but learn to speak to each other, to express their opinion in public, to reflect on their own action, to give feedback and listen to each other. Thus, beyond the technical abilities, they develop a panel of skills, which are transferable to their lives outside the pitch.

Hence at Fotbal pro Rozvoj we have embraced this method and implemented it on a regular and ongoing basis following the timeline of a regular football season from September to June, where teams meet once per month in a league match day, which takes in different locations of the region. Therefore, thanks to this league, it also allows those young people to meet other peers from other parts of their regions or the country. This mobility is sometimes unique for those young people, who are often restricted to the limits of their own neighbourhood.

Overall this league of fair-play football constitutes one effort to bring young people together and empower them by giving them a space for a meaningful socialisation, for the development of their social competences and for the prevention of anti-social activities. Since 2016, we count yearly 300 young people, who are taking part in our league. In the future, we would like to extend our impact and activities to more organisations and regions, but also involve not only social centers but schools, as this would bring another dimension to the league and its impact.

For more information, don't hesitate to visit our website www.fotbal.je or contact us at info@fotbal.je.

Individualna intenzivna podrška – multisistemski pristup / Individual intensive support - a multisystem approach

Maja Milačić

Povzetek

Individualna intenzivna podpora je storitev, namenjena otrokom in mladim, ki se soočajo z različnimi vrstami izzivov med odraščanjem, od razvojnih ali pa so ti posledica neprimernih življenjskih okoliščin. Individualna podpora je intenzivna, „ena na ena“ podpora, v kateri svetovalec/mentor in otrok/mlada oseba sodelujeta kot partnerja pri premagovanju prepoznavnih težav. Čeprav ima elemente svetovalnega dela, posamezna podpora ni samo to, na voljo je dejansko veliko širi obseg dela.

Če je problem težji in zahteva, da se mladostniku sledi intenzivneje, se individualno mentorstvo izkaže kot ustrezen pristop, ob možnosti vključevanja nekaterih drugih storitev, če sta svetovalec in mladostnik tako ocenila na prvem skupnem srečanju.

Abstract

Individual intensive support is a service intended for children and young people who face different types of challenges during adolescence, whether these challenges are developmental or are part of unfavorable life circumstances.

Individual support is an intensive, one-on-one support, in which the counselor / mentor and the child / young person participate as collaborating partners in overcoming the identified difficulties. Although it has elements of advisory work, individual support is not only that, in fact a much wider range of work is available.

If the problem is more complex and requires that the adolescent be monitored more intensively, individual mentoring proved to be a necessary approach in working with him, with the possibility of involvement in some other services if the counselor and the young person assessed so at the first joint meeting.

Uvod

Unutar svakog perioda razvoja deteta, pa samim tim i prelazak u odraslo doba karakterišu različite vrste promena. U okviru svake faze događaju se različite vrste promena na fizičkom, kognitivno i emotivno-socijalnom planu i svaka od promena postavlja pred njih određene izazove. Faza adolescencije posmatra se kao najosetljivija faza svake individue jer podrazumeva usvajanje čitavog niza novih vrednosti, sticanje šire socijalne mreže, stavova itd. i ot-

vara se pitanje zajedništva, autonomije i granica. Potreba za autonomijom i istovremeno sigurnošću stabilnog odnosa sa odraslom osobom često kod njih izazivaju unutrašnji konflikt, koji često rezultiraju i kao konflikti sa odraslima u okruženju (roditeljima, nastavnicima, trenerima, vaspitačima, itd).

Adolescentima iz rizičnih grupa, u koje spadaju svi oni koji su doživeli i doživljavaju životne teškoće na nivou odnosa sa roditeljima, širim okruženjem, ekonomske porodične situacije, stigme od strane društva, faza odrastanja naročito može biti izazovna i turbulentna. Nemogućnost da se izađe na kraj sa količinom frustracija ili traumom često rezultira razvijanjem antisocijalnog ponašanja, koje ukoliko se ne tretira na vreme, može ostaviti posledice na fizički, kognitivni i emotivni razvoj osobe i kao obrazac se može usložnjavati i zadržati i u odrasloj dobi.

U skladu sa potrebama i senzibilitetima dece, mladih i njihovih roditelja, GRiG je razvio programe podrške kako kroz grupni tako i kroz individualni rad.

Individualna intenzivna podrška je usluga namenjena deci i mladima koja se suočavaju sa različitim vrstama izazova tokom odrastanja, bilo da su ti izazovi razvojni ili su deo nepovoljnih životnih okolnosti.

Individualna podrška, predstavlja intenzivnu, „jedan na jedan“ podršku, u kojoj savetnik/mentor i dete/mlada osoba učestvuju kao partneri saradnici na prevladavanju prepoznatih teškoća. Iako ima elemente savetodavog rada, individualna podrška nije samo to, zapravo mnogo je širi opus rada na raspolaganju.

Ukoliko je problem složeniji i zahteva da se adolescent prati intenzivnije, individualno mentorstvo se pokazalo kao potreban pristup u radu sa njim, uz naravno mogućnost uključivanja i na neke druge usluge ukoliko su savetnik i mlada osoba tako procenili na prvom zajedničkom susretu.

Metodologija individualne podrške

Metodologija podrazumeva da svaka mlada osoba ima mentora zaduženog za uključivanje mlade osobe u Program na individualizovan način. Ovaj pristup omogućava visok nivo participacije i aktivacije mladih. Svaka mlada osoba ima savetnika/mentora koji prati i podržava mlade u razvojnim fazama i pruža podršku u tranzicijama i kroz ceo proces osamostalivanja. Zadatak mentora je da razvija poseban odnos poverenja i predstavlja stabilan izvor podrške za mlade uključene u tretman. Mentor treba da bude pouzdan i dosledan izvor podrške i da podržava mladu osobu u integrisanju životne priče i u razvoju kompetencija za samostalan život.

Zadaci mentora:

- Uspostavlja prvi kontakt sa mladom osobom
- Daje mladoj osobi informacije o Programu i Organizaciji

- Sa mladom osobom popunjava upitnik o postojećim znanjima i vještinama i procenjuje koje kompetencije mlada osoba želi i treba da unapredi, kao i stil učenja mlade osobe i nivo potrebne podrške
- Sa mladom osobom sačinjava individualni plan za unapređenje kompetencija
- Zastupa interese mlade osobe u lokalnoj zajednici
- Koordinira i osnažuje mrežu podrške za mladu osobu
- Podržava mladu osobu u redovnom pohađanju škole, uključivanja društveno-koristan rad, razvijanje socijalne odgovornosti
- Prati i vodi mladu osobu kroz Program
- Radi na terenu
- Radi sa mladom osobom na životnoj priči.

Posebnu važnost ima odnos koji mentor uspostavlja sa mladom osobom. Ovaj odnos je zasnovan na uvažavanju i poštovanju mlade osobe, njene jedinstvenosti i posebnosti. Najvažnija komponenta odnosa je međusobno poverenje, uz dovoljno prostora da mlada osoba ispolji svoju različitost i ličnost. Mlada osoba sa mentorom prolazi kroz raznovrsne zajedničke aktivnosti (od razgovora, planiranja, učenja, kreiranja novih izvora podrške, zabave do rešavanja praktičnih životnih problema) kroz koje razvijaju međusobni odnos bliskosti i poverenja, a sa ciljem osnaživanja mlade osobe, jačanja samopoštovanja, doživljaja lične kompetentnosti i uspešnosti. Mentor podstiče mladu osobu da bude sve samostalnija u ovim aktivnostima, a uspostavljen odnos postaje sigurna baza kada je mladoj osobi potrebna podrška. Odnos mentora i mlade osobe treba da preraste u puniju samostalnost mlade osobe koja je u Programu razvila nove izvore podrške i veštine i znanja. Kada se ostvare ovi ciljevi pažljivo i postepeno se planira završavanje odnosa sa ostavljanjem mogućnosti da u situacijama krize mlada osoba potraži pomoć.

Kada govorimo **o deci i mladima u sukobu sa zakonom i sa izraženim problemima u ponašanju**, individualna podrška predstavlja, kako je praksa u GRiG-u pokazala, izbor u najmanje 2 slučaja: kada su izazovi sa kojima se dete suočava suviše kompleksni i zahtevaju intenzivniji pristup i veći stepen podrške i u slučajevima kada, zajedno sa drugim profesionalcima uključenim u sistem podrške, prepoznamo da je uključivanje u grupu rizik i za dete i za grupu i da je neophodno da se podrži odvojeno od drugih.

Principi rada u individualnom pristupu

Individualna podrška je usluga koja je možda najbližija usluzi, u svetskoj literaturi prepoznatu kroz termin outreach work (u slobodnom prevodu - rad na terenu).

Individualnu podršku u najvećoj meri oblikuju veštine savetodavnog rada, ali pored tih veština veliku ulogu u kreiranju usluge imaju i principi rada, kao što su:

- **Individualni pristup svakom detetu** – individualna podrška najverovatnije neće biti „preslikana“, ustaljena intervencija u više različitih slučajeva. Svako dete ima svoje potrebe, svoj senzibilitet i njemu/njoj svojstvene mehanizme kako se nosi u kriznim situacijama. Savetnik će imati zadatak da zajedno sa detetom otkrije potrebe i mehanizme i da ih zajedno usmere ka rešavanju problema.

- **Participacija deteta** – dete aktivno učestvuje u donošenju odluka i kreiranju same usluge. Dajemo mu mogućnost i podržavamo ga da preuzima odgovornost i donosi odluke koje se tiče njegovog života.
- **Multisistemski pristup** - profesionalac posmatra dete u celokupnom životnom kontekstu, ne zanemarujući ni jedan njegov segment i zajedno sa detetom traži snage u svakom tom segmentu koje koriste za prevladavanje teškoća.

Među pometnutim veštinama savetodavnog rada, intervencija koja se izdava kao dominantna i može se reći i presudna za uspešnost usluge, i da bi se postiglo već pomenuto poverenje, jeste **pridruživanje**. Kroz pridruživanje kreiramo odnos sa detetom koje pravi prostor da se sve druge intervencije lakše primene i prihvate. A da bismo bili uspešni i autetični u pridruživanju važno je da prevaziđemo jedan od većih izazova sa ljudima, a možemo slobodno da kažemo naročito decom u sukobu sa zakonom – a to je da izbegnemo da budemo „sudija“. *„Neće baš biti od pomoći klijentu ako iz naše perspektive pokušamo da promenimo njegovu tačku gledišta. Efikasan savetnik se pridružuje klijentu i pokušava da vidi svet onako kako ga klijent vidi.“* (Basic Personal Counselling: A Training Manual for Counsellors, David Geldard, Pearson Australia, 2012).

Procena i plan kao intervencije

Profesionalac i mlada osoba se ponašaju kao prijatelji i „naučnici“: prikupljaju podatke, izvode eksperimente/probe, analiziraju ishode eksperimenata i sporovode nove eksperimente. Njihov zadatak je da zajedno:

- Analiziraju snage i teškoće (prikupljaju podatke)
- Kreiraju i primenjuju strategije promene (eksperiment/probe)
- Evaluiraju delotvornost strategija promene (evaluacija ishoda) i
- Modifikuju intervenciju (sporovode još eksperimenata/proba)

Neuspeh se razume kao prilika za učenje i koristi se za dalje kreiranje plana i koraka ka realizaciji tog plana.

Kada govorimo o intenzivnom individualnom radu ono podrazumeva i određeni vremenski okvir. Individualna intenzivna podrška podrazumeva pružanje usluge u periodu od 6 do 9 meseci. To je period za koji je predviđeno da se realizuju sve faze usluge koje smo podelili na 3 celine:

1. **Prijem/ početak rada.** Upostavljanje kontakta i vreme za već pomenuto pridruživanje. Kroz pridruživanje pripremamo dogovor oko narednog „druženja“, uspostavljamo radni savez i potpisujemo sporazum. Ova prva procena je posvećena otkrivanju prirode nezadovoljenih potreba i okolnosti života mlade osobe.
2. **Procena i Planiranje usluge.** U ovoj fazi, pmentor postavlja hipoteze o mladoj osobi i zajedno sa mladom osobom radi na sledećim zadacima: označavaju stepen teškoća, definišu snage, određuju primarni lokus problema, biraju prioritetne oblasti na koje bi želeli da deluju, analiziraju faktore koji proizvode i održavaju problem ili problematično

ponašanje, identifikuju snage i resurse mlade osobe i okruženja koje mogu da doprinesu željenim promenama i određuju željeni nivo promene.

3. **Monitoring napretka i evaluacija.** Da bi se zaista ponašali kao „naučnici“ mentor i dete/mlada osoba stalno prate koliko ih realizovane aktivnosti približavaju dogovorenim ciljevima. Formalna revizija se, kroz supervizijsku podršku realizuje se na 3 meseca, kada se šalju i izveštaju uputnom organu (voditelju slučaja, tužiocu, sudiji itd.).

Intervencije individualnog mentora

Intervencije i aktivnosti koje su zastupljene su razne i koje će biti u fokusu zavise isključivo od deteta/mlade osobe i svih okolnosti sa kojima dolazi. Da bismo lakše predstavili sve intervencije i aktivnosti grupisali smo ih u okviru 4 kategorije:

1. **Konkretne/praktične intervencije**
2. **Edukativne intervencije**
3. **Terapijske intervencije**
4. **Zastupničke intervencije**

Konkretne/praktične intervencije

Kada pričamo o konkretnim, praktičnim intervencijama pre svega se misli na veoma različite aktivnosti i rezultate koje se najčešće realizuju na terenu i u vezi su sa specifičnim potrebama mlade osobe. Koje intervencije će se primeniti zavisi od potreba mlade osobe i postojećeg sistema podrške, od kapaciteta porodice da pruži podršku i uz njihovu saglasnost.

AKTIVNOSTI
Praktična podrška obrazovanju – organizovanje podrške u učenju, savladavanje gradiva, pomoć pri pripremi dokumentacije za upis u školu, pomoć pri izboru budućeg zanimanja
Praktična podrška u procesu lečenja – prikupljanje dokumentacije, uputa, čuvanje medicinske dokumentacije, odlazak u pratnji na lekarske preglede i ostale aktivnosti kao pomoć celokupnoj organizaciji lečenja
Praktična podrška pri organizaciji slobodnog vremena – pomoć oko učlanjenja u neki od sportskih klubova i udruženja, angažovanje za volontiranje, odlazak na kulturna dešavanja u zajednici, povezivanje sa vršnjačkim grupama, upućivanje na druge resurse u zajednici (npr. Crveni krst, biblioteka, održavanje građana, radionice, edukacija, dom zdravlja, druge službe)
Finansijska podrška i druga materijalna pomoć – pomoć u pisanju zahteva za dobijanje materijalne pomoći, istraživanje drugih izvora podrške, pomoć pri radnom osposobljavanju i angažovanju, pomoć u nabavci hrane, odeće, obuće, školskog pribora

Edukativne intervencije

Edukativne intervencije koje mogu da se sprovode kroz razgovor, obuhvataju davanje relevantnih informacije i saveta, podučavanje veštinama. Kao i prethodne, predstavljaju jedan segment rada i prisutne su u radu u meri koja je prepoznata kao potrebna intervencija.

AKTIVNOSTI
<p>Unapređenje veština, kao što su:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Veštine komunikacije i veštine upravljanja sukobima</i> (nenasilna komunikacija, rešavanje sukoba, prepoznavanje emocija koje dovode do sukoba, prepoznavanje rizičnih situacija, učenje na osnovu iskustva itd) • Veštine u funkciji zaštite zdravlja (poznavanje zdravih stilova života, prepoznavanje rizika i štetnih uticaja po zdravlje, zdrava ishrana, veštine zaštite reproduktivnog zdravlja) • Veštine traženja posla i zapošljavanja (veštine pisanja radne biografije, samoprezentacije, vođenja razgovora sa budućim potencijalnim poslodavcem itd) • Veštine upravljanja budžetom raspolaganja novcem
<p>Uključivanje u:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neformalne grupe podrške (susedstvo, klubovi) • Formalne resurse podrške (škola, dnevni centar) • Grupe za igru i rekreaciju

Terapijske intervencije

Obuhvataju savetovanje, intervencije u krizi (emocionalnu podršku, upravljanje besom, rad na životnoj priči, podršku porodičnim vezama, porodičnu medijaciju, porodične konferencije, posredovanje radi uspostavljanja i produbljanja porodičnih odnosa, rad na gubicima, pomoć u procesu tugovanja, povezivanje lične i porodične istorije, kokreiranje koherentnog narativa/ razumevanje razloga/, integrisanje identiteta, podsticanje doživljaja lične vrednosti i snage, razvoj rezilijentnosti, razvoj socijalne podrške, uspostavljanju novih odnosa, širenje mreže prijatelja, komšija itd. Mentor/savetnik ne mora nužno biti ekspert za ove aktivnosti ali je neko ko zajedno sa mladom osobom prepoznaje ove potrebe i zajedno traže izvore podrške koji mogu na ove potrebe da odgovore na adekvatan način.

AKTIVNOSTI
<p>Kratkotrajne intervencije:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervencija u krizi <p><i>Može biti direktno, neposredno ili upućivanje u za to predviđenu ustanovu</i></p>
<p>Dugotrajne intervencije usmerene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porodično savetovanje • Savetovanje vezano za PAS • Savetovanje vezano za nasilje u porodici <p><i>Može biti direktno, neposredno ili upućivanje u za to predviđenu ustanovu</i></p>
<p>Druge intervencije:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medijacija • Savetovanje vezano za gubitak i žalovanje <p><i>Može biti direktno, neposredno ili upućivanje u za to predviđenu ustanovu</i></p>

Zastupničke (osposobljavajuće) intervencije

Zastupničke intervencije su, za razliku od prethodno navedenih, više usmerene na okruženje, na aktere u zajednici u okviru svih sistema koji mogu biti od značaja za dete/mladu osobu. Cilj ove grupe aktivnosti jeste da povezuju mladu osobu sa drugim izvorima podrške upućivanjem i posredovanjem, a i neposrednim zastupanjem kako bi se ostvarila prava mlade osobe.

AKTIVNOSTI
Zastupanje u obrazovanju – komunikacija sa nastavnim kadrom i pedagoško psihološkom službom sa ciljem praćenja deteta u nastavi i jačanja sistema podrške u školi
Zastupanje u lečenju – istraživanje sa detetom o svim potencijalnim oblicima lečenja u konkretnom slučaju, dogovaranje susreta i sastanaka sa predstavnicima zdravstvenog sektora i zastupanje interesa deteta/mlade osobe pred njima, povezivanje svih aktera u zajednici koji bi mogli biti od značaja u procesu lečenja
Zastupanje u svim drugim oblastima koje su značajne za rast i razvoj deteta, kroz ostvarivanje prava, koje je iz određenih razloga otežano ili zaustavljeno.

Zaključak

Posmatranje mlade osobe kao jedinstvene jedinice, sa jedinstvenim životnim iskustvom kao polazna tačka otvara prostor za građenje stabilnog odnosa zasnovanog na poverenju između mlade osobe i mentora. Samim tim što je pristup mladoj osobi prilagođen, prate se njene potrebe i u skladu sa tim mapiraju drugi vidovi podrške u zajednici i mlada osoba se povezuje sa njima i time postepeno stiže i veći nivo svesnosti, samostalnosti i odgovornosti prema sebi i okruženju.

Samim tim što je odnos intenzivniji nego kod standardnih oblika savetovanja, postoji rizik očuvanja zdravih granica između mentora i mlade osobe. Ukoliko mentor nema unutrašnju podršku za to, kao i redovne supervizije, veliki je rizik da, završetak usluge bude još jedno negativno iskustvo za mladu osobu, da prekid usluge doživi kao odbacivanje i napuštanje i da za posledicu uđe u regresiju.

Pored toga, oročenost usluge, ostavlja uvek otvoren rizik od toga da mlada osoba ipak ne ostvari svoje ciljeve u datom vremenskom okviru, te je važno da u startu sa mladom osobom napravimo dogovor u slučaju da je potrebno produžiti uslugu ili priključiti mladu osobu na neki drugi vid podrške.

Kako bi se ovi rizici umanjili važno je da i mi i mlada osoba sagledamo svoja očekivanja od mlade osobe i same usluge kako bismo izbegli postavljanje nerealnih ciljeva i očekivanja od mlade osobe i mentora.

Kada imamo definisane jasne okvire usluge, jasne granice i realne ciljeve, mentoru i mladoj osobi ova usluga, unutar ovih okvira, omogućava da budu inovativni i kreativni u pristupu.

Literatura

Basic Personal Counselling: A Training Manual for Counsellors, David Geldard, Pearson Australia, 2012

Counseling Adolescents, The Proactive Approach for Young People, David Geldard, Kathryn Geldard, Rebecca Yin Foo, Pearson Australia, 2019

Personal and Professional Development for Counselors, Paul Wilkins, London, 1997

Porodična terapija, Marklena Milojković, Jelena Srna, Radmila Mićović, Beograd, 1997

The Adolescent in Family Therapy. Harnessing the Power of Relationships, Joseph A. Micucci, New York, 2009

Socio-terapijski klubovi za mlade - klub po modelu grig / Socio-therapy clubs for young people – grig model club

Jelena Mićunović

Povzetek

Cilj socioterapevtskega kluba je, da skozi vsebino izvendružinskih aktivnosti animiramo otroke in mladino z vedenjskimi težavami, tako da bi lažje vplivali na spremembo njihovega delinkventnega in asocialnega načina vedenja v družbeno sprejemljivejši smeri.

Abstract

The goal of the work of the sociotherapy club is to animate children and youth with behavioral problems through the contents of out-of-family activities in order to more easily influence the change of their delinquent and antisocial pattern of behavior in a socially desirable direction.

Uvod

Adolescencija kao životno doba koje predstavlja prelaz između detinjstva u odraslo doba, sama po sebi nosi brojne izazove. Ovaj period dovodi do brojnih promena kod adolescenta i to na fizičkom planu, kognitivnom, emocionalnom, socijalnom i bihevioralnom. Pod terminom **mladi u riziku** podrazumevaju se oni koji su doživeli ozbiljne životne teškoće, koje su previše napregle njihove lične, porodične i društvene snage do nivoa ugrožavanja osnovnih životnih potreba (fizičkih, sigurnosti, ljubavi i pripadnosti, samopoštovanja). Ukoliko u trenutku doživljavanja nije bilo adekvatnih uslova i podrške da se to prevlada u ličnosti ostaju trajne povrede, kao zapuštena rana, koja se tokom života dodatno povređuje i širi.

Navedene promene koje se događaju adolescentu predstavljaju stres same po sebi, a kod adolescenata iz rizičnih grupa mogu izazvati i različite oblike problema u ponašanju kao odgovor na frustraciju ili neki vid traume koji, ukoliko se ne tretira adekvatno i uvremenjeno, može ostaviti ozbiljne posledice na mladu osobu i njene najbliže, a nekad i šire okruženje. U užem smislu u ovu ciljnu grupu spadaju mladi koji su zbog ispoljavanja raznih oblika socijalne, porodične i lične disfunkcionalnosti tretirani kroz sistem socijalne zaštite. Kao odgovor na svoje ponašanje adolescenti sa problemima u ponašanju najčešće dobijaju nerazumevanje, osudu i kaznu kroz različite restriktivne mere.

Za razliku od tradicionalnog restriktivnog pristupa, socio-terapijski pristup, klupski način rada nudi im drugačije iskustvo i podršku koji umesto kazne nudi šansu, a umesto osude pozivanje na ličnu odgovornost.

Klub je nenametljiv i neobavezujući oblik okupljanja, koji ne izaziva otpor, mladi ga rado prihvataju, jer „ne pritiska“. Pored toga, klub je prilagodljiv oblik okupljanja, prilagođava se potrebama i mogućnostima članova, tim pre što ga faktički oblikuju sami članovi. Takođe,

omogućava zadovoljenje različitih potreba članova grupe, kako pojedinačnih tako i grupnih: lična afirmacija, odgovornost, samopoštovanje, poštovanje drugih, druženje i vršnjački uticaj, osećanje pripadnosti, ublažavanje nerealnih ambicija i fantazija, umanjenje materijalizma kroz pružanje novih i drugačijih vrednosti, suočavanje sa sopstvenim strahom, proširivanje polja interesovanja. Mladi na klubu mogu da dožive ličnu afirmaciju, razviju odgovornost, prošire polje interesovanja, klub podržava i učenje novih veština i zadataka, klub doprinosi smanjenju tenzije, struktura slobodno vreme, preispituje vrednosti i omogućava razne modele identifikacije (voditelji, drugi mladi, gosti....), razvija mrežu odnosa spolja kroz klupske aktivnosti.

Šta klub radi

Klub po modelu GRiG kreira atmosferu u kojoj se mladi **mogu slobodno konfrontirati sa svetom odraslih**, izraziti svoj bunt, neslaganje. Mladima je potrebno **da se jasno odvoje od odraslih** za koje su do sad bili vezani kao deca, od kojih su i dalje zavisni, sa kojima su se do sada identifikovali i čije poruke, odnosno introjekte su bez unutrašnje obrade usvajali. Sada to sve dobija drugačije značenje, sposobni su da sami procenjuju, prosto su „progledali“. Koliko god da su vešti u proceni životnih situacija, grešili u tome, naivno gledali ili oduševljavali se nečim novim i možda opasnim ili nedovoljno adekvatnim, neophodno je da se uvaži njihova potreba da se pojave kao nezavisne osobe, jer to jednog dana treba i da postanu. Klub omogućava da se izraze, da razmene sa vršnjacima zajednički doživljaj drugačijeg gledanja na svet, potrebe da se odvoje i **razviju doživljaj nezavisnosti**, makar koliko ona bila još uvek nepotpuna i krhka. Voditelji kluba stvaraju atmosferu koja to omogućava, ne reaguju odmah, kako obično reaguju odrasli iz panike i lične povređenosti, iako povremeno i oni imaju taj doživljaj u direktnoj komunikaciji sa članovima kluba. Voditelji donesu mladima jedan novi doživljaj u susretu sa odraslima, odraslima koji dopuštaju da se izraze, ne diskredituju bilo koje mišljenje, daju prostora da se ono iznese, kakvo god bilo i pre svega poštuju pravo mlade osobe da stvori vlastiti svet relativno nezavisan od sveta odraslih, kao i da se odmakne od dečijeg doživljaja sveta, koji je forsirao lojalnost, poslušnost i pripadnost porodici. Takođe, klub pomaže mladoj osobi **da kreira svoj identitet**, koji je autentičan, nezavisan i doživljen od strane adolescenta kao vlastitost. Grupa na klubu omogućava da se adolescent u njoj ogleda, da se prepozna, da mu daje fidbek, iskren, ponekad i surovo direktan. Stvara se klima u kojoj se izražavanje tuđeg viđenja nas i našeg ponašanja dopušta, sve više čuje i obrađuje kao relevantna informacija, bilo da dolazi od vršnjaka ili voditelja. Klub takođe omogućava raznovrsne aktivnosti, u različitim formama izražavanja, kroz reči, usmene, pisane, igru, dramu, slikanje, muziku, fotografiju, snimanje, javni nastup i sl., u kojima mladi mogu sebe da dožive i na nov način i da otkriju sebe i doživljaj samopoštovanja i vrednosti, posebno u aktivnostima koje su prosocijalne.

Ciljevi i zadaci kluba

Cilj rada socioterapijskog kluba je da se kroz sadržaje vanporodičnih aktivnosti animiraju deca i omladina sa problemima u ponašanju kako bi se lakše izvršio uticaj na izmenu njihovog delikventnog i asocijalnog obrasca ponašanja u društveno poželjnom smeru.

Zadaci koji se sprovode da bi se ostvario proklamovani cilj kluba su :

- proširivanje polja interesovanja (self-extension);
- pružanje modela identifikacije;
- podržavanje i učenje novih sposobnosti i veština;
- korišćenje grupe u konstruktivne svrhe;
- smanjenje tenzije;
- struktuiranje slobodnog vremena;
- preispitivanje vrednosti;

Vrednosti i principi rada kluba

U daljem izlaganju predstavimo vam klupski način rada koji je razvijen u metodologiju upravo kroz praćenje potreba adolescenata za prihvatanjem, pripadanjem, zabavom i slobodnim izražavanjem svoje individualnosti. Prateći ove potrebe kreirane su vrednosti i osnovni principi rada, koji se implementiraju kroz aktivnosti kluba.

Upravo, u skladu sa našim vrednostima i atmosferom koju postižemo na klubu zajedno sa mladima, želimo i sa vama da kreiramo prostor za otvorenu komunikaciju, deljenje zapažanja i postavljanje pitanja kada za to osetite potrebu.

Osnovna polazišta su:

- **Dobrovoljnost** – podrazumeva da se mlada osoba izjasni da li uopšte prihvata ovakav način rada. Ukoliko se radi o izrečenom vaspitnom nalogu upućivanja na savetovanje, mlada osoba može da bira da li želi da dolazi na individualno ili grupno savetovanje. Mlada osoba odlučuje da li će učestvovati u bilo kojoj aktivnosti na klubu (na grupnim razmenama može da kaže dalje), član kluba ne dolazi na klub kada ima školske obaveze. Ukoliko je izrečen vaspitni nalog adolescent je u obavezi da dolazi na savetovanje, a formu rada sam bira.
- **Ravnopravnost** – svi članovi, pa i voditelji kluba, imaju jednaku priliku da izraze sebe, da se oprobaju u različitim aktivnostima, da iskažu svoj stav, svoja osećanja, a da ne budu omalovaženi, da biraju aktivnosti koje će raditi na klubu.
- **Učešće ili participacija** – članovi imaju priliku da aktivno učestvuju u svim klupskim aktivnostima i veoma je značajno da oni sami kreiraju što više aktivnosti – sve što predstavlja klub (naziv, pravila, aktivnosti...). Ovo je i cilj kluba: da raste do nivoa učešća članova, a potencijalno do samostalnog vođenja.
- **Prilagodljivost ili fleksibilnost** – klub treba da prati potrebe i mogućnosti članova, da nikoga ne stavlja na marginu i čini trajno nezadovoljnim, da menja i razvija svoje ciljeve i aktivnosti u skladu sa potrebama članova.

Osnovni uslov učešća pojedinca u aktivnostima kluba je da se pridržavaju pravila koja su sami usvojili. Jedno od pravila koje ima snagu terapijskog ugovora odnosi se na zabranu vršenja krivičnih dela dok dolaze na klub. Ovo pravilo uvode voditelji kluba (slično je i kod grupa mladih sa zavisnim ponašanjem, nema upotreba supstanci dok dolaze na grupe). Ako se pravilo prekrši, potrebno je o tome razgovarati na klubu i videti sa ostalim članovima koje mere će se preduzeti (može biti opomena, suspenzija sa nekoj sastanka, zabrana daljeg dolaska na klub). Pravila kluba donose sami adolescenti. Što više klub funkcioniše kroz aktivnosti koje imaju vlastita pravila, to se manje članovi kluba pozivaju na pravila. Svaka aktivnost ima svoja pravila („unutrašnja pravila“), te nije potrebno pozivati se na „spoljna“ pravila.

Poverenje i odnosi

Pitanje poverenja je ključno pitanje mladih koji imaju teškoća prilikom odrastanja. Pojedini autori smatraju da mladi u sukobu sa zakonom i mladi sa poremećajem ponašanja imaju poremećaj privrženosti. Roditelje ove dece ponekad karakteriše nedovoljno iskazivanje pažnje i ljubavi detetu, nedoslednost u disciplinovanju. Deca vrlo brzo shvataju da će biti „viđeni“ od strane roditelja tako što će „praviti probleme“ ili ako ih konstantno iritiraju. Roditelji reaguju na dete tek kada dečije ponašanje postigne kritičnu amplitudu. Reakcije roditelja su tada obično kažnjavajuće, grube i često se iskaljuju na detetu, tako što je dete sada odgovorno i krivo. (Radojević,2014) Deca sa poremećajem privrženosti mogu se sresti i među decom bez roditeljskog staranja, zlostavljanom decom, decom u sukobu sa zakonom. Ova deca odrasle ne doživljavaju kao osobe na koje mogu da se oslone i osobe koje zadovoljavaju njihove potrebe. Između odraslih i dece nema bliskosti, roditelj izbegava suočavanje sa detetovim emocijama, posebno onim bolnim. Tako dete stvara osećaj da na roditelje ne može uvek da računa, dete se ponaša kao da mu on i nije potreban. Odnos između roditelja i dece, može da se zasniva i na pretereanoj bliskosti, gde su roditelji posvećeni staranju ali emotivno nedostupni, pa se dete ponaša zahtevno, kontrolišuće, čak i ucenjivački kako bi ih držalo u blizini. Pojedini roditelji mogu biti toliko nepredvidivog ponašanja tako da deca ne znaju šta mogu očekivati od njih (udarac, pogrđnu reč, zagrljaj).

Zato je za mlade koji dolaze na klub pitanje poverenja ključno pitanje. U početku formiranja grupe, sastanci obično idu glatko, bez velikih i teških tema. To je period „medenog meseca“, kada se teške i bolne teme ne otvaraju. Kako vreme prolazi, mladi sve više testiraju voditelje kluba i pitaju se mogu li da imaju poverenje u njih. Osnovno pitanje je „zašto se bavite nama? (kada ni naši roditelji to nisu radili)“. Naravno, mladi neće ovako definisati pitanje ali će ono provejavati kroz sve aktivnosti. Pitanje poverenja stalno se otvara i mladi se preispituju da li mogu da nam veruju i do koje granice. Poverenje se stiče i pokazuje mladima, tako što mislimo na članove kluba i kada nismo na klubu, tako što ih angažujemo da pripremaju aktivnosti, tako što im delegiramo zadatke, tako što zajedno sa njima učestvujemo u aktivnostima, što i mi iznosimo sopstvena mišljenja i stavove - vodeći računa, pre svega, da svi mladi članovi kluba dobiju mogućnost da ih iskažu. Ukoliko grupa naginje sa sličnim stavovima na jednu stranu, nekada je dobro uvesti i drugačiji stav, kako bi se napravila ravnoteža i čula i druga strana. Naravno, potrebno je izneti i sopstvene stavove, ali tek kada se svi mladi članovi izjasne, kako naše mišljenje ne bi obojilo grupu i svi ga prihvatili. U svemu je važna autentičnost voditelja.

Sadržaj i struktura klupskih sastanaka

Aktivnosti kroz koje se ovi zadaci kluba realizuju se mogu podeliti u 4 grupe:

1. **Grupni razgovori na sastancima Kluba** podrazumevaju razgovore na nivou cele grupe na temu za koju sami adolescenti pokažu interesovanje. Voditelji grupe ne nameću svoje teme već samo usmeravaju razgovor. Značaj ovih grupnih razgovora je u tome što su adolescenti u mogućnosti da čuju šta njihovi vršnjaci misle o određenoj temi ili ponašanju, što često ima veći efekat na adolescente nego kada odrasli vrednuju njihovo ponašanje. (Npr. jednom je jedan momak pričao na grupi kako je bio isprovociran i kako se potukao u školskom dvorištu. Posle njegove priče svi članovi grupe su razgovarali kako bi se oni ponašali u datoj situaciji, a jedan momak je rekao da, iako ga razume, on nikada ne bi tako reagovao).

2. **Gostovanje poznatih ličnosti i ljudi interesantnih zanimanja** jer se na taj način vrši približavanje pojedinih profesija adolescentima (npr: sudija, policajac, književnik, režiser, sportista, itd.), širi se njihovo polje interesovanja, verbalne sposobnosti, suočavaju se sa realnošću i uče istrajnosti.
3. **Manipulativne i igrovne aktivnosti** omogućavaju adolescentima da se na različite načine izražavaju (verbalno, motorno, manipulativno, ponašanjem). Odabiraju se igre koje nemaju u sebi kompeticiju već insistiraju na saradnji između samih maloletnika, a na taj način oni se uče strpljenju, dogovoru i verbalnom izražavanju. Igre mogu biti razni kvizovi, asocijacije, rešavanje logičkih priča, itd. Manipulativne aktivnosti podrazumevaju: kuvanje kafe, puštanje muzike, pisanje pravila kluba, pravljenje zaštitnog znaka, sandučeta za primedbe i slično.
4. **Izlasci na kulturne, sportske priredbe, izlete i sl.** su takođe sastavni deo rada kluba jer se na taj način širi polje interesovanja samih adolescenata tako što im se nude različiti sadržaji. Odlazak u pozorište, što većina adolescenata, pogotovu onih sa poremećajem u društvenom ponašanju, u školskoj režiji doživljava kao kaznu, odlazak u bioskop, na fudbalske utakmice, bazen. Tako adolescenti imaju mogućnost da vide kako se ponaša u pozorištu, restoranu, bioskopu, odnosno da steknu određenu kulturu ponašanja.

U radu sa mladima, posebno sa mladima koji imaju teškoće u procesu odrastanja, socioterapijski klubovi doprinose razvoju socijalnih veština i integraciju mlade osobe u sredinu. Socioterapijski klub podrazumeva stalnost grupe i predstavlja metod rada ili formu okupljanja ljudi u grupi sa određenim ciljem.

Tokom godine, na klupskim sastancima kao godišnji program obradi se 12 grupa tema u okviru svih aktivnosti kluba:

- Identitet (najznačajnije pitanje u adolescenciji);
- Komunikacija i odnosi uopšte;
- Rešavanje konflikta;
- Zdravlje (rizična ponašanja);
- Inkluzija (nediskriminacija);
- Partnerski odnosi, rodna ravnopravnost;
- Porodica i reproduktivno zdravlje;
- Planiranje budućnosti;
- Obrazovanje (formalno, neformalno i informalno);
- Zapošljavanje / radno angažovanje;
- Stanovanje i vođenje domaćinstva;
- Odnos prema životnoj sredini / ekologija.

Bazične intervencije voditelja kluba

Intervencije u klupskom načinu rada koje se u literaturi sreću i pod nazivom veštine komunikacije: pridruživanje, aktivno slušanje, refleksija, sumiranje, normalizacija, istraživanje opcija, rekonotiranje i druge. Ove veštine predstavljaju osnovni sastojak svakog savetovanja i ako se sagledaju kao veštine komunikacije, ne predstavljaju isključivo arsenal veština profesionalca, već su korisne i mogu se primeniti u običnim životnim komunikacijama (roditelj – dete, vršnjački odnosi, kolegijalni odnosi, menadžer – radnik, pružalac usluge – korisnik usluge, itd). U svakom slučaju, veoma su važne za svaku osobu koja radi sa ljudima.

U kontekstu kluba savetovanje može da se odvija kao autohton proces, u kome je uspostavljen seting koji omogućava savetovanje u grupi. No, mnogo češće voditelji koriste osnovne savetodavne veštine, bez uspostavljenog savetodavnog setinga i ugovora sa korisnikom, već ovim veštinama / tehnikama podržavaju procese grupnog rada odnosno klupskog načina rada.

Socioterapijski klub koristi tehnike grupnog rada i to, pre svega, grupa za (samo)podršku, čiji cilj nije terapija i promena u funkcionisanju ličnosti, već traganje za novim izvorima podrške. Ovaj način rada je veoma ekonomičan i to u dva pravca. Prvi pravac je da okuplja veći broj mladih ljudi na jednom mestu i time ima mogućnost delovanja na više njih, a drugi se ogleda u ekonomičnosti metode rada koja nije skupa za državu, s obzirom da ne iziskuje velike troškove. Ovaj GRiG-ov model preporučen je od strane Ministarstva za socijalna pitanja (bilten 1), stručnih institucija (IMZ, Sud za maloletnike) i ukupne stručne javnosti kao uspešan vid programa rada sa mladima.

Tehnička strana rada kluba

Optimalan broj članova grupe je 8 do 12, otvorenog je tipa, a uslov dolaska na klub je poštovanje pravila / ugovorni odnos. Klub zadovoljava potrebu mladih za zabavom i struktuiranjem vremena, podrška u razvijanju zdravih odnosa, razvija osećanja za zajednicu i osećanje pripadnosti, podrška razvoju identiteta, podrška u procesu osamostaljivanja, razvija interesovanja i veštine, podrška izborima u skladu sa uzrastom i podrška razvoju vrednosti, razvija lične granice i postavlja granice.

Koraci u osnivanju kluba:

1. Ispitivanje potreba potencijalnih članova;
2. Pisani nacrt (koncept);
3. Inicijativa za formiranje;
4. Formiranje tima voditelja;
5. Promocija kluba i pozivanje na prvi sastanak;
6. Osnivački sastanak – trebalo bi posvetiti (npr. osmišljavanju imena kluba, zajedničkom utvrđivanju pravila ponašanja, dogovoru o prostornoj i vremenskoj organizaciji, ustaljenom terminu održavanja kluba);
7. Planiranje i evaluacija.

Kada se klub formira, sastanak uobičajeno traje dva sata, ne računajući period pripreme sastanka (potrebno je da voditelji dođu sat vremena ranije i da ostanu sat vremena kasnije kada popunjavaju protokol). Prvi sat počinje okupljanjem članova kluba (oko 15 minuta). Kada se članovi okupe, objavljuje se početak sastanka (dovoljna je jedna rečenica npr. „sada kada smo svi tu, možemo da počnemo sa sastankom“), sledi krug razmene (obično ide pitanje „Šta ima novo?“ ili neko drugo otvarajuće pitanje koje budi grupu na razmenu). U drugom satu obično je glavna aktivnost, oko koje se grupa dogovori, a koja obično proizađe iz kruga razmene ili se ponekad unapred dogovori (tema, gost i dr.). Pri kraju sastanka obično idu animatorske / zabavne aktivnosti, koje opuštaju grupu, ali grupa može da izabere i da glavna aktivnost traje do kraja sastanka. Pre završetka susreta važno je dogovoriti se oko narednih aktivnosti kluba i sređivanja prostora.

Raspored sedenja, odgovara klupskoj atmosferi sa malim stolovima, oko kojih se okupljaju članovi. Voditelji su raspoređeni, tako da ne sede jedni pored drugih, već u grupi. Ovakav

raspored voditelja omogućava da kontrolišu prostor i dešavanja na klubu, kao i da se pridruže grupi. Potrebno je obezbediti grickalice i sokove, muziku koju odaberu adolescenti.

Zaključak

Primena metode socioterapijskog kluba je moguća u mnogim oblastima socijalnog rada, svuda gde postoji grupa ljudi srodnih interesovanja ili onih različitih interesovanja i karakteristika, koje povezuje samo teritorijalna pripadnost ili trenutne okolnosti.

U okviru koncepta nalaze se sadržaji i tehnike koje se mogu izolovano ili prigodno šire primeniti, pogotovo u radu sa adolescentima, u najrazličitije svrhe, a posebno u svrhe u koje je mi primenjujemo. Tehnike klupskog rada i socijalnog i drugog učenja, koje donekle napuštaju klasičan model poučavanja – ex cathedra, pomažu da se kreira atmosfera prihvatanja i afirmacije a odnos je u osnovi učenja.

Ovaj koncept, pristup i pojedine tehnike rada mogu poslužiti kao inspiracija svim osobama, stručnjacima i roditeljima, koji se bave adolescentima, posebno možda osoblju angažovanom u vaspitno – obrazovnom procesu, koje je već zasićeno ustaljenom praksom.

Međutim, u praksi se pokazalo da otežano funkcionise direktan transfer rada sa mladima koji su u problemu, faktički obeleženi u opštoj populaciji, te njihovo brzo uključivanje (inkluzija) u grupe mladih u prirodnoj sredini nije efikasno, zbog često obostranog otpora i neprihvatanja, odnosno nedovoljno razvijenog samopouzdanja mladih u riziku. Insistiranje na brzom uključivanju može imati ozbiljne kontraefekte, u fiksiranju obostranog otpora mladih jednih prema drugima, daljem blokiranju razvoja i socijalne integracije mladih u riziku i/ili definitivnom povlačenju mladih u riziku „u svoj svet“.

Takođe, koliko god intenzivno i dugo se radilo sa adolescentom i bez obzira na promenu koju je postigao na klubu, postavlja se pitanje održivosti te promene ukoliko se nije dogodila i promena u okruženju u kome je problem zbog koga je on uključen u tretman i nastao. Naše iskustvo u radu pokazalo je da je za rešenje problema i ostvarenja ciljeva koje je mlada osoba definisala pri uključivanju na klub neophodno da se roditelji ili staratelji adolescenta takođe uključe u proces u odgovarajućoj meri. Dodatni izazov tu može da predstavlja njihova nemotivisanost, inertnost i nemogućnost da isprate razvoj i željenu promenu njihovog adolescenta. U tom slučaju važna je dostupnost multisistemske podrške celoj porodici na nivou zajednice.

Kada je pre više od 20 godina GRiG započeo svoje klupske aktivnosti, nije retka bila situacija izražavanja sumnje i bojazni kod drugih odraslih da se udruživanjem mladih koji čine krivična dela zapravo stvara podloga za udruživanje u činjenju krivičnih dela. Iako ne možemo sa sigurnošću da tvrdimo da rizik nikako ne postoji, naše iskustvo govori drugačije. Kreiran odnos poverenja i prihvatanja kod voditelja, što je naša pretpostavka, utiče na dalje izbore mladih, na početku samo na klubu, a kasnije i u njihovoj široj zajednici.

Ono što je za nas koji radimo sa adolescentima jako važno jeste **veština prepoznavanja promene kod mladih**. Promena nije uvek lako uočljiva i često nam deluje kao da se ne dešava. Ovo je posebno izazovno kod adolescenata kod kojih je izraženiji otpor, koji negiraju dobit koju imaju od dolaženja na grupu i nekada čak svojim ponašanjem krše pravila grupe. Ono što može da probudi možda još jaču frustraciju kod nas jeste regresija do koje dođe nakon značajne promene. U obe situacije, bez obzira na profesionalizam i iskustvo u radu, razočaranje i frustracija su očekivani jer imamo utisak da se ništa ne događa, da smo nemoćni i da ne doprinosimo napredovanju. Kako ne bismo zaboravili da adolescencija sama po sebi ima izazovne faze koje se dešavaju mimo onih koje se obrađuju na klubu, kako bismo bili u stanju da prepoznamo i minimalne korake i dobiti, važno je da i mi imamo stručnu podršku za rad

kroz redovne supervizije. Redovni **supervizijski sastanci** pomažu nam da se prisetimo karakteristika adolescencije, da prepoznamo, imenujemo, obradimo procese koji se odvijaju kod adolescenta sa kojima radimo, kao i da proradimo naše unutrašnje procese koji se odvijaju na grupi i van nje, a u vezi su sa vođenjem grupe. Supervizija jednom nedeljno nam je zato izuzetno značajna kako da budemo adekvatna podrška adolescentima, tako i za naš profesionalni razvoj.

Literatura

Bojanin, S., Radulović, K. (1988). *Socijalna psihijatrija razvojnog doba*. Naučna knjiga. Beograd.

Ćurčić, V. (2013). „Ruski rulet“ adolescencije, Ćurčić V, (urednik), *Razvoj i mentalni poremećaji*. Društvo za dečju i adolescentnu psihijatriju i srodne struke Srbije DEAPS

McConvil, M. (1995). *Adolescence: Psychotherapy and Emerging Self*. San Francisko: Jossey-Bass Inc., Publishers.

Pejović-Milovančević, M. (2012). *Poremećaj ponašanja*, Bojanin S., Popović-Deušić, S. (urednik). *Psihijatrija razvojnog doba*, Institut za mentalno zdravlje. Beograd

Popović-Deušić, S., Pejović-Milovančević, M. (2012). *Adolescencija*, Bojanin S, Popović-Deušić S (urednik). *Psihijatrija razvojnog doba*. Institut za mentalno zdravlje. Beograd

Radojević, B., (2014). *ROD model procene potrebe dece i porodice*. U Radojević B., (urednik). *Deca sa teškoćama – preporuke za procenu i podršku*. Familija, Evropska Unija.

Stakić, Đ. (2013). *Priručnik za stručnjake u sistemu maloletničkog pravosuđa*. Program „Unapređenje dostupnosti pravde u Srbiji“. Beograd, International Management Group – IMG.

Group ESC: Surf on the voluntary wave

Laurence Watticant

Povzetek

JOETZ je mlada, odprta in dinamična mladinska organizacija za otroke in mladostnike, stare od treh do trideset let. Razvijamo projekte in dejavnosti na področju promocije zdravja, mednarodnega mladinskega dela in socialne vključenosti. Organiziramo tudi najrazličnejše praznike za otroke in mladino ter izobraževanja za mladinske delavce.

Abstract

JOETZ is a young, open and dynamic non-governmental youth organization for kids and youngsters from 3 to 30 years old. We develop projects and activities around health promotion, international youth work and social inclusion. We also organize a wide variety of holidays for kids and youngsters and training for youth workers.

What do we do?

- Health projects around actual themes
- International projects such as youth exchanges, training courses, European Solidarity Corps and immersion travels
- Africrack international youth exchanges for youngsters from a technical training or special education background
- Healthies students we have trained to become health activists
- JOETZ-mobilier our fun van we take with us to different venues to promote our varied health projects
- Condoshop our online store where you can buy condom packs at very low prices
- Training courses for youth leaders, supervising animators and tutors
- National and international holidays for kids and youngsters
- ZAP our online youth magazine introducing health promotion into youth culture
- JOETZ Fun special condom packages designed for organizations and projects
- Inclusion special attention to less privileged groups
- JOETZ.net a network for youth organizations and youth clubs

Our project: Surf on the voluntary wave

Sports and exercise are a way of bringing people together and increase cohesion in society. We believe that through sport, apart from the physical activity and improvement of motor

skills, many other abilities can be acquired such as teamwork, cooperation, cohesion, inclusion, tolerance and respect.

This is why we, JOETZ vzw, in collaboration with S-Sport /Recreas vzw, decided to host a short term group ESC (European Solidarity Corps) project in Belgium for a period of 15 days with a group of 12 youngsters from the Canarias islands to help and support people with a disability on a windsurf camp.

The main topics of this projects were:

- health and well-being
- Inclusion
- Physical education and sports

S-Sport//Recreas vzw as well as JOETZ vzw are both organizations working on social inclusion as solidarity is one of our top priorities. We believe in the power of connection and bringing people with a different background together, searching for what connects them rather than what separates them, and this without imposing our own values and norms but being open to diversity.

What issues, important societal needs and challenges did we address?

A main issue for persons with a disability is social isolation. Many people with a disability are addressed to public transport to travel, which is not evident in many countries and areas. But next to this practical issue many people are inhibit to get in contact with people with a disability. As a consequence the social network of people with a disability is not so extensive. We want to deal with this issue by bringing people with and without a disability together. These activities are enriching for both parties.

By bringing young people in contact with this group the idea was to give them the opportunity to learn in an informal way about these issues.

On the other side we have to add that profile of volunteers from Canary Islands always creates special impact on participants, coming from an ultra-peripheral region of Europe. Having one of the highest rates of youth unemployment in the EU (around 50%), not identifying with “continental Europe “, seeing in Europe something that does not belong to them and that is not active part of their lives. Having them in the project transversally creates new bonds, values and perspectives into their daily lives. For those reasons consortium partners coordinated DEOR activities in the islands, once the activity ended.

Profile of the participants

The main activity of this volunteering was assisting the participants of the surfing week during the activities in and off the water and live an intercultural experience in Belgium. The volunteers didn't need to have windsurfing experience, although it was positively taken into account. The participants' level in this sports camp was very varied from beginners to advanced windsurfers. S-Sport//Recreas could, therefore, link each volunteer to a participant trying to create a good match between them. For this reason, they paid more importance to being able

to deal with people and especially with people with disabilities. S-Sport//Recreas (in collaboration with JOETZ and Mojo de Caña) recruited the interested volunteers using the following parameters:

- Language: preferably volunteers with a notion of Dutch language, although this was not a mandatory requirement.
- Experience with the target group: preferably the volunteer had already some notion of working with people with disabilities. This was not a mandatory requirement as the most important feature was to be and get along well with other people.
- Windsurfing experience: preferably the volunteer was sporty and flexible, skills appreciated in a sports camp. Windsurf experience was also a plus.
- Motivation: the motivation of the volunteers was the most important criteria. The volunteers had to be willing to participate actively to the project and to involve themselves fully during the whole process.

Objectives of the project

Our project of bringing international volunteers to our surfing week aimed to reach many goals but one of the principal reasons was raising awareness. We wanted to share how disabled people (in this case mostly people with mental or physical disabilities and deaf/mute persons) live in a society that sometimes is not as used to or adapted to dealing with their special needs as it should be. We wanted to shed a light on the challenges that they face in their daily life. By being in contact with them, empathy, trust and cooperation were to be more developed.

Moreover, it was important to destroy the myths that usually surround this sector of the population by participating in activities that put into practice their capability of using body and mind. The feeling of commitment that sport can create at a certain point is beneficial for both volunteer and participant who can leave behind the possible misconceived ideas on how disabled people usually interact with the world and how the rest of the world sees them. Apart from the social inclusion, another important aim was to promote a healthy lifestyle by including physical activities in their daily lives and to show them that apart from a leisure activity, sport can be a way of life and a professional career.

Exercise is a fundamental part of a healthy lifestyle, something JOETZ vzw promotes in each of its campaigns, thus making it also a very important aim and focus of this project.

Not only the participants' active citizenship and their European citizenship was to be promoted through this project but it also had its impact on the other volunteers and actors of the project and their environment. Traveling abroad has the capability to open your mind to other experiences in the receiving country and has the potential to give rise to new social priorities and behaviors upon return.

We believe that this project also meant a great added value for our own volunteers. These young people were in full development and we wanted to give them the chance to get to know other cultures and customs with this project. This way they got a nuanced picture of another culture and society creating more tolerance and understanding. Getting to know the other person with his customs and reality is a first step towards a tolerant society.

We also wanted to immerse the volunteers fully into the Belgian culture, language and way of living. This through a number of activities related to Belgian culture, sports and healthy lifestyle. With all this activities team-building, tolerance, open-mindedness and cohesion was reinforced. This way they experienced the healthy way of living the partner organizations promoted.

By being fully immersed in the project from the very first day until the last one (and even before and after the activity days as such), receiving the necessary trainings and support, doing regular evaluations and having a clear and open communication with the volunteers, we ensured the achievement of the foreseen impact and results.

Importance of the partner choice

Good project partners are crucial and play an important role in a successful project. In this project we have chosen the project partners:

- **Mojo de Caña.** They organize a lot of projects for youngsters from the Canary Islands. The Canary Islands have the highest rate of the youth unemployment in the Europe- more than 60% of the 21-30 years old youngsters are unemployed out of the educational system. That's why they give such a high importance to these kind of projects, since they need to rise the interest of youngsters for new experiences and learnings, and get them "to exit their comfort zone", in order to convert them into active and responsible citizens, open to diversity and with own initiatives.
- **S-Sport//Recreas vzw.** They focus in promoting sport for everyone regardless age, nationality, gender or special needs. For us, sport is more than a goal. Sports and exercise are a way of bringing people together and increasing cohesion in society. Solidarity and tolerance are the base of our organization. We believe that through sport, apart from the physical activity and improving the motor skills, many other abilities can be acquired as teamwork, cooperation, cohesion, inclusion, tolerance and respect

We did this project twice and it was a very successful partnership and project. We liked the involvement of every partner in this project from the preparation phase until the dissemination phase. The three partners agreed directly to do a second edition straight after the first one. The thrust between the partners is very high and they can count on each other in the division of the task and responsibilities.

During the whole project the three partner organizations were communicating constantly through different channels to make sure everything would go following the plan and to make sure participants needs were fulfilled.

We always keep each other informed in every stage of the project (in advance, during and afterwards as well). As mentioned above, we will share the results with each other and disseminate them. But also have an evaluation between organizations at the end of the project.

Concrete results and impact of our project

During the first week of the project the volunteers experienced local life and culture, discovered more about healthy lifestyle (healthy nutrition, sports, importance of mental health,...) and why it is so important.

In the second week they experienced how people with a disability lived their life. They witnessed the daily struggle of these people but also saw the strength they had to cope with things and how they pushed their life to the limit.

After a week of helping, chatting and asking a lot of questions we felt there was a big shift in their perspective on people with a disability. Most people are inhibited to get in contact with them for different reasons. The unknown is always a bit scary but after that week the diffidence of getting in contact greatly disappeared. We feel that our mission was accomplished as these young people returned home being able to see beyond the appearance of people with a disability and generally being able to spontaneously make contact with all different kinds of people and this without judging.

Direct impact ESC volunteers:

The volunteers:

- adopted new approaches and methodologies in dealing with sports and health,
- gained new knowledge about how to deal with people with special needs,
- developed personal social awareness, organizational and social skills,
- passed through intercultural learning process,
- made new contacts, friendships and partnerships.

The young people involved in volunteers' tasks and activities, the young people from the sending organization, the young people who were working with the volunteers and the young people that were benefiting from passing through the experience:

- gained a bigger cultural awareness and tolerant attitude towards different cultures from the activities that the ESC'ers were doing during and after the project,
- experienced working in an international team by cooperating with the trainers and contact persons from both organizations and the Sports Centre,
- developed an open-minded approach and were more open for international activities from the cooperation with a person with a different cultural background,
- gained new knowledge about volunteering, collaborating with different organizations and the European citizenship.

The hosting and sending organizations:

- gained some new approaches/methodology in dealing with youth and disabled people,

- increased their experience in volunteer management in the international volunteering programme,
- further developed their cooperation and partnership on projects in the framework of Erasmus+ Programme.

Wider impact:

The wider impact can be found in the multiplication activities and projects that took place after the project. Like intensive cooperation between the organizations, and personal projects of the volunteers but also of other youngsters hearing about the outcomes of this project.

On a long term, the wider impact will be:

1. Local communities:

- More active and involved young citizens, as some of the volunteers decided to do voluntary work in their country after this project. Many volunteers reached out to the Sending Organisation and are now actively involved in their voluntary work.
- A better understanding of the importance of intercultural dialogue and social cohesion, as the volunteers realized its importance and started to take this into account in everything they do in their local community.
- A new European dimension in activities at the local level. Due to the project the volunteers decided to change some of their habits and wanted to get to know more about other European countries. Also the local families and people working at JOETZ, S-Sport//Recreas vzw, other NGO's of the Socialist Mutuality and the people working at the surf camp realized the impact of having these youngsters in the project. They were very interested in this European dimension when they saw how big the impact was on the local communities and on the participants and volunteers of the surf camp as well.
- More young people and youth organizations involved in European activities as the volunteers decided to spread the word and to look for more European opportunities to go on these kind of Erasmus+ projects.

2. National level:

- Stronger international link and cooperation as the organizations are already planning and writing future projects together.
- More active and involved young citizens, as the volunteers and the organizations are spreading the word about the project to other youngsters.
- Increasing awareness and understanding about: tolerance between different cultures and people with different backgrounds, equal opportunities, youth rights, youth participation, European awareness.
- An added European dimension to the activities at the national level by the presence of volunteers from abroad.

- A good insight into the impact of European developments at the national and community level.
- More recognition of the values of active citizenship in European dimension

Conclusion

It was a very fruitful project with a big and wide impact on the different actors of society. It involved a lot of people and youngsters from different backgrounds, social classes and coping with different realities and limitations.

We still receive a lot of feedback and are in touch with most of the volunteers who keep on telling us their story after this project and how it affected them and still does today.

We were invited by the Belgian national agency to testify about it.

We are currently busy with the third edition, which got approved already. In this third edition previous volunteers from the past editions will come as well as they kept a very strong bond with the participants with a disability and as most of them found out they want to keep on working in this area.

New institutional answers for vulnerable children and youngsters in the frame of De-Institutionalization in Austria

Hubert Höllmüller, University of Applied Sciences, Carinthia

Povzetek

V zadnjem ali zadnjih dveh desetletjih je bila v sistemih za varstvo otrok in mladine v mnogih evropskih državah prepoznana nova ciljna skupina: ranljivi otroci in mladostniki, ki jih podpora otroškega in mladinskega varstva ne doseže ali pa jo zavračajo. Šli so skozi več ustanov za institucionalno oskrbo, imeli so obdobja „time-outa“ na psihiatričnih klinikah, mnogi pa imajo tudi izkušnje z brezdomstvom. Zdi se, da jih izraz „težko dosegljiv“ opisuje s systemske perspektive. Nemški izraz za te otroke in mladostnike je „Systemsprenger“, prevod bi lahko bil „razbijalci sistema“. Toda ta izraz ne ustreza resničnosti: sistema ne razbijajo, sistem razbija njih. Koncepti institucionalne oskrbe zanje preprosto niso primerni in njihova vključitev vanje povzroči več škode kot koristi. Ta skupina otrok združuje tri vidike: težko dosegljiv, najbolj ranljiv in s systemsko ojačanimi težavami. Odgovor ni več institucionalizacije, ampak manj, kar obravnava diskurz o deinstitutionalizaciji, ki ga vodi EU, in ne zadeva samo invalidov ali starejših, temveč tudi ranljive otroke in mladostnike.

Ključne besede: sistem za varstvo otrok in mladostnikov, težko dostopen, najbolj ranljiv, "razbijalec sistema", deinstitutionalizacija

Abstract

Since one or two decades in the child- and youth-care-systems of many European countries there has been recognized a new target group: vulnerable children and youngsters, who are not reached by the supports of child and youth-care or they refuse them. They have passed several residential care institutions, had „time out“ periods in psychiatric clinics and many of them also have experiences with homelessness. „Hard to reach“ seems to describe them from the systems perspective. The German term for these children and youngsters is „Systemsprenger“, a translation could be „systems-booster“ or „systems-crasher“. But this term does not fit in the reality: they are not boosting or crashing the system, they are boosted and crashed by the system. Simply the institutional care concepts are not appropriate for them. And taking them in, causes more harm than benefits. This group comprises the three aspects: hard to reach, most vulnerable and systemsboosted.

The answer is not more institutionalization but less. This is addressed by the discourse of deinstitutionalization run by the EU, targeting not only people with disabilities or elderly, but also vulnerable children and youngsters.

Keywords: child- and youth-care system, hard-to-reach, most vulnerable, „systems-crasher“, systemsboosted, de-insitutionalization

What we know

About the child and youth-care system in Austria as in other central Europe countries, there is not much of research. It is more or less a blind flight with some flashlights on it. Related to the topic there are two researches, who deal with the outcome and process quality of residential care. The one is the “ABIE-Studie” in Germany, which says that the dropout rate in residential care is between 34% and 58%, depending on the data of different studies (ABIE names four) it refers to. The ABIE study analyzes 432 cases of child-and youth-care and runs 16 qualitative interviews, to show the perspective of the involved youngsters on their dropout. The six common items are:

„Care is seen as damage / instead of support and safe place the residential care causes further harm/ disappointment related to the residential, problems in communication/ isolation from friends and family, injustice in every routine of residential care/ access problems with the routine and the other service users.” (e.g. Sewing, 2012: 132f, translation HH)

The other is the “Evaluationsstudie stationäre Unterbringung Kärnten” (Evaluation study of residential care in Carinthia, University of Applied Sciences, Carinthia, 2018, unpublished) which says that around 25% of children and youngsters in residential care do want to be there, they do not feel well linked with over 50% children and youngsters who say that they do not know why they are in residential care, who say that nobody asked them if they want to go there or that they were told a lie about going there. So what can be said about residential care is, that it is not very effective. One reaction on this finding is the concept of de-institutionalization on an European level.

“Research has largely demonstrated that institutional care is particularly harmful for children, with long-term effects on their psychosocial wellbeing. Despite this, children continue to be placed in segregating institutions - environments that are inappropriate for their emotional, physical, intellectual and social development.”

(Source: <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/deinstitutionalization-and-quality-alternative-care-children-europe-lessons-learned-and-way>)

De-Insttutionalisation:

“Deinstitutionalisation, therefore, is a strategy to get children out of institutions but also to avoid new placements. A thorough assessment of the needs of each child should be conducted to provide alternative care solutions based on his/her best interest. Reforms should tackle the root causes of neglect, abuse and child abandonment, and aim at preventing unnecessary separation of children from their families through a broad range of support measures.” (Source: https://www.openingdoors.eu/wp-content/uploads/2014/11/DI_Lessons_Learned_web_use.pdf)

Implementing institutions is the normal strategy of society to deal with its problems and challenges. In modern contexts these institutions are far more important than the outcomes they cause. No matter what scientific research proves, institutions draw their right to exist from the fact that they are institutions and not from the fact that they solve problems or master challenges. In child- and youth-care it is still a kind of taboo to talk about the harm that is caused by the system. And if it is unavoidable to talk about it, then there is used the black

sheep metaphor, harm is just an exception. The concept of de-institutionalization wants to reduce this harm systematically by enforcing alternative care models to simply reduce the number of children and youngsters in residential care.

“European efforts towards deinstitutionalisation

The process of deinstitutionalisation of the child care system refers to a shift in provision of services from institutional to community based, focusing on the integration of children into communities and wider society to avoid segregation and social exclusion. (...) The European Expert Group on the Transition from Institutional to Community-based care developed Common European Guidelines to help EU countries in the process of closing institutions and developing a range of services in the community in order to eliminate the need for institutional care.” (Source: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1246&furtherNews=yes&langId=en&newsId=9056>)

How deep the structural exclusive drift is can be seen by one figure: The average age of young adults to leave their family homes in Austria is 25 years (24 for woman and 26 for men). Between 80 and 90 percent of youngsters in residential care have to leave with 18. (This is why we started to talk about care-leavers.) The absolute end of support is with 21. Still four years earlier than “normal” young adults. How should young people with burdens and handicaps manage to run an autonomous live seven years earlier, supported in a way they do not wanted to be supported?

I present now five institutional concepts for vulnerable children and youngsters, hard to reach and systemsboosted, which address their special needs **and** refer to the principles of de-institutionalization. All five concepts have started in Austria in the last decade.

- Professional foster parents
- social-pedagogical shared apartment combined with single housing
- associate housing in cooperation with low threshold crisis shelter
- social pedagogical diagnosis
- family group conferencing

Professional foster parents

A social-pedagogical professional takes a child/a youngster home to live together, including her or him in his own family system. It can be a single household, a couple (no matter which sexual orientation) with or without children. The professional does not substitute the parents as on central goal is the return to the family system, if possible and wished by child and parents. This professional gets a part-time or fulltime salary, depending on the needs of the child/youngster. Another professional works with the parents on the return of the child/youngster into her or his family. The professional and the child/youngster is visited by a supervisor every two weeks.

Target group:

Children and youngsters from five to eighteen years, who can not live in their family system because of lack of parenting skills and/or child protection reasons.

Target: Return to the family system or autonomous live

There has to be established a group of six to ten professionals for coaching and mutual support. For break out hours there is an assistance professional.

In Germany around three percent of all children in residential care, that means in figures between 2500 and 3000 children and youngsters live with professional foster parents, in Upper Austria there are about 50 places.

The challenges of this kind of “residential care in families” are obvious: it is a contradiction to modern concepts of professionalizing. But there are professionals, who are doing this kind of “job”, which is not a job but is a job. And the effects of this kind of family based care are much better than the effects of residential, institutional care. The slogan of the Austrian organization is: “Not at home and yet at home!”

(Source: <https://www.soziale-initiative.at/volle-erziehung/?target=c295>)

These three concepts take in account the specific situations of the so called “Systemsprenger”. The following two concepts want to prevent the creation of them.

Social-pedagogical shared apartment combined with single housing

Children and youngsters get a single housing unit near a shared apartment, which is run like a small residential care unit. The only rule is one contact per day with a social worker, either in the apartment or in the housing unit or by telephone.

Target group:

Youngsters with special needs, who do not want to be in residential care or who are not able to. The youngsters and young adults are confronted with complex problems which include several of the following aspects:

dysfunctional family system, early attachment disorders, attachment breakups, abuse, non-supportive parents, schooling failure, social exclusion, violence, trauma, drug addiction, self-harm, homelessness, living in subcultures.

Targets: Autonomous live, social inclusion

The youngsters live in six to eight small housing units within five minutes walk from the shared apartment, where there is a kitchen where they can get food, a dining room and a living room and a laundry. 24 hours per day there is a social worker to contact. The youngsters can go whenever they like.

Source: <https://www.soziale-initiative.at/volle-erziehung/?target=c295>

Associate housing in cooperation with low threshold crisis shelter

The associate housing in cooperation with low threshold crisis shelter is tying in with a stable relation developed in the crisis shelter for youngsters. It offers youngsters with challenging behavior a possibility for sustainable housing and social inclusion. The support comprises six fields of learning: Housekeeping, labor market integration, recreational activities, body safety, biography work, return to the family system. The crisis center is the residential backing and offers temporary group settings.

The social worker, who had a stable relation in the crisis center is the one to work with the youngster in his associated housing.

Target group:

Youngsters between 16 and 18, social disadvantaged, with challenging and deviant behavior (the age can be reduced or prolonged), who are already using the crisis center. These youngsters are endangered by risky live circumstances which hinder their development. Their family systems are not supportive. These youngsters left residential care and do not want to be worked with in groups and they have also experience with psychiatric institutions.

Target: Autonomous live

(Source: <http://www.junoklagenfurt.at/ueber-uns/angebot/>)

Social pedagogical diagnosis

The social-pedagogical family diagnosis is a participative and dialogic method to find out the needs of children and parents and thus to stimulate processes within the family system. The method enables all participants their own perspectives and individual issues. These issues become visible through the method and can be moderated in a transgenerational dialog supported by professionals. The self-interpretations of the family members are in the center of the method. So the families, children and youngsters can work on their live- and conflict-issues.

The social-pedagogical family diagnosis „(...) führt zu relevanten und umsetzbaren Handlungsvorschlägen und aktiviert die Familien im Prozess der Hilfeplanung. [(...) leads to relevant and realizable recommended actions and is activating the families in the procedure of managing care by the child- and youthcare authority. HH] “ (Cinkl/Krause, 2014, 152ff) On one hand the dimensions of care can be more concrete and on the other hand the attitude of cooperation is established.

Specially for families, who are supported for a long time with no effects, the social-pedagogical family diagnosis can enable a re-assessment of the procedure of managing care and bring up important aspects for the following steps. The social-pedagogical family diagnosis consists of different phases:

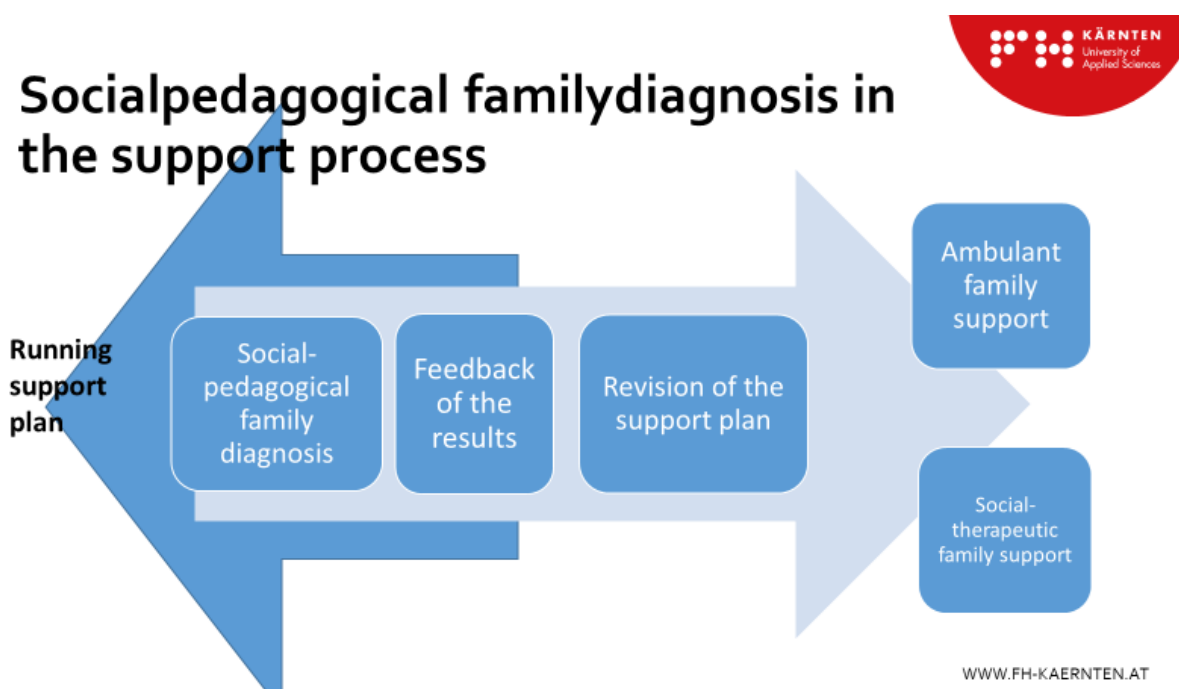
- contracting
- preliminary talk
- guided interviews
- Team-evaluation: Diagnosis and conflict issues

- Feedback of the team interpretation to the interviewed persons and developing of recommended actions
- Presentation of the outcome via flip chart papers at the child and youth-care authority
- Re-assessment and re-planning
- Self-evaluation

For the social-pedagogical family diagnosis the professionals need a special attitude: „Haltung bedeutet hier, dass die Fachkraft davon ausgeht, dass die einzelnen Familienmitglieder in der Lage sind, sich selbst und die eigene Situation bzw. die der Familie zu ergründen (...) Haltung heißt aber auch, dass die Professionellen dieses Geschehen nicht in der Weise manipulieren, dass am Ende eben doch wieder die eigenen Vorurteile bestätigt werden.“ (a.a.O.) [„Attitude means, that the professional regards all family members capable to explore themselves, their own situation and the situation of the family (...) attitude also means that the professionals do not manipulate in a way that confirms their own prejudices.“(HH)]

Research shows that an attitude of cooperation is the key aspect for a successful family support by professional child and youth-care.

The social-pedagogical family diagnosis were evaluated positively. And it was shown that the method enables recommended actions to avert child endangerment, which are facilitated by all involved persons. (Source: <http://stephan-cinkl.de/sozialpadagogische-diagnosen-und-sozialpadagogische-familiendiagnosen>)



Family group conferencing

The family group conference is a modern instrument for service user involvement. The social environment of the child/youngster is included and addressed to shape the support. So the social environment is seen as a resource which can and should be activated. Family group conferencing is based on the systemic perspective that the reasons for the problems of the child/youngster are founded in the whole family system and not only in the one how shows the “symptoms”. The youth welfare office delegates the organization und coordination of the family group conference to a neutral extern coordinator. This coordinator involves as many as possible family members and also „important others“ like neighbors, sports-trainers etc. The invitation-list needs the agreement of all. The conference itself takes place outside the youth welfare office and it runs in three phases: the information phase where the youth welfare officer presents the concerns about the situation of the child/youngster and maybe specialists give medical or judicial informations. Then comes the Family-only-phase, where the enlarged family system can talk alone about the concerns and problems and develop solutions. This phase takes two to four hours.

When they finish, they call the coordinator and the social worker to negotiate their solution proposals. If the social worker agrees (research shows that this is the case in 95%), the coordinator writes a protocol and arranges a follow up conference within three months. If the social worker cannot agree with the proposals, a second family-only phase starts.

About 50% of the family group conferences bring up solutions, which make professional interventions needless because they are realized by resources of the enlarged family.

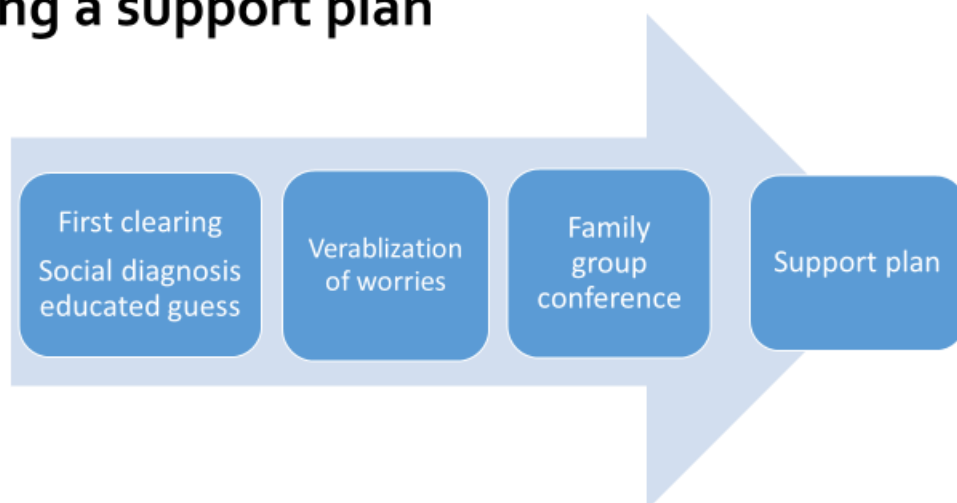
A second result is that the family system and the social worker of the youth welfare office have a profound cooperative understanding of each other on an eye level.

The coordinator needs 25 to 30 working hours. (Source: <http://www.levelup.at/familienrat/>)



Family group conference in the process of generating a support plan

**Report of
child
endagerment**



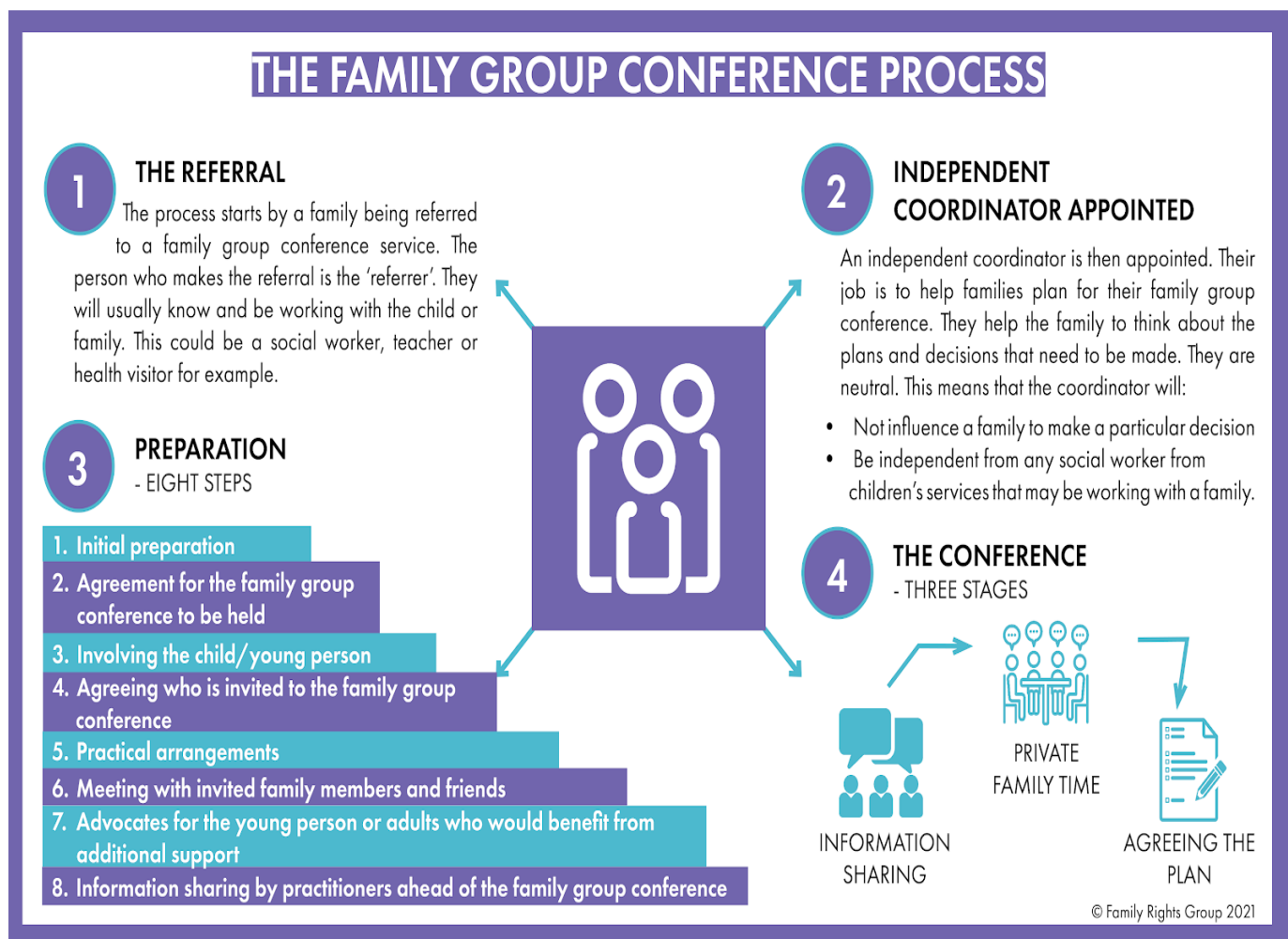
“Family group conferences can be used whenever a situation is sufficiently serious that a plan and decision needs to be made about a vulnerable child. They are now being used in the UK in all areas of child welfare including: Preventative services/ Safeguarding work including domestic abuse/ Court proceedings/ Looked after children and planning for leaving care/ Education (to address truancy and reduce exclusions)/ Anti-social behaviour and youth justice including restorative justice.

Some local authorities have developed services using the model to address the needs of adult service users and their families including: Safeguarding work with adults including elder abuse/ Adults with learning disabilities/ Adults with mental health difficulties

Internationally they have been used for: the release of prisoners from jail (South Africa), the discharge of adults from hospital (Holland) and in addressing homelessness and debt (Holland).”

(Source: <https://frg.org.uk/family-group-conferences/what-is-a-family-group-conference/>)

Family group conferences are used in more than 20 countries including Austria, Australia, Canada, Finland, Germany, Holland, Hungary, Ireland, Israel, Italy, Japan, New Zealand, Norway, Poland, Serbia, Slovakia, South Africa, Sri Lanka, the USA and the UK.



(Source: <https://frg.org.uk/family-group-conferences/what-is-a-family-group-conference/>)

Conclusion

I am sure that there are more successful concepts to improve the child- and youth-care support, but we have no system of reporting on a scientific level.

Regarding the rare research results, the high developed child and youth care systems in Europe (and they are still a “growing markets”) need a fundamental change. Since the beginning of this century social work science has been known what works in the field of child and youth care (and what does not work). Ambitious professional organizations realize these new concepts and evaluate them. But although these new concepts take place within the system, the system does not move. Still it is mainly paternalistic, pathologizing and ruled by experts who know better. Service user involvement is still seen as an extra and not as the precondition for successful work with children and families.

“Overall, there is a firm commitment to end institutional care at the EU and national level. However, deinstitutionalisation requires a multi-level integrated approach towards a number of policy areas. Despite progress, systematic efforts are still required to implement and evaluate reforms of children’s services in order to transform the lives of many children in Europe.”

(Source: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1246&furtherNews=yes&langId=en&newsId=9056>)

Sources

Cinkl, Stephan/ Krause, Hans Ulrich (2014): Praxishandbuch Sozialpädagogische Familiendiagnosen; Verfahren – Evaluation – Anwendung im Kinderschutz, Leverkusen, Verlag Barbara Budrich.

Früchtel, F. & Roth E. (2017). Familienrat und inklusive, versammelnde Methoden des Helfens (1. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Hilbert, C., Bandow, Y., Kubisch-Piesk, K. & Schlizio-Jahnke, H. (2011). Familienrat in der Praxis – ein Leitfaden. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.

Sewing, Julia (2012): „Da hatt’ ich keinen Bock mehr drauf, weil...“ Eigene Sichtweisen Jugendlicher auf Abbrüche in der Heimerziehung – Ergebnisse einer Interviewstudie in: Tornow, Harald, Ziegler, Holger (2012): Ursachen und Begleitumstände von Abbrüchen stationärer Erziehungshilfen (ABiE). EREV-Schriftenreihe, 3/2002, 119-164. Hannover: SchöneworthVerlag

Tornow, Harald, Ziegler, Holger (2012): Ursachen und Begleitumstände von Abbrüchen stationärer Erziehungshilfen (ABiE). EREV-Schriftenreihe, 3/2002, 11 – 164. Hannover: SchöneworthVerlag.

Tornow, Harald (2014) Ursachen und Rahmenbedingungen stationärer Abbrüche in der Langzeitstudie ABiE. In: EREV-Schriftenreihe 8-2014. Abbrüche in stationären Erziehungshilfen (ABiE). Praxisforschungs- und Praxisentwicklungsprojekt. Hannover: SchöneworthVerlag

Uporaba biblioterapije v programu nižje poklicnega izobraževanja / The application of bibliotherapy with students in short vocational education

Natalija Šraml, mag. prof. slovenskega jezika in književnosti
Šolski center Novo mesto, Šegova ulica 112, 8000 Novo mesto
natalija.sraml@sc-nm.si

Povzetek

V članku je predstavljen pojem literarne biblioterapije, njeni pozitivni učinki in koraki izvedbe, ki jih lahko učitelj izvede pri pouku slovenščine zlasti v programih nižjega poklicnega izobraževanja, saj so ravno ti dijaki zaradi socialnih, ekonomskih in družinskih dejavnikov pogosto izpostavljeni stresu. Učitelju uporaba biblioterapije omogoča reševanje občutljivih vprašanj, povezanih z različnimi težavami odraščanja, pa tudi poučevanje socialnih veščin, ki jim bodo pomagale preprečiti šolske ali osebne neuspehe. V članku je predstavljen praktičen primer uporabe literarnega dela za izvajanje biblioterapije pri pouku ter odzivi dijakov. Podan je tudi seznam mladinskih knjig, ki jih lahko učitelji uporabijo ob zaznavi različnih težav v razredu.

Ključne besede: biblioterapija, socialno ranljivejši dijaki, mladinska literatura

Abstract

The article presents the concept of literary bibliotherapy, its positive effects and steps that a teacher can take in teaching literature, especially in lower vocational education programs, as these students are often exposed to stress due to social, economic and family factors. The use of bibliotherapy allows the teacher to solve sensitive issues related to various problems of growing up, as well as to teach social skills that will help them prevent school or personal failures. The article presents a practical example of the use of literary work for the implementation of bibliotherapy in the classroom and student responses. There is also a list of youth books that teachers can use when perceiving various problems in the classroom.

Keywords: bibliotherapy, socially vulnerable students, youth literature

Uvod

Pri pouku književnosti lahko učitelj razpravo o čustvih, vedenju in težavah književnih oseb iz literarnih del uporabi kot učinkovito orodje za pogovor o čustvenih ali socialnih težavah, s katerimi se srečujejo dijaki. Program nižjega poklicnega izobraževanja pogosto obiskujejo učenci, ki prihajajo iz socialno ranljivejših družin, ali pa so zaradi različnih primanjkljajev osnovno šolo končali po prilagojen programu. V letošnjem prvem letniku je tako deset dijakov, ki se med seboj zelo razlikujejo, tako učno kot vedenjsko, skoraj vsi pa prihajajo iz družinsko neurejenih

okolščin in se poleg stresa ob prehodu v srednjo šolo soočajo z različnimi družinskimi težavami. Njihova drugačnost negativno vpliva na razredno klimo, zato sem se v želji, da bi se leta izboljšala in da bi imeli izhodišče za pogovor o življenjskih težavah, odločila, da jim pri pouku književnosti z metodo dolgega branja predstavim mladinska literarna dela, v katerih književni liki doživljajo podobne življenjske situacije. Tako je bila izvedena biblioterapija, in sicer z namenom, da bi se dijaki zbližali, hkrati pa bi jim pogovor pomagal uvideti, da je vse težave mogoče rešiti, in da imajo možnost za izboljšanje. Prav tako se z metodo spodbuja zdrava socialna in čustvena rast, razvija se razumevanje samega sebe, izboljšajo se življenjske veščine, okrepi se samozavest ter konstruktivno soočanje in reševanje osebnih težav, kar je zlasti pomembno za socialno ranljivejše skupine otrok.

Definicija biblioterapije

Obstaja več definicij biblioterapije, nekatere se med seboj nekoliko razhajajo, zato bomo povzeli najbolj splošno po Forganu (2002), ki ugotavlja, da izraz opredeljuje uporabo literature kot pomoč ljudem pri reševanju osebnih težav, vendar zahteva ustrezen izbor literature in namerno vodenje skozi njo. Poznamo dve vrsti biblioterapije – literarno in terapevtsko. Terapevtsko oziroma klinično biblioterapijo uporabljajo predvsem terapevti ali psihiatri, ki naj bi s pomočjo posebej oblikovanih besedil pomagali pacientom. Literarno biblioterapijo izvajajo učitelji in osebe podobnega poklica kot izhodišče za pogovor o težavah, s katerimi se soočajo učenci. Biblioterapija je izvrstno orodje, s katerim učitelji dostopajo do učencev, ki se spopadajo z različnim socialnimi, čustvenimi ali učnimi težavami. Mogoče jo je vstaviti v že obstoječe učne vsebine, s čimer lahko učitelj hkrati sledi učnemu načrtu. Terapevtska biblioterapija tako pri izvajanju uporablja svoja specifična besedila, ki so namenjena posebej zdravljenju pacientov, literarna pa temelji na analizi in interpretaciji različnih umetnostnih književnih del (Bušljeta, Piskač, 2018).

Prednosti biblioterapije

Avtorji navajajo naslednje pozitivne učinke biblioterapije:

- Posamezniku nakaže, da ni edina oseba, ki se sooča z določeno težavo.
- Nakaže, da obstaja več rešitev problema.
- Pomaga učencem bolj svobodno razpravljati o težavi.
- Pomaga učencu najti konstruktiven način za reševanje problema.
- Razvija učenčevo samopodobo.
- Razbremeni čustveni ali duševni pritisk posameznika.
- Spodbudi posameznikovo pošteno samooceno.
- Poveča posameznikovo razumevanje človeka in njegovega vedenja.

Furlan navaja, da je biblioterapija primerna tudi za nadarjene učence, ki se srečujejo z izrazito intelektualno sposobnostjo. Z biblioterapijo jim preko vprašanj literaturo predstavimo kot izziv za razvoj miselnih spretnosti na višjih ravneh (Furlan, 2006). Forgan (2002) ugotavlja, da je

primerna za vse učence, saj so obravnavane vsakdanje težave, s katerimi se srečujejo vsi, ali pa se bodo z njimi srečali kasneje v življenju – jeza, draženje, ustrahovanje, samopodoba ...

Metoda literarne biblioterapije

Melissa McEncroe (2007) navaja, da je biblioterapija učencem v pomoč pri prepoznavanju problema in pri reševanju le-tega. Učinek je dosežen skozi tri faze: identifikacija, katarza in razrešitev. Hrvaška avtorja Bušljeta i Piskač (2018) dodajata tako imenovano fazo MED ciklus (proces medsebojne motivacije misli, emocij in dogajanja v književnih likih).

Identifikacija

Faza identifikacije je pomembna, saj ljudje, ki se znajdejo v težavi, pogosto iščejo drugo osebo v podobni situaciji, s katero se lahko identificirajo (McEncroe, 2007). Bušljeta in Piskač (2018) dodajata, da pri pouku književnosti identifikacijo s književnimi liki dosežemo predvsem z empatijo do njih, na tak način učenci spoznajo podobnost med njimi in osebami v literaturi.

Katarza

Druga faza, katarza, se zgodi, ko se bralec čustveno vključi v zgodbo, se poveže z zgodbo/književnimi osebami, kar ga privede do sproščanja lastnih čustev. Učitelj mora v tem primeru zagotoviti varno okolje za odkrito razpravljanje, ali če to ni mogoče, uvede dnevnik pisanja (McEncroe, 2007). Bušljeta in Piskač (2018) dodajata, da je pomembno zlasti dejstvo, da so izražena čustva učencev sprejeta, da jih učitelj razume, ne glede na to, za katera čustva gre. S tem zmanjšamo strah pred izražanjem čustev, občutek sramu ali krivde, ter povečamo občutek čustvene samokontrole ter prepričanje, da bodo tudi drugi sprejeli njihova čustva.

Razrešitev

Tretja faza, razrešitev, se zgodi, ko učenec uvidi, da je njegova situacija razrešljiva. Zgodba učencem ponuja predloge za spremembe in jih spodbudi k iskanju izvornih idej za obravnavano/spremembo lastnega problema. Bušljeta in Piskač (2018) to fazo imenujeta uvid, in jo razložita kot trenutek, ko učenci čustvo in problem v literarnem delu vidijo kot nekaj poznane in vidijo rešitev iz situacije. V zadnjem koraku strategija spodbuja učence k reševanju problema, pridobivanju strategij spopadanja, razmisleku o vedenju drugih in k spoznanju ter izboru rešitev za svojo težavo.

Priprava za izvedbo literarne biblioterapije

Izvedba literarne biblioterapije zahteva dobro pripravo, za kar se učiteljem priporoča uporaba štirih korakov:

Dejavnosti pred branjem

Učitelj izbere teme, o katerih bi se učenci želeli pogovarjati. V ta namen je priporočljivo, da se učitelj z učenci o tem pogovori, ali izvede anonimno anketo, kjer želje napišejo na liste. Upoštevamo lahko tudi morebitna opažanja drugih učiteljev ali staršev (Bušljeta in Piskač, 2018). Forgan (2002) opozarja, da je učitelju pri izboru lahko v pomoč knjižničarka ali sezname dobre

literature, ki vsebujejo kratke obnove. Bušljeta in Piskač (2018) glede izbora dodajata, da se naj učitelj izogne trivialni književnosti in da prednost kvalitetnim literarnim delom, ki naj bodo učencem razumljiva. Poleg izbora literature Forgan kot drug del predbralne dejavnosti navaja aktiviranje učenčevega predznanja, da bi se lažje poistovetili z vsebino knjige/književnimi osebamami. Kot dobre primere izpostavi – prikaz naslovnice, na podlagi katere učenci predvidevajo, kaj se bo zgodilo v zgodbi; izpostavitve kratke izjave, na kateri temelji zgodba, in vprašanje, ali so doživeli kdaj kaj podobnega.

Vodeno branje

Učitelj lahko literarno delo, če gre za primerno dolžino, interpretativno prebere na glas, sicer ga preberejo učenci sami.

Diskusija po branju

Učitelj pozove učence, da najprej predstavijo vsebino zgodbe. Razumevanje zgodbe je pomembno, avtorja Bušljeta in Piskač (2018) v ta namen priporočata metodo tesnega branja, s katero bi učitelj preveril, ali učenci razumejo vsako pomembno poved, pri čemer jim postavlja vprašanja, kot so – kako, zakaj, utemelji. Predlagata, da učenci za vsako trditev navedejo citat ali del besedila, ki trditev dokazuje. Nato sledi razprava, v kateri učitelj postavlja vprašanja za lažjo identifikacijo s knjižnimi osebamami in vsebino. Forgan (2002) doda, da skozi vprašanja učenci spoznajo, da pri določeni težavi niso sami, da drugi doživljajo podobno. Razpravljajo tudi o pomanjkljivostih in prednostih rešitve, s čimer lahko s soočanjem različnih pogledov učenec ustvari možno rešitev za lastno težavo. V tej fazi je pomembno tudi izražanje čustev, tukaj avtorja Bušljeta in Piskač (2018) predlagata naslednje naloge učencem – pojasni in s primerom dokaži, kaj je mislil književni lik; pojasni in s primerom dokaži, kako se je književni lik počutil; ponazori, kaj književni lik dela; presodi spremembe, ki so se zgodile; oceni, ali so spremembe pozitivno ali negativno vplivale na književni like; ponudi alternativni – kaj naj bi književni lik mislil oziroma naredil.

Strategije za reševanje problema

Forgan opiše tako imenovano strategijo I SOLVE (identify, solutions, obstacles, look at the solutions, very good, evaluate the outcome), ki učencem pomaga do samostojnega reševanja težav. Stopnje strategije, ki jih učitelj vodi v obliki razprave, so:

- I** – identifikacija problema v zgodbi, teh je lahko več, učence usmerimo k nam relevantnega.
- S** – dijaki naštejejo vse rešitve, za katere so književne osebe mislile, da bodo z njimi rešile problem, hkrati pa ustvarijo svoje lastne ideje, učenčeve potencialne rešitve lahko napišemo na tablo.
- O** – učenci preučijo morebitne ovire pri rešitvi problema. Po preučitvi ovir je bistveno izpostaviti, da rešitve naletijo na ovire, vendar stremimo k iskanju najboljše.
- L** – je pregled rešitev in izbor ene; učitelj učence opozori, naj izberejo rešitve, ki rešujejo težave dolgoročno.
- V** – učenec si čestita za uspeh in je pripravljen, da jo uporabi, ko jo bo potreboval.
- E** – v prihodnosti, po uporabi rešitve, ocenijo, ali je bila učinkovita za reševanje problema.

Poleg zgoraj omenjene metode k četrti fazi sodijo tudi poustvarjalne dejavnosti. Forgan (2002) omenjana igro vlog, kjer učenci naučeno strategijo reševanja problema uporabijo v zaigrani vsakodnevni situaciji, učitelj pa jim lahko poda povratno informacijo. Učenci lahko za domače delo napišejo pesem ali članek o doživetem, Bušljeta in Piskač (2018) pa predlagata pisanje ocene ali podoživetje literarnega dela s sliko, glasbo, plesom.

Biblioterapija – praktični primer

Za izvedbo biblioterapije v oddelku nižjega poklicnega izobraževanja smo se odločili zaradi slabših družinskih okoliščin večine dijakov ter v želji po izboljšanju razredne klime. Tako smo samostojno domače branje zamenjali z branjem mladinske literature pri pouku, in sicer smo vsako uro zadnjih petnajst minut posvetili branju enega poglavja knjige z naslovom *Pesem o razbitem nosu*, avtorice Arne Svingen. Knjiga je bila izbrana zaradi teme in pozitivnega sporočila – glavna oseba zaradi optimističnega pogleda na življenje najde ljudi, ki mu pomagajo pri premagovanju težkih trenutkov v življenju.

Predbralna dejavnost je bila izvedena s prikazom naslovnice, na podlagi katere so dijaki predvidevali, o čem bo knjiga govorila. Na prvi strani so namreč narisane note in boksarska rokavica, tako da so pravilno sklepali, da bo knjiga povezana z boksom in glasbo. Prav tako sem pred branjem izpostavila citat iz knjige: *»Jutri me čaka tak pomemben dan, da bi se moral tresti. Ampak čisto mirno buljim v strop. Vse se bo lepo izšlo. Moja smola se končuje ...«* Sledil je kratek pogovor o tem, kakšen pogled na svet in na težave se izražajo v misli. Pogovorili smo se o optimizmu in pesimizmu, razmišljali so, kako sami sprejemajo težave ter kateri pogled nanje jim je bližji. Sledila je metoda dolgega branja, knjigo smo prebrali v treh tednih, po vsakem poglavju smo se pogovorili, kako se literarna oseba – Bart počuti, kakšna čustva doživlja ter kaj se je zgodilo. Spodbujala sem jih, da izrazijo, kako bi se oni počutili v takšni situaciji. Ko smo knjigo prebrali v celoti, smo se o vsebini pogovorili še enkrat. Postavljala sem različne trditve, dijaki pa so morali najti primer, s katero so trditev podkrepili. Na primer: *Bart se sramuje svojih konjičkov. Do matere je strpen. Mati ima težave z alkoholom. Njegova edina prava prijateljica je Ada, vendar ga večkrat izda. Bart sošolcu naredi krivico. Bart si želi najti svojega očeta. Babica je prijazna do njega. Soseska, v kateri živi, je revna. Mati mu daje prazne obljube.* Vse trditve so uspešno utemeljili z različnimi primeri iz zgodbe.

Za identifikacijo s knjižno osebo so v zvezke narisali Vennov diagram, s katerim so opazovali svoje in Bartove lastnosti, ter posebej izpostavili tiste, ki so skupne. Nato smo v pogovoru izpostavili štiri težave, s katerimi se je soočal Bart – revščina, materin alkoholizem, nesprejemanje med sošolci, trema. Vse težave sem zapisala na tablo, nato so dijaki navajali, kako jih je književni lik Bart reševal. Zapisovala sem tudi odgovore. V vodenem pogovoru smo ugotavljali, kako je bil pri reševanju posamezne težave uspešen ali neuspešen, izražali so lastne ideje, ki bi jih glavna oseba lahko uporabila. Spraševala sem jih, kaj bi oni naredili na njegovem mestu, katera rešitev bi bila ustrezna ter ali so že sami imeli podobne izkušnje in kaj so naredili za njihovo rešitev. Približno polovica dijakov je izpovedala, da se je z določenimi težavami (izpostavili so zlasti nesprejemanje med sošolci in tremo) že srečalo, nekateri pa o tem niso želeli govoriti, kar sem spoštovala. Pogovarjali smo se tudi o tem, kako so težavo poskušali izboljšati, kako so uspešni so bili ter kako se v razredu počutijo zdaj.

Za poustvarjalno dejavnost so dijaki napisali kratek spis, in sicer so pisali o življenju glavne literarne osebe pet let v prihodnosti. Vsi spisi so bili o izboljšanju Bartovega socialnega položaja, zakar menim, da je bil cilj dosežen, saj sem z dano temo želela, da spoznajo, da se lahko njihovo življenje, kot se je tudi Bartovo, izboljša.

Seznam del primernih za izvajanje biblioterapije v srednji šoli

Seznam del je oblikovan na podlagi priporočil tujih spletnih strani, s katerih so izbrane le knjige, prevedene v slovenščino. Po lastni presoji smo dodali tudi nekaj slovenskih avtorjev. Izbrane so teme, s katerimi se pogosto srečujejo srednješolci. Posamezno literarno delo lahko obravnava tudi več problemov hkrati.

Jay Asher: *Trinajst razlogov*, Süskind, Patrick: *Zgodba gospoda Sommerja*, Igor Karlovšek: *Matej*, Brigitte Blobel: *Nič mi ni* (depresija, samomor). Sherman Alexie: *Absolutno resnični dnevnik Indijanca s polovičnim delovnim časom*, Janja Vidmar: *Črna vrana*, Amy Reed: *Lepa*, Flinn Alex: *Dihati pod vodo*, Swindells Robert: *Sramota*, Forrestal Elaine: *Nekdo kot jaz* (nasilje). Gobie Beth: *Loterija*, Janja Vidmar: *Punce za znoret* (ustrahovanje v šoli). Nelson Jandy: *Nebo je povsod* (smrt). Becky Albertalli: *Z ljubeznijo*, *Simon*, Becky Albertalli: *Leah brez ritma*, Walker Kate: *Peter* (homoseksualnost). Oliver Lauren: *Preden umrem*, Sarah Weeks: *Prihrani mi mesto*, Michael Coleman: *Čudakov boj* (zbadanje, ustrahovanje). Anderson Laurie Halse: *Zamrznjeni dekleti*, Janja Vidmar: *Debeluška*, Asja Hrvatina: *Lepe punce lepo bruhajo* (prehranske motnje). John Green: *Kdo si, Aljaska?*, Jennifer Niven: *Vsaj en popoln dan*, Rainbow Rowell: *Eleanor in Park*, Green John: *Krivate zvezde*, Han Jenny: *Vsem fantom, ki sem jih kdaj ljubila* (odnosi). Collins Suzanne: *Kruto maščevanje* (socialna pravičnost). Laurie Halse Anderson: *Povej!* (posilstvo). Sally Rooney: *Normalni ljudje* (odnosi, osamljenost). John Green: *Neskončen stolp želv* (duševna bolezen). Asja Hrvatina: *Od RTM do WTF*, Ivan Sivec: *Faktor X* (odvisnost).

Sklep

Biblioterapija je v našem prostoru manj poznan pojem, vendar lahko učitelj, ki jo izvede, pomaga svojim učencem, ki se ali se bodo srečevali z različnimi težavi. Še posebej je primerna za socialno ranljivejši mlade, saj dobijo občutek, da v težavah niso sami in da se vse lahko uredi. Dijaki v programu nižjega poklicnega izobraževanja navadno ne berejo z veseljem, zato se je metoda dolgega branja, ki jim je hkrati omogočala sprostitev med učno uro, izkazala za dobro rešitev. Tako so z vsebino bili seznanjeni vsi. Kljub temu, da jim ideja o skupnem branju literarnega dela na začetku ni bila zanimiva, jih je vsebina po nekaj poglavjih pritegnila. Pogovor je bil prvotno usmerjen v značaj in življenje glavne literarne osebe; po izdelavi Vennovega diagrama pa so dijaki razmišljanje razširili na osebne izkušnje in doživetja. Nekateri so tako spregovorili o svojih lastnih težavah, še posebej če se te bile omenjene tudi v knjigi. Glede na to, da tudi sošolci niso poznali določenih zgodb, lahko sklepam, da smo uspeli razredno klimo nekoliko izboljšati, saj v nasprotnem primeru ne bi delili osebnih izkušenj. Ostale pozitivne učinke je težko zaznati, saj so vezani na sposobnost reševanja težav, dvig samozavesti in izbolj-

šanje socialnih veščin, da bi jih dosegli moramo biblioterapijo vsekakor izvajati večkrat, z različnimi knjigami, tako da s tovrstnim delom nameravamo nadaljevati in ga povezati z domačim branjem.

Viri in literatura

Bušljeta, R., Piskač, D. (2018). *Literarna biblioterapija u nastavi književnosti: sveučilišni priručnik za nastavnike*. Zagreb. Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.

Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38 (2), 75–82. <https://jimforgan.com/wpcontent/uploads/2010/06/bibliotherapy.article.intervention.pdf>.

Furlan, M. (2005). *Biblioterapija v šolskem svetovalnem delu: vloga šolskega knjižničarja in šolskega svetovalnega delavca*. Diplomsko delo. Filozofska fakulteta. Ljubljana.

McEncroe, M. (2007). *Incorporating Bibliotherapy into the Classroom: a Handbook for Educators*. Regis Universit. Theses. <https://epublications.regis.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=theses>

Predstavitev poteka pomoči učencem med šolanjem na daljavo skozi oči ravnatelja / Presentation of the course of help to students during distance learning through the eyes of a principal

Nataša Krajncan, prof. socialni pedagog

Osnovna šola Božidarja Jakca, Nusdorferjeva 10, Ljubljana

natasa.krajncan@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku je opisan pouk na daljavo, ki ga je zaznamovala epidemija z novim koronavirusom. Na novo obliko dela se je bilo potrebno prilagoditi brez predvidenega načrta in s precej nekon-sistentnimi navodili. Šolsko delo se je praktično čez noč prestavilo na splet. Prvo zaprtje šol je omogočalo izkušnje, iz katerih smo lahko načrtovali nove strategije načrtovanja pouka in hkrati izboljšanje pomoči najšibkejšim. Uspešnost in merljivost sta predstavljali tako izzive kot do-datne zadrege. Učenje na daljavo je postalo šolanje, katerega učinke bomo videli šele skozi čas.

Ključne besede: pouk na daljavo, učenci, učitelj, spletne učilnice

Abstract

The article describes distance learning, marked by the epidemic of the new Corona virus, which forced us to adapt to the new type of work without a prospective plan and with rather inconsistent guidelines. School work practically turned online overnight. The first closure of schools provided the experience from which we were able to create new strategies of lesson planning, and at the same time, improve the type of help for the weakest. Performance and measurability posed both challenges and additional uneasiness. Distance learning has become the type of schooling the effects of which shall only be seen over time.

Keywords: distance learning, students, teacher, online classrooms

Uvod

Namen članka je opisati teoretično opredelitev dela na daljavo in konkreten potek šolanja na daljavo, s katerim smo se soočali v mesecu marcu 2020 (šolsko leto 2019/2020) in v nadaljevanju, v jesenskem delu že novega šolskega leta (2020/2021). Namen je v seznanitvi s procesom dela na daljavo in kaj je prav za prav za šolo pomenila nenadna odločitev šolanja na daljavo. Iz članka lahko razberemo napredek samega izobraževanja dela na daljavo tako učencev kot učiteljev in hkrati soočenje z različnimi težavami. Pomemben del se nanaša na predstavitev poteka vzpostavitve učne pomoči, predvsem učencem, ki so se spopadali tako s pomanjkanjem motivacije v času šolanja na daljavo kakor tudi z učnimi težavami in pred tem niso bili vključeni v sistem učne pomoči. Skozi kompetence profila socialne pedagoginje bi vsekakor

želeli izpostaviti kategorijo socialno najšibkejših. Te šola žal samo potrjuje v socialni stratifikaciji. V zatečeni situaciji so slednji po naši presoji oziroma intuitivni hipotezi še dodatno depri-mirani in prepuščeni tveganju in nestrukturiranosti oziroma prešibki podpori.

Teoretična opredelitev dela na daljavo in modeli izobraževanja

Izobraževanje na daljavo (distance education) je oblika izobraževanja z dvema temeljnima značilnostma: učitelj in učenec sta med poučevanjem prostorsko ločena, komunikacijo med njima in komunikacijo med učenci samimi pa omogočajo različne vrste tehnologij (Encyclopedia Britanica).

Unesco opredeljuje izobraževanje na daljavo kot »vzgojno-izobraževalni proces in sistem, v katerem pomemben delež pouka izvaja nekdo ali nekaj, ki je časovno in prostorsko odmaknjeno od učenca« (po Burns, 2011 str.9).

Pri izobraževanju na daljavo je tehnološka podpora celostno in načrtno integrirana v vse prvine vzgojno-izobraževalnega procesa, vpeta je tako v pedagoško kot administrativno podporo ter učno gradivo, kar omogoča izvajanje učnega procesa ob fizični ločenosti učitelja in učenca (Bregar, Zgamažster in Radovan 2020).

Učinkovito izobraževanje na daljavo zahteva strukturirano načrtovanje dobro strukturirane učne enote in specialne didaktične strategije ter komunikacijo preko elektronskih ali drugih tehnologij (prav tam). V enem novejših Unescovih dokumentov (UNESCO COVID 19 Education response, 2020, str. 2) je poudarjeno, da izobraževanje na daljavo zahteva visok nivo samouravnavanja in veščin učenja, kar naj bi učitelji podprli z novimi poučevalnimi, učnimi in usmerjevalnimi strategijami.

Učenje na daljavo (učenčeva dejavnost) skupaj s poučevanjem na daljavo (dejavnost učitelja) tvorita izobraževanje na daljavo.

Naprednejše tehnologije za izobraževanje na daljavo omogočajo dve temeljni vrsti komunikacije: sinhrono (sočasno) in asinhrono (časovno neusklajeno) komunikacijo učitelja in učenca. V novejšem času govorimo o hibridnih praksah, ki kombinirajo sinhrono in asinhrono komunikacijo. Omogočajo jih raznolika spletna učna okolja (spletne učilnice Moodle) z raznolikimi funkcionalnostmi (nalaganje datotek, forumi, klepeti, integrirani videokonferenčni sistemi).

Ne glede na to, katero obliko tehnologije uporabljamo v komuniciranju med učencem in učiteljem, njena uporaba omogoča izboljšanje in inoviranje v vzgojno-izobraževalnem procesu, in sicer:

- s prostorsko in časovno neodvisno izpeljavo učnega procesa,
- s prožnostjo in raznolikostjo komunikacijskih načinov,
- dostopnostjo in odprtostjo izobraževalnih virov.

Opredelitev dela na daljavo v konkretnem primeru

V šolskem letu 2019/2020 smo bili deležni izkušnje pouka na daljavo. Na novo obliko pouka smo se morali prilagoditi brez večjih priprav in vodenja. V petek, 13. 3. 2020, so se šole zaprle.

V ponedeljek, 16. 3., smo začeli s poukom na daljavo. Nismo imeli časa, da bi se zadeve pripravile, organizirale, načrtovale. Zaradi projekta SIO 2020 (Program nadaljnje vzpostavitve IKT infrastrukture v vzgoji in izobraževanju. Cilj operacije je izboljšanje kompetenc in dosežkov mladih ter večja usposobljenost izobraževalcev prek večje uporabe sodobne IKT pri poučevanju in učenju. Vzgojno-izobraževalnim zavodom se sofinancira izgradnja brezžičnih omrežij in nakup IKT.) smo bili z IKT preskrbljeni toliko, da so vsi učitelji imeli delujoče prenosnike. Dodatnih prenosnikov za izposojno učencem, šola ni imela. S strani Zavoda za šolstvo smo pridobili nekaj tablic in modemov, ki so jih prejeli socialno najbolj ogroženi, pa še ta oprema je bila dobavljena v sredini meseca aprila 2020. Veliko učencev je za delo na daljavo uporabljalo telefone.

Učiteljice od 1. do 5. razreda so staršem gradivo pošiljale preko elektronske pošte. Nekaj gradiva oziroma učnih listov je bilo predhodno pripravljenih in razdeljenih učencem v šoli, ko je pouk še potekal.

Učenci in učitelji na predmetni stopnji so delali preko spletnih učilnic, ki so bile ustvarjene čez vikend.

Učitelji so se preko spletnih navodil in s sodelovanjem kolegov, ki so bili s potrebnimi znanji bolje opremljeni, znašli. Seveda ne vsi v enaki meri. Gradivo se je ne glede na navodila pošiljalo tudi po elektronski pošti, prav tako tudi povratne informacije otrok.

V drugem tednu smo v povezavi s spletnimi učilnicami (učenci od 6. do 9. razreda) zastavili sledečo akcijo: vpis učencev v spletne učilnice s tako imenovano AAI prijavo (lastno identiteto), ki je zagotavljala sledljivost učencev in hkrati na ta način omogočala nudenje pomoči tistim, ki se niso znašli. Vsakodnevno smo spremljali statistiko prijav in o neaktivnosti učencev obveščali razrednike. Razredniki so na osnovi teh informacij naprej obveščali starše in otroke ob morebitni nadaljnji neaktivnosti. Uspešna pomoč za tiste, ki se niso znašli, je bil telefonski klic in neposredno vodenje učitelja od same prijave v spletno učilnico do vseh nadaljnjih postopkov v zvezi z dostopanjem gradiva in nalaganjem gradiva v spletne učilnice.

Vzpostavitev takšne komunikacije, in s tem posledično tudi ustvarjanje odnosa učitelj – učenec, premagovanje strahu v zvezi z novim in neznanim je v navedeni situaciji omogočila najhitrejšo rešitev problema. Posledično pa je seveda to pomenilo dodatno obremenitev učiteljev, ki predvsem v prvem delu šolanja na daljavo niso imeli omejenega delovnega časa.

Pomemben korak je bil vzpostavitev sistema, ko smo učno manj uspešnim otrokom in tudi neodzivnim določili pomoč dodatnih strokovnih delavcev (ne samo svetovalne službe in izvajalk dodatne strokovne pomoči), ki so individualno preko različnih aplikacij vstopali v kontakt z otroki (ZOOM, Viber) in na osnovi sodelovanja z razredniki oziroma učitelji predmeta izvajali učno pomoč pri predmetih, kjer so bila znanja najšibkejša. V kolikor je bilo to izvedljivo, se je izvedba pomoči nadaljevala tudi po prihodu v šolo. Anketni vprašalnik, ki so ga izpolnjevali starši, je izražal zadovoljstvo s postavljenim delom na daljavo.

Iz analize dela na daljavo v prvem delu smo lahko načrtovali nove strategije. Na novo smo vzpostavili spletne učilnice, v mesecu avgustu smo lahko izvedli izobraževanje znotraj kolektiva, in sicer so ga izvajali strokovni delavci, ki so želeli svoja znanja deliti med sodelavce.

Načrtovali smo tudi, da se bodo ob morebitnem delu na daljavo spletnih učilnic dodatno posluževali še učenci petošolci. Že takoj v mesecu septembru so bili izvedeni dnevi dejavnosti za 5. in 6. razred, kjer smo otroke usposobili za delo v spletnih učilnicah. Pridobljena znanja so tekom pouka v šoli tudi utrjevali. Učenci so računalniška znanja utrjevali pri vseh predmetih.

Zelo pomemben je bil seznam otrok, ki so potrebovali dodatno računalniško opremo (predvsem namizne računalnike, kamere, modeme). Seznam smo vseskozi dopolnjevali. Pri pridobitvi opreme smo se pogosto obrnili po pomoč na društvo Duh časa, na pomoč nam je priskočil tudi Rdeči križ.

Organizacija učne pomoči je stekla po spomladanskem modelu, pa vendarle samozavestnejše in bolj opolnomočeno tako s strani učencev kot tudi učiteljev.

V drugem valu je bil posebej izpostavljen upad motivacije za šolsko delo. Ta je bil še posebej izrazit po novoletnih praznikih. Neenake možnosti so se poglobljale. Učitelji so v večji meri prepoznali stiske otrok, ki nimajo varnega in spodbudnega učnega okolja. Primer izrazite stiske lahko ponazorimo z izjavo matere, ki je sporočila, da jim je izposojeni šolski računalnik prenehal delovati. Ko je bil urejen nov računalnik, se je na novico odzvala tako: »Ne želimo več nobenih računalnikov, želim, da gredo otroci v šolo.«

Naslednja ranljiva skupina so bili učenci tujci, ki so s šolanjem začeli v novem šolskem letu in ki po svojem statusu spadajo v izrazito depriviligirano skupino. Jezikovna ovira in nestimulativno okolje sta dejstvi, ki ogrožata tako učni uspeh otrok tujcev kot ugodno počutje v šoli.

Neuspeh v šoli je izvor ponižanja in sidrišče stigmatiziranja učenca ter opredeljevanja njegove problematičnosti, hkrati pa je tudi vzrok za slabo počutje otroka v šoli ali širšem okolju. Občutek nesprejetosti vpliva tudi na njegovo vedenje. Zato sta pri otrocih iz socialno prikrajšanih okolij odnos učitelja, ki temelji na empatiji, in vloga šole, kot vključevalnega okolja, izjemnega pomena. Specifična je tudi vloga staršev, s ključnim dejavnikom čustvene opore otroku, vendar je ta, kot kažejo raziskave, zelo nizka. Učitelji imajo zaradi nizkih pričakovanj staršev, posledično tudi sami nizka pričakovanja do otrok iz socialno prikrajšanih okolij. Starši pa s šolo zaradi občutkov nekompetentnosti, predsodkov in strahu, pogosto ne sodelujejo. Zato je v tem podpora in pomoč šole izjemnega pomena. (Nastran-Ule, M., Socialna ranljivost mladih, 2000)

Omenjene težave smo reševali s pomočjo strokovnih delavcev. Računalničar na šoli je bil tisti pomočnik, ki je vzpostavil možnost delovnega okolja za učence. Učenec je prihajal na šolo. Učitelji so pripravljali učne liste, ki so bili namenjeni vzdrževanju miselne kondicije z zapisi v maternem jeziku in slovenščini. Svetovalna delavka ga je spodbujala, da se je prijavljal na videokonference, ki so vsaj na nek način omogočale stik s slovenskim jezikom. Individualne ure je preko Zooma z njim opravljala knjižničarka, ki se je v samem zaključku dela na daljavo z učencem srečevala tudi na šoli. Vendar večjega uspeha ni bilo. Vzpodbudno (varno) okolje mu je zaenkrat zagotovljeno zgolj s strani omenjene strokovne delavke, ki mu s svojim delovanjem in interkulturalnimi kompetencami, ki bi morale biti ključne vsem strokovnim delavcem, omogoča lepši šolski vsakdan. Šolski sistem žal temu ni naklonjen.

Nekaj izjemno pomembnih interkulturalnih kompetenc (Meke 2014): znanje, znotraj katerega uvrščamo tudi znanje o svetu, v katerem živimo, tolerantnost, kulturna identiteta, spoznanja o novih kulturah, interpersonalne veščine in socialne spretnosti, empatija, humor, s katerim lahko rešimo marsikateri konflikt. Kroflič (2006) ugotavlja, da v procesu izobraževanja slovenskih pedagoških delavcev, ni bilo dovolj učinkovitih modelov za spreminjanje ukoreninjenih navad, stereotipov in predsodkov. V Sloveniji ne zasledimo organiziranega sistematičnega usposabljanja učiteljev za interkulturalno pedagogiko.

Dejstvo je, da je pouk na daljavo oziroma virtualen način učenja bolj primeren za bolj motivirane učence, za tiste, ki imajo dobre učne navade in enostaven dostop do tehnologije.

Pri tem je za uspeh bistvenega pomena stalni dialog z učiteljem, učenčeva osebna aktivnost in razumevanje vsebine. Zato je pomembno dejstvo, da poučevanje učitelja na daljavo zahteva drugačen učni pristop kot pri klasičnem načinu poučevanja. Načrtovati je potrebno veliko različnih pristopov in jih testirati. Za to je potrebno kar nekaj časa.

Več človečnosti v smislu prijazne in stalne komunikacije. Učenec bi moral biti v okolju, v katerem dela, deležen stalne podpore, individualnega dela.

Ali je v šolskem sistemu, ki ga živimo, kjer tempo diktirajo preobsežni učni načrti, nedosegljivi cilji, ocenjevanja, nacionalna preverjanja znanja za vsako ceno to sploh izvedljivo?

Koliko spodbud na daljavo potem takem potrebujejo tisti otroci, ki jih zaznamuje nespodbudno in stigmatizirano okolje z neustreznimi bivanjskim pogoji, ki hkrati onemogočajo ustrezno odzivanje preko komunikacijskih spletnih kanalov.

Še šolski prostor, ki morebiti lahko predstavlja varovalno okolje, je v teh dneh tretjega vala ponovno v zatonu. O enakih možnosti (vsaj zaenkrat) ni moč govoriti.

Sklep

Ob koncu bi želeli izpostaviti še lastno videnje procesa osnovnošolskega izobraževanja, kjer smo na eni strani, po Rutarju (2002) učitelji politično impotentni in sprejemamo vse, kar nam vladajoči naložijo. Prežeti smo tudi z občutkom nemoči, ki preveva šolski vsak dan ter z željo, da se navedeno stanje (epidemija) čim prej (uspešno) zaključi.

Po drugi strani smo podvrženi nasilju uspeha, kjer je favoriziran idealni vsevedni učenec, pogosto pa zanemarjeni majhni, vendar pomembni talenti ali celo specifični posamezniki, ki niso motivirani za vse, ampak za ožja specifična znanja.

V vseh vedenjskih ekspresijah, ki se vsakodnevno kažejo pri pouku, na hodnikih in po šoli, lahko ugotovljamo, da nam mladi sporočajo, da bi rabili drugačen pristop. Pandemija nas je pripeljala še do dodatnih nejasnosti in poglobljanj prikrajšanosti.

Ne vemo natančno, kaj se z njimi dogaja, pri čemer v tem trenutku znanje niti ni dominantnega pomena. Pomanjkanje socialnih stikov, prepuščenost in nestrukturiranost učno vzgojnega okolja ranljivi skupini otrok zadaje še večjo nebogljenost in dodaten faktor rizičnosti za prihodnost. Delo na daljavo, ki je bilo odrejeno za celotno osnovno šolsko populacijo, je za ranljivo skupino otrok povsem neustrezno in daleč od tako povečevanih enakih možnosti za vse. Nemogoče je zagotoviti in zagotavljati varno učno okolje, ki bi omogočalo individualni napredek učenca. Ne glede na to, da so bile odnosne osebe dodeljene kot tiste, ki so bdele nad posamezniki s pomočjo tehnologije in aplikacij, je dejstvo, da otroci potrebujejo fizičen kontakt oziroma srečanja v resnični in ne zgolj virtualni situaciji. Izrazitega pomena bi bilo, da se ob morebitnih ponovljivih situacijah navedeni individualni kontakti nujno omogočijo v varnem šolskem okolju z upoštevanjem samozaščitnih ukrepov. Na tak način bi omogočili ohranitev pomembnih socialnih interakcij ter ustvarili pogoje, ki bi preprečile marsikatero stisko. Namesto »varnih« nakupov v trgovskih centrih bi vsaj najbolj ogroženi populaciji morali omogočiti

varen nakup človeških dobrin kot so zaupanje, znanje, prijazna beseda, biti sprejet, počutiti se vrednega. Lokacija nakupa mora biti zgolj in izključno šola.

Šola otrokom in mladostnikom ne predstavlja le varstva oziroma prostora za učenje in pridobivanje znanja, temveč tudi, kar je za duševno dobrobit morda celo pomembnejše, prostor socialne aktivnosti in interakcije, oblikovanja vseh vidikov samopodobe ter učenja veščin soočanja z različnimi življenjskimi okoliščinami in težavami. (Duševno zdravje otrok in mladostnikov v času epidemije Covida-19, Zbornica kliničnih psihologov)

Upamo lahko samo, da bodo napovedi glede napovedanih porastov duševnih stisk tako otrok kot mladostnikov v čim večji meri čim bolj zmotne. Nadejamo se, da bomo posledice, ki so že tukaj, lahko bolj uspešno reševali z dodanimi deleži strokovnih delavcev.

Mogoče je to začetek k enakim možnostim za vse.

Literatura

Burns, M., (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models and Methods*. Washington, DC: Education Development Center, Inc.

Bregar, L., Zgajmajster, M. in Radovan, M., (2020). *E-izobraževanje za digitalno družbo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/e-izobrazevanje-za-digitalno-druzbo/>. Pridobljeno s spleta dne 26. 3. 2021.

Encyclopedia Britannica@2020 Encyclopedia Britannica, Inc. <https://www.britanica.com/topic/>, pridobljeno s spleta dne 1. 4. 2021.

Kroflič, R., (2006). Kako udomaćiti drugačnost? Tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji, *Sodobna pedagogika*, 57 (posebna izdaja), 26–39.

Nastran-Ule, M., (2000). *Socialna ranljivost mladih*. Šentilj: Aristej.

Meke, M., (2014). Odnos strokovnih delavcev v vrtcu do otrok in staršev priseljencev. V: Devjak, T., *Partnerstvo Pedagoške fakultete UL in vzgojno izobraževalnih institucij*. Ljubljana: Pedagogika fakulteta.

Rutar, D., (2002). *Učitelj kot intelektualec*. Radovljica: Didakta

UNESCO COVID -19 Education Response. (2020). <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Pridobljeno s spleta 22. 3. 2021.

Preventivni program: zavedaj se, spoštuj in spregovori / Preventive program: be aware, respect and speak

Nina Novak, mag. prof. ped.

Osnovan šola Nove Fužine, Preglov trg 8, 1000 Ljubljana

nina.novak3@guest.arnes.si

Povzetek

Ranljivejše skupine otrok so pogoste tarče različnih oblik medvrstniškega nasilja. Z namenom zaščititi otroke iz tovrstnih skupin je bil v šolskem letu 2015/2016 šolam prvič poslan in predstavljen razpis za preventivni program 'Zavedaj se, spoštuj in spregovori'. Šole, ki so ocenile, da imajo veliko število otrok, ki so lahke tarče medvrstniškega nasilja, so se prijavile na sodelovanje v zgoraj navedeni preventivni program. V prispevku bomo predstavili tovrstne interaktivne delavnice, katerih cilj je, da se izboljšajo medosebni odnosi med učenci, da se bolj povežejo, da pričnejo bolj sodelovati, predvsem pa, da mladi preko izkustvenega učenja in igre vlog najdejo alternativne oblike vedenja v konfliktnih situacijah. Program se je doslej izvajal na treh osnovnih šolah v Ljubljani. Učenci so bili preko različnih metod in oblik dela deležni različnih tematskih sklopov, ki jih bomo v prispevku tudi predstavili.

Ključne besede: medvrstniško nasilje, šola, preventivni programi za preprečevanje medvrstniškega nasilja,

Abstract

Vulnerable groups of children are frequent targets of various forms of peer violence. In order to protect children from such groups, the prevention program called 'Be aware Respect and Speak Up' was sent and presented to schools for the first time in the school year 2015/2016. Schools that are estimated to have a large number of children, who are easy targets of peer violence, have applied to participate in the above-mentioned prevention program. In this article, we will present interactive workshops, which aim to improve interpersonal relationships between students, encourage them to connect, become more involved in the learning process, and, above all, allow them to find alternative forms of behavior in conflict situations through experiential learning and role play. The program has so far been implemented at three primary schools in Ljubljana. Through various methods and forms of work, the students received various thematic sets, which we will also present in the article.

Keywords: bullying, school, preventive programs,

Uvod

Med avtorji obstajajo različne definicije medvrstniškega nasilja. V prispevku se opiramo na definicijo avtorice Zabukovec Kerin (2002), saj kratko in jedrnato zajame vse bistvene elemente oziroma značilnosti medvrstniškega nasilja. Medvrstniško nasilje opredeljuje kot nasilje, pri katerem gre za namerna fizična, psihična, verbalna ali ekonomska škodoželjna dejanja, ki jih telesno oziroma fizično močnejši napadalec dlje časa izvaja nad šibkejšo žrtvijo, ki se običajno, kljub podobni starosti, zaradi razlike v moči in občutku strahu ne more braniti, nasilnež pa si s tem povečuje občutek svoje moči.

Medvrstniško nasilje je resen pojav in v velikem porastu v osnovnih šolah, zato se je, kot meni Pušnikova (1999), treba boriti za njegovo omejitev oziroma zmanjšanje. Na ta problem naraščanja medvrstniškega nasilja na šolah opozarja tudi raziskava OECD (2017), in sicer opisuje, da čedalje več učencev poroča, da so večkrat na mesec deležni fizičnega nasilja, še pogosteje verbalnega in psihičnega nasilja. Podatki so zaskrbljujoči, saj so prišli tudi do ugotovitev, da so v povprečju učenci s šol, kjer je medvrstniškega nasilja več, manj uspešni kot na šolah, kjer je nasilja manj, zato bo treba na šolah marsikaj postoriti, da se bo obseg medvrstniškega nasilja zmanjšal ali v celoti odpravil. Da bi zmanjšali obseg medvrstniškega nasilja v šolah, bi, po mnenju Pušnikove (1999), morali marsikaj spremeniti pri načinih, metodah in pristopih dela z učenci. Prvi koraki, ki bi jih morale storiti šole, je priznanje, da medvrstniško nasilje obstaja tudi na njihovi šoli. Pomembno je, da se ga ne ignorira, ampak se nanj ustrezno strokovno odzove, po možnosti, še preden se pojavi, torej s preventivo. Šola bi se morala aktivno zavzemati za preprečevanje in zmanjševanje medvrstniškega nasilja. Seveda je to dolgoročni proces, ki se mora odražati tudi v viziji, vrednotah in ciljih šole. Temeljno vodilo pri pisanju tega prispevka je, da tudi sami menimo, da je treba v šolah največji poudarek dajati preventivnim dejavnostim, saj je njihov temeljni namen, da vzgajamo in izobražujemo otroke o nenasilnem vedenju in alternativnih oblikah vedenja v konfliktnih situacijah, da do medvrstniškega nasilja sploh ne bi prišlo (Pušnik, 1999).

Ravno v ta namen preprečevanja medvrstniškega nasilja se po šolah izvajajo različni preventivni programi. Doroteja Mugnaioni Lešik idr. (2009) navajajo, da se v šolskem prostoru izvajajo različni preventivni programi, kot so: Nekomu je mar, Komunikacija in strategije reševanja konfliktov, Mediacija – nenasilno reševanje konfliktov, Mladi na pragu življenja, Skala – mladinska ulična vzgoja, Ustvarjanje nenasilne šolske klime itd.

V našem prispevku pa bomo zaradi soudeležbe pri izvajanju podrobneje predstavili triletni preventivni program, ki se je pod okriljem Zavoda Enostavno prijatelji, izvajal v treh osnovnih šolah v Ljubljani. To je program 'Zavedaj se, spoštuj in spregovori'.

Preventivni program 'zavedaj se, spoštuj in spregovori'

Poznamo različne preventivne programe, ki so se in se še vedno izvajajo v slovenskem šolskem prostoru in katerih temeljni cilj je zmanjšanje medvrstniškega nasilja. Med novejšje programe, ki so se nedolgo nazaj izvajali v slovenskih šolah, natančneje v treh ljubljanskih osnovnih šolah, uvrščamo program 'Zavedaj se, spoštuj in spregovori' (Lavrič, a2015).

O programu

Gre za program, kjer je sklop interaktivnih delavnic združen pod naslovom 'Zavedaj se, spoštuj in spregovori' in je zasnovan kot preventivni program za preprečevanje nasilja med vrstniki ter ozaveščanja otrok o nesprejemljivosti družinskega nasilja. Cilj teh interaktivnih delavnic je, da z mladimi preko izkustvenega učenja in igre vlog najdemo alternativne oblike vedenja v konfliktnih situacijah (Lavrič, b2015).

Program 'Zavedaj se, spoštuj in spregovori' se je doslej izvajal na treh osnovnih šolah v Ljubljani, in sicer na Osnovni šoli Bičevje, Osnovni šoli Nove Fužine ter Osnovni šoli Franca Rozmana Staneta. Na vsaki osnovni šoli sta bila v projekt vključena dva oddelka, s katerima se je izvedlo 12 srečanj po 4 šolske ure. Vsak učenec je bil v projektu aktivno udeležen 48 ur. Program se je izvajal tri leta, in sicer v šolskih letih, 2015/2016, 2016/2017 in 2017/2018. Učenci so bili v treh letih deležni različnih tematskih sklopov: Jaz sem pomemben in ti si pomemben; Moje počutje v razredu in kako me vidijo drugi; Ali v svoji bližini doživljam nasilje – kaj doživljam kot nasilje; Različna dejanja – različne posledice; Spoznavam in sprejemam drugačnost; Čustva in njihovo izražanje; Poznavanje drug drugega v mojem razredu; Različna vedenja in vloge v različnih situacijah; Medsebojni odnosi v razredu; igre vlog, alternativno reševanje konfliktov; komu zapam, kako dober poslušalec sem; Povzetek vseh srečanj in evalvacija (Lavrič, a2015).

Lavrič (b2015) meni, da izvajalec delavnic deluje v vlogi aktivnega eksperimentatorja, saj povzema, interpretira, nadgrajuje posamezne izkušnje udeležencev, hkrati pa z mladimi išče alternativne oblike vedenja v konfliktnih situacijah. Program omogoča izkustveno učenje za mlade, saj se s pomočjo igre vlog srečajo tako z vlogo žrtve kot z vlogo storilca nasilnega dejanja. Skupaj soustvarjajo nove sprejemljive načine vedenja, ki mladim ponujajo nov pogled v polje nasilnih ravnanj. Projekt se dotika vseh oblik nasilja - verbalnega, socialnega, psihičnega in fizičnega, ki se ga obravnava 'tukaj in zdaj', kar pomeni, da izhaja iz izkušenj mladostnikov v njihovem vsakdanjem okolju. Učenci in izvajalci sprejemajo stvarnost in ji dodajajo nove dimenzije.

Namen in cilji programa

Eden od temeljnih namenov programa je, da se izboljšajo medosebni odnosi med učenci, da se bodo počutili bolj povezane med sabo, da bodo imeli več prijateljev, da bodo v večji meri sodelovali in se naučili reševati konflikte brez uporabe nasilja (Lavrič, a2015).

Lavrič (a2015) piše, da so s programom zastavljeni neposrednim in posrednim ciljem. Med prve sodi preprečevanje nastanka nasilja med otroki ter učenje alternativnih oblik vedenja v konfliktnih situacijah. Med druge pa uvrščamo učenje izražanja in zavedanja svojih čustev; učenje izražanja svojega lastnega mnenja, občutkov in opažanj; povezovanje otrok v skupini in

učenje sodelovanja z drugimi; vzgojo za strpnost in prijateljstvo; krepitev samopodobe otrok in odkrivanje pozitivnih lastnosti pri sebi in sošolcih; dvigovanje kakovosti življenja otrok po načelu enakih možnosti.

Oblike in metode dela

Med izvedbo delavnic se je pogosto uporabljala individualna oblika dela (Lavrič, a2015). Glavni namen te oblike dela je, da se učenec osredotoči na problem, nalogo, ugotavljanje in zapisovanje lastnih idej, postavljanje in oblikovanje vprašanj iz osebnega zornega kota, oziroma na podlagi znanja kot izhodišča za nadaljnje korake (Resnik Planinc, 2017). Še pogosteje kot individualno delo pa se je izvajalo delo v skupinah. Pri tej obliki, kot meni Lavrič (a2015), gre za to, da se učenci menjavajo, z njimi pa tudi njihove vloge, da vsak dobi izkušnjo, kako biti vodja, izvrševalec nalog, opazovalec, poročevalec itd. Ta oblika omogoča aktivno sodelovanje, predstavitev lastnih izkušenj vsakega člana skupine, ozaveščanje že znanih stvari in razvijanje sposobnosti samostojnega obravnavanja informacij in lažjega reševanja problemov (Resnik Planinc, 2017).

Med izvedbo tovrstnega preventivnega programa so bile uporabljene sledeče metode dela: metoda razlage, metoda razgovora, metoda projekcije oziroma prikazovanja, interakcijske igre, fokusne skupine ter metoda ovrednotenja dela (Lavrič, 2015). Najpogosteje uporabljena metode dela so bile različne interakcijske igre.

Primer delavnice (ustavimo nasilje) v sklopu programa zavedaj se, spoštuj in spregovori

Celoten primer delavnice je povzet po Lavriču (b2015):

CILJ: Krepitev skupinske dinamike, krepitev samopodobe učencev, izvedba fokusne skupine o zaznavanju, reagiranju in preprečevanju nasilja.

1. URA: POVEZOVANJE SKUPINE

Spoznavne in sprostitvene igre, namenjene ogrevanju in povezovanju skupine. Pred začetkom vsake igre učencem natančno razložimo navodila za posamično igro. Igre so sledeče:

- *Ime in gib:* Učenci stojijo v krogu in vsak, ki pride na vrsto, pove svoje ime in zraven pokaže gib. Vsi drugi učenci ponovijo njegovo ime in zraven še gib. Igra poteka tako dolgo, dokler ne pridejo na vrsto vsi učenci.
- *Zeleni krokodil:* Vodja delavnice začne s stavkom: »Jaz nisem zeleni krokodil, jaz sem Nina, ti si zeleni krokodil,« in pokaže na naslednjega učenca. Učenec mora ponoviti stavek, da ni zeleni krokodil, in se predstaviti s svojim pravim imenom. Nato pokaže na naslednjega učenca, za katerega meni, da je zeleni krokodil. Igra poteka toliko časa, da na vrsto pridejo vsi učenci.
- *Kdo sem jaz:* Učenci se razdelijo v pare. Eden v paru je oseba A in drugi je oseba B. Oseba A začne osebi B pripovedovati o sebi (koliko je stara, od kod prihaja, kaj rada počne v prostem času itd.). Oseba B jo mora ves čas pozorno poslušati, vmes jo lahko tudi kaj vpraša. Po treh minutah se vlogi zamenjata. Ko spet minejo tri minute, se

učenci usedejo v krog. Njihova naloga je, da vsak predstavi svojega sogovornika, in sicer tako, da pove čim več stvari, o katerih sta se prej pogovarjala.

2. URA: LASTNOSTI POSAMEZNIKA IN SKUPINE

Odkrivanje skupnih lastnosti, dajanje komplimentov, odkrivanje pozitivnih lastnosti pri drugem. Kaj mi je pri sošolcu – sošolki všeč (vzpostavljanje pozitivnega vzdušja v skupini). Ura poteka po naslednjih korakih:

- *Igra stol na moji desni je prazen*: Stole postavimo v krog. V krog je treba obvezno dati en stol več, kot je učencev. Igra poteka tako, da učenec, ki ima na svoji desni prazen stol, tja povabi enega sošolca, in sicer na način, da pove njegovo ime in zraven doda kompliment, zakaj je ta sošolec dobra oseba.
- *Pozitivne lastnosti posameznika*: Vsak učenec izžreba listek, na katerem piše ime sošolca. Za tistega učenca, ki ga izžreba, mora na listek napisati tri pozitivne lastnosti in eno negativno lastnost (lastnost, ki ga pri tem sošolcu moti in jo lahko spremeni). Listek nato vrnejo v klobuk. Vodja delavnice potem izžreba naključne učence in na glas prebere zapisane pozitivne in negativne lastnosti posameznika. Učenci povedo, ali zapisane lastnosti držijo in nato skupaj iščejo rešitve, kako bi lahko učenec odpravil zapisano negativno lastnost. Pred začetkom igre jim povemo en primer:
 - + všeč mi je, ker me vedno spraviš v dobro voljo;
 - + všeč mi je, ker me pohvališ, ko naredim kaj dobrega;
 - + všeč mi je, ker se znaš tako dobro sporazumevat z otroki;
 - ni mi všeč, ko se ne držiš dogovora.
- *Kako me vidijo drugi*: Vsak učenec na svoj hrbet zalepi prazen A4-list. Učenci začnejo na znak vodje krožiti po prostoru. Na te liste papirja drug drugemu pišejo pozitivne lastnosti, ki jih opažajo pri njem. Lahko mu napišejo tudi kakšno lepo misel oziroma mu povejo, zakaj ga imajo radi. Na koncu si vsak udeleženec sname list in prebere, kaj so mu napisali sošolci. Nato se učenci usedejo v krog in vsak na glas prebere tiste lastnosti, ki so ga najbolj pozitivno presenetile, oziroma tiste pohvale, ki jih je tokrat prvič slišal o sebi.

3. URA: POZNAVANJE IN DOŽIVLJANJE NASILJA

Vsak učenec razmisli (5 min) o svojih lastnih izkušnjah z nasiljem:

- Nekdo se je nasilno vedel do mene.
- Sam sem bil nasilen do nekoga.
- Bil sem priča nasilju.

Fokusna skupina o prepoznavanju in doživljanju nasilja na šoli in v okolici: Ali je za njih nasilje problem? Na kakšen način se odraža nasilje, kakšne oblike nasilja se pojavljajo? Kdaj govorimo o nasilju, kakšna je razlika med nasiljem in igro? Zakaj po mnenju učencev prihaja do nasilja? Kakšne so posledice nasilnih ravnanj? Kako bi lahko po njihovem mnenju odpravili oziroma zmanjšali nasilje? Tukaj se vključi tudi igra vlog, kjer učenci odigrajo konkreten primer nasilja in iščejo alternativne oblike vedenja, s katerimi bi lahko preprečili nasilje v posamični situaciji.

4. URA: LASTNE POZITIVNE LASTNOSTI IN TALENTI

Odkrivanje svojih pozitivnih lastnosti in talentov. Vsak učenec najprej dobi prazen list, na katerem nariše svoj portret, okoli pa zapiše svoje pozitivne lastnosti in talente. Nato se s pomočjo

zabavne igrice predstavi pred razredom. Vsak dobi bučen aplavz. Igra je namenjena krepitvi samopodobe učencev.

Zaključna evalvacija (kaj so se naučili, kaj jim je bilo všeč in kaj ne, kako bi ocenili svojo vedenje med delavnico).

Domača naloga do prihodnjega srečanja – igra skrivni prijatelj: v klobuk damo imena vseh učencev. Vsak učenec potem izžreba listek z imenom učenca. Za tega izžrebanega učenca postane učenec, ki ga je izžrebal, njegov skrivni prijatelj. Ta mu mora do naslednjega srečanja pripraviti tri prijetna presenečenja oziroma manjša darilca. Skrivni prijatelj mora vsa presenečenja opraviti na skrivaj, da ga nihče ne razkrinka. Na naslednjem srečanju se že na začetku ure učenci zberejo v krogu. Sledi razkritje skrivnih prijateljev. Po razkritju se prijatelja objameta in skrivni prijatelj vsem pove, katera presenečenja je pripravil sošolcu. Igra se nadaljuje toliko časa, dokler ne pridejo na vrsto vsi učenci. Igra zelo dobro vpliva na povezovanje skupine.

Sklep

Na podlagi lastne izkušnje z izvajanjem predstavljenega preventivnega programa ter na podlagi izvedene končne evalvacije z učenci lahko sklenemo, da so bile delavnice učencem všeč, in da so pridobili veliko novih informacij v povezavi z nenasilno komunikacijo in alternativnimi oblikami vedenja v konfliktnih situacijah. Znanje bodo lahko uporabili v realnih situacijah, saj so to vadili skozi igro vlog. Učenci so se na delavnicah počutili dobro, kar so prikazali na grafični ocenjevalni lestvici (čustveni simboli). Sociogram, ki so ga naredili na začetku in na koncu šolskega leta, pa je pokazal pozitivne spremembe v odnosih med učenci. Na podlagi tega lahko sklenemo tudi, da ima tovrstni program pozitivne učinke tudi na vključevanje otrok iz ranljivejših skupin, saj se učenci s pomočjo tovrstnega programa lažje in bolje povežejo med sabo.

Literatura

Lavrič, U. (a2015). Vloga na javni razpis za sofinanciranje programov MOL za leto 2015 in/ali od leta od 2015 do leta 2017 na področju preprečevanja zasvojenosti. Ljubljana: Zavod Enostavno prijatelji.

Lavrič, U. (b2015). Program dela za leto 2016 za sklenitev aneksa k Pogodbi o sofinanciranju programa na področju preprečevanja zasvojenosti. Ljubljana: Zavod Enostavno prijatelji.

Lešnik Mugnaioni, D., Koren, A., Logaj, V., in Brejc, M. (2009). Nasilje v šolah: Opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravnava. Kranj: Šola za ravnatelje. 200 str.

OECD. (2017). How much of a problem is bullying at school? Dostopno na: <https://www.sli-deshare.net/eraser/how-much-of-a-problem-is-bullying-at-school> (pridobljeno 02. 04. 2021).

Pušnik, M. (1999). Vrstniško nasilje v šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 101 str.

Resnik Planinc, T. (2017). Učne oblike in učne metode. Dostopno na: http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/trajnostnirazvoj/ucne_oblike_in_ucne_metode.pdf (pridobljeno 15. 5. 2018).

Zabukovec Kerin, K. (2002). Vrstniško nasilje v šoli. V: Lešnik Mugnaioni, D. (ur.). Nasilje – ne-nasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol. Ljubljana: i2, str. 103–122.

Učenje in poučevanje skozi ustvarjalni gib / Learning and teaching through creative movement

Simona Zaletel, univ. dipl. soc. ped.
Oš dr. Ivana Korošca Borovnica, Paplerjeva ulica 15, Borovnica
simona.lanisek@guest.arnes.si

Povzetek

Učenje in poučevanje mladih iz ranljivih skupin je svojevrsten izziv. Namen prispevka je seznanitev z metodo ustvarjalnega giba, ki učencem omogoča zadovoljevanje njihove najosnovnejše življenjske potrebe – potrebe po gibanju. Skozi literaturo in lastno prakso sem ugotovila, da skozi ustvarjalni gib učenci razvijajo samostojno gibalno ustvarjalnost, ki izhaja iz njihovega lastnega doživljanja, pridobivajo gibalno kondicijo, razvijajo posluš in orientacijo v lastnem telesu in prostoru, se učijo novih učnih vsebin, se poglobljajo v lastne občutke ter vživljajo v čustva drugih. Ob tem se tudi telesno in čustveno sprostijo ter se lahko uveljavijo kot posamezniki in v skupini. Sklenem lahko, da ustvarjalni gib ponuja novo dimenzijo učenja in poučevanja – poleg usvajanja novega znanja na kinestetičen način nudi tudi prostor za umirjanje hiperaktivnih, spodbujanje akcije in razžvitev hipoaktivnih, spodbujanje verbalne in neverbalne komunikacije, empatije ... Možnosti so neomejene. Zelo pomembna komponenta metode pa je ustvarjalnost, ki je dandanes v šolah precej zanemarjena.

Ključne besede: učenje, poučevanje, ustvarjalnost, gibanje.

Abstract

Learning and teaching young people from vulnerable groups is a unique challenge. The purpose of this paper is to present the method of creative movement, which offers students the satisfaction of the most basic need in their lives - the need for movement. Through the literature and my own practice I found out that through creative movement students develop their own movement creativity which arises from their own experience. They also acquire physical condition, develop an ear for music and orientation in their own body and space, learn new learning content, delve into their own feelings and empathize with others' emotions. They also relax physically and emotionally and can assert themselves as individuals and in a group. I can conclude that the creative movement offers a new dimension of learning and teaching - in addition to acquiring new knowledge in a kinesthetic way, it also offers space for calming the hyperactive, encouraging action and revitalizing the hypoactive, promoting verbal and nonverbal communication, empathy ... The possibilities are limitless. A very important component of the method is also creativity, which is quite neglected in schools nowadays.

Keywords: learning, teaching, creativity, movement.

Uvod

Gibanje je človekova primarna potreba. V posameznikovem življenju zato zavzema zelo pomembno mesto. Lahko bi celo rekli, da je človeško telo ustvarjeno za gibanje. Če pogledamo v preteklost, je bilo od tega odvisno človeško preživetje – da so preživeli, so morali loviti, se braniti, bojevati, danes pa je slika precej drugačna. Vse več časa sedimo ali pa opravljamo dela v prisilnih držah, zaradi česar je gibanje dobilo povsem nov pomen. Pojmujemo ga kot enega izmed sestavnih delov kakovosti življenja sodobnega človeka. Če pa gibanju dodamo še komponento ustvarjalnosti, dobimo povsem nov termin »ustvarjalni gib«, ki odpira nova obzorja v pojmovanju gibanja za človekovo življenje. V prispevku želim osvetliti pomen ustvarjalnega giba kot pristopa za učenje in poučevanje različnih vsebin kurikulumu ter njegovih pozitivnih vplivov na posameznika in skupino. Deliti želim svoje izkušnje, ki sem jih pridobila ob uporabi metode ustvarjalnega giba pri delu z mladimi iz ranljivih skupin. V nadaljevanju prispevka bom podrobneje predstavila ustvarjalni gib, teoretično ozadje pa konkretizirala s primeri iz prakse. Predstavila bom tudi prednosti ustvarjalnega giba pri delu z mladimi iz omenjenih skupin.

Ustvarjalni gib v teoriji in praksi

Mnoge raziskave so v preteklosti potrdile, da ustvarjalni gib ne vpliva le na izboljšanje psihofizičnega stanja, temveč pozitivno vpliva tudi na nekatere vidike drugih področij človekovega razvoja, kot so kognitivno, emocionalno in socialno področje. Če je tako, zakaj torej giba (z izjemo športne vzgoje) sistematično ne vnašamo tudi v druge učne vsebine v šolah, kjer otroci in mladostniki preživijo precejšen del dneva? Delni odgovor lahko najdem v tem, da v slovenskem prostoru še ni urejenega formalnega in sistematičnega izobraževanja iz ustvarjalnega giba, zato ostaja med učitelji manj znan. Sama sem se z njim srečala na seminarjih Vesne Geršak, kjer sem spoznavala pomen ustvarjalnega giba ter različne vaje, igre ter simulacije za delo s posameznikom in skupino. Prvenstveno je metoda ustvarjalnega giba namenjena vsem učencem, ne le tistim iz ranljivih skupin, vendar sem sama skozi uporabo te metode v njej videla veliko dodano vrednost prav zanje – za učence, ki imajo težave v čustvovanju, vedenju, socialnih interakcijah, motorični hiperaktivnosti, impulzivnosti, znižani pozornosti ipd. Še posebej za omenjene skupine učencev je klasično frontalno poučevanje pogosto nezanimivo ter nespodbudno, poleg tega pa pogosto doživljajo neuspeh za neuspehom – poleg pogosto prisotnih napačnih odgovorov glede učne vsebine se pojavi še nezmožnost obvladovanja gibalnega nemira, verbalni izpadi, preveč burni odzivi ipd. Omenjene situacije so zanje zato velikokrat stresne, zahteve pa prelahke ali previsoke, kar še krepi vedenje, ki je v razredu nesprejemljivo. Metoda ustvarjalnega giba na eni strani nudi gibanje, ki ga vsi tako močno potrebujemo, po drugi strani pa spodbuja ustvarjalnost, ki je dandanes v šolah zelo primanjkuje. Po mojem mnenju je učencem preveč stvari vsiljenih in pogosto ne dobijo priložnosti, da bi vsebine izkusili na lastni koži. Spodbuja se zlasti konvergentno mišljenje, za učenčevo ustvarjalnost pa ostane premalo prostora. Podobno je razmišljala že Breda Kroflič (1992) v svojem delu *Ustvarjanje skozi gib*. Pravi (prav tam), da šola od otrok zahteva predvsem levohemisferično, verbalno funkcioniranje, njihova kreativna moč pa slabi. Neverbalno ustvarjalno gibanje se v šoli prej zavira, kot spodbuja. Ustvarjalnost zato postaja vse večja potreba vsakega posameznika. Krofličeva (prav tam, str. 20) ustvarjalnost opredeljuje kot »dejavnost, lastnost mišljenja, način mišljenja, sposobnost, osebnostno lastnost oz. potezo. Ustvarjanje je delovanje, odpiranje problemov, preoblikovanje situacije v okolju, izvirno preoblikovanje informacij.« Za ustvar-

jalno reševanje problemov pa niso pomembne le ustvarjalne lastnosti in divergentno mišljenje, temveč tudi empatičnost (Kroflič, 1999). Notranjega čustvenega življenja otrokom pogosto primanjkuje, zato je izjemnega pomena, da ga spodbujamo skozi reševanje problemov na gibalni način. Prednost izvajanja tehnike ustvarjalnega mišljenja z ustvarjalnim gibom vidim predvsem v tem, da ne potrebujemo gibalnega predznanja, saj temelji na človekovem naravnem gibanju. Prav tako ne potrebujemo nobenih posebnih pripomočkov, saj kot instrument za gibanje uporabljamo lastno telo. Potreben je le usposobljen vodja, ki dobro pozna in opazuje skupinsko dinamične procese, se zaveda neomejenosti gibnega gradiva ter spodbud za ustvarjalno gibalno aktivnost (prav tam). Učitelj je torej organizator ter spodbujevalec, ki učencem zastavlja izhodiščne probleme, reševanje pa prepušča njim. Ustvarjalni gib je aktiven pristop učenja in poučevanja različnih vsebin s pomočjo telesa (Geršak, 2016). S pomočjo ustvarjalnega giba učenci ustvarjajo in oblikujejo različne učno-vzgojne vsebine, ob tem pa se gibajo, izražajo, razvijajo svojo ustvarjalnost in domišljijo ter krepijo tudi odnose v skupini. Otroci se učijo uporabljati neverbalno izražanje, da bi sporočili, kako se počutijo in kaj mislijo (Koff, 2000; v Geršak, 2015). To je izjemnega pomena za tiste, ki imajo težave pri verbalnem izražanju svojih občutij. Gibalno-plesna dejavnost jim nudi možnost, da se izrazijo s pomočjo svojega telesa ter se tako telesno kot tudi čustveno sprostijo. V svoji praksi sem slednje opazovala pri deklici, ki je bila zelo tiha in zaprta vase, na obrazu pa je imela venomer enak izraz. Skozi različne vaje se je v procesu spoznavanja z ustvarjalno gibalnimi dejavnostmi vedno bolj sproščala in bila med vsemi učenci s telesom najbolj izrazna. S tem mislim na gibanje po celotnem prostoru, uporabo nivojev, vseh delov telesa. Po dejavnosti sta se spremenila izraz na njenem obrazu ter telesna drža, obdajala jo je drugačna energija. Za lažje razumevanje bom opisala primer ene izmed ustvarjalno gibalnih dejavnosti, v kateri je sodelovala tudi omenjena deklica. Dejavnost se imenuje »oživimo sliko«. Učencem sem pokazala abstraktno sliko umetnika. Pustila sem jim nekaj minut, da so si jo v miru ogledali. Po tem sem jih spodbudila k diskusiji z različnimi vprašanji: Kaj vidiš?; Kaj vonjaš?; Kaj okušaš?; Te slika na kaj spominja? ipd. (Omenjena deklica v diskusiji ni veliko sodelovala.) Po pogovoru je vsak imel na voljo čas, da sestavi svojo »koreografijo« ter sliko odpleše. Po vsaki predstavitvi smo se pogovorili o tem, kakšno vsebino je posamezen učenec prikazal. Vsebine namreč niso povedali vnaprej, temveč smo jo gledalci poskušali razbrati iz njegovega prikazovanja. Deklica svojih občutij v tistem trenutku ni zmogla izraziti z besedami, temveč je vse »povedala« z gibom. Tudi Krofličeva (1999) ugotavlja, da se hipoaktivni, iz različnih razlogov zavrti otroci, v takšnih dejavnostih postopoma sprostijo in razživijo, ne le v gibalnih, ampak tudi v miselnih dejavnostih. Po drugi strani pa se hiperaktivni in impulzivni učenci v razredu ob tej metodi dela lahko umirjajo in učijo obvladati svoje fizične reakcije (prav tam).

Zgoraj opisana dejavnost je bila izvedena znotraj interesne dejavnosti, ki je potekala izven razreda, implementacija ustvarjalnega giba pa je mogoča tudi neposredno v učne vsebine v razredu – npr. pri spoznavanju geometrijskih likov in teles, kroženja vode v naravi, premege govora, reliefa določene pokrajine itd. Učenci tako kinestetično zaznavajo okolje in s tem učno vsebino ter si jo tako hitreje zapomnijo. Poleg tega zadovoljimo tudi učenčevi potrebi po gibanju ter telesni sprostitvi. Še posebej pomemben vpliv ima gibalno usvajanje učne snovi na hiperaktivne otroke, saj tako hkrati zadovoljujejo svojo potrebo po gibanju ter usvajajo učno snov. Primer usvajanja učne snovi skozi gib je spoznavanje »snovi« pri naravoslovju. Na listu imamo zapisane lastnosti snovi (npr. tekočine zavzamejo obliko posode, gladina tekočin je vedno vodoravna ...). Učenci po skupinah skozi gibalno zgodbo prikažejo lastnosti agregatnih stanj. Učno snov na ta način ne le slišijo ampak jo poustvarijo s telesom in jo na nek način doživijo.

Učenje učne snovi s pomočjo ustvarjalnega giba pa ni zgolj učenje, temveč vzporedno poteka še en proces – socializacija. Učenci v procesu skupinskega dela oz. ob pripravah na to (npr. ob vajah v krogu) drug drugega začitijo, začitijo dinamično skupine, drug drugega sprejmejo. Pri delu s skupino (npr. v razredu) ob večjih miselnih obremenitvah lahko pri določenih učencih začitimo napetost, večjo nagnjenost h konfliktom. Takrat so zelo dobrodošle sprostilne vaje, pri katerih imajo učenci možnost gibanja ter sproščanja energije z glasom. Ena takih vaj je na primer »sekanje drv«. Učenci si predstavljajo, da so pred njimi drva, njihova roka pa je orodje. Ob zamahu z roko, ki ponazarja sekanje, sprostijo še močan glas. Drug primer take vaje je »kača«. Učenci se postavijo v kolono, ki jo vodi »glava« (eden izmed učencev) kače. Ta kača vodi po prostoru in ko gre mimo določene slike (prilepljene na tla), pokaže poljuben izmišljen gib ter ob tem sprosti tudi glas. Vsi ostali učenci ponovijo za njim. Vodja gre nato na »rep« kače. Vodi jo naslednji. Za agresivne in dominantne učence je opisana vaja pozitivna izkušnja, saj so nekaj časa glavni in vsi ponavljajo za njim, potem pa se morajo znati prilagoditi drugim (ponoviti njihov gib) in oditi na zadnje mesto. Še posebej pomembno je, da se po vsaki vaji z učenci pogovorimo o njihovih občutkih, npr. kako so se počutili kot vodje, kako takrat, ko so bili na zadnjem mestu.

Metode ustvarjalnega giba pa v pouk ni možno implementirati le v razredu, temveč tudi v individualni situaciji. Primer je učenje pesmice na pamet. Učenec si ob verzih zapiše besedo, za katero se mu zdi, da najbolje opiše vrstico, nato pa vse zapisane besede združi v gibalno zgodbo. Podobnih primerov je še ogromno, vsem pa je po mojih izkušnjah skupno to, da si učenci hitreje zapomnijo učno snov, predvsem pa je pot do tega bolj razgibana in učencem zabavnejša.

Poziv k razmisleku

V prvem delu prispevka sem se spraševala, zakaj giba ne vnašamo v učne vsebine naravoslovnih ali družboslovnih predmetov, in zapisala, da je ustvarjalni gib kot učni pristop med učitelji zaradi neformaliziranosti izobraževalnega sistema na tem področju malo znan. Zdaj se mi poraja tudi misel, da gib oz. gibanje povezujemo predvsem s športno dejavnostjo in posledično s športnimi uspehi. V storilnostno naravnem sistemu pa je za umetnost gibanja in ustvarjanje z gibom premalo prostora. Škoda. Nudi nam namreč neomejene možnosti vsebin ter usvajanje znanja na drugačen, svojevrsten način. Iz izkušenj lahko rečem, da je ta »način« otrokom blizu, saj hkrati zadovoljuje osnovno potrebo po gibanju in ustvarjanju, hkrati pa na lastnem telesu doživijo vsebino, ki jim jo podajamo, ter se vživljajo v svoje ter vrstnikove občutke. Težava, ki se ob tem poraja, je količina časa, saj, kot že rečeno, v tem storilnostno naravnem svetu stremimo le k temu, da v čim krajšem času postorimo kar največ. Ustvarjalni gib pa zahteva svoj čas – tako od učitelja, ki je vodja procesa, kot tudi od učencev, ki so v tem procesu ustvarjalci.

Upam, da sem s tem prispevkom koga spodbudila k razmisleku o smiselnosti uporabe ustvarjalnega giba kot pristopa učenja in poučevanja različnih vsebin s pomočjo telesa ali pa zgolj kot metodo sprostivne ali dviga motivacije za učenje.

Viri in literatura

1. Geršak, Vesna (2015): Plesna umetnost v vrtcu: gibanje telesa v prostoru, času in z energijo. Pridobljeno s svetovnega spleta 27. 3. 2021: <file:///C:/Users/ uporabnik/Downloads/PlesnaumetnostvrtcuGersakSupra2015.pdf>.

2. Geršak, Vesna (2016): Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
3. Kroflič, Breda (1992): Ustvarjanje skozi gib. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
4. Kroflič, Breda(1999): Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka. Ljubljana: Znanstveno publicistično središče.

Razredna dinamika in terapijski pes / Class dynamics and therapy dogs

Snežna Oblak, profesorica slovenščine

Srednja šola tehniških strok Šiška, Litostrojska cesta 51, 1000 Ljubljana

snezna.oblak@ssts.si

Povzetek

Prispevek temelji na vprašanju, kako naj kot razredničarka v zelo raznolikem in dinamičnem oddelku prvega letnika ustvarim ugodne pogoje, da se bodo dijaki bolje razumeli, lažje sobivali in ob tem pridobili tudi ustrezno raven strokovne izobrazbe. Namreč v omenjenem razredu je kar sedem dijakov s posebnimi potrebami, ki zahtevajo v vzgojno-izobraževalnem procesu veliko mero pozornosti in prilagajanja.

V nadaljevanju je predstavljena možnost za ustvarjanje takih pogojev, in sicer začetek projekta Terapijski pes v šoli. Uvodoma je predstavljena razredna dinamika in prvi koraki pri uresničevanju projekta, sledi seznanjanje dijakov z zastavljenim načrtom in njihova vključenost, predstavljeni so obiski pasjih prijateljev na šoli in odzivi dijakov, ki so bili izredno pozitivni.

Mladostniki so na razrednih urah pripovedovali o svojih izkušnjah s psi, nehote ob tem pokazali svojo ranljivost in potrebo biti slišan. Spoznali so, da živali sprejemajo vse in vsakogar brez razlik, in da je to pozitivno izkušnjo potrebno prenesti v medčloveške odnose, še posebej v odnose same razredne skupnosti.

Ključne besede: dijaki s posebnimi potrebami, terapijski pes, razredna skupnost, povezanost.

Abstract

The article focuses on the challenge I faced as a class teacher in a very diverse and dynamic class of students in their freshman year in high school: How can I create favourable conditions inside the class so that the students will get along and coexist better and acquire an appropriate level of technical education, as well? The challenge lies in the fact that there are seven special-needs students in this particular class and they require a great deal of attention and adaptation.

The article focuses on the possibility of creating encouraging conditions with the help of a therapy dog, which is how the project "Therapy dog at school" started. The first part of the article is focused on the presentation of class dynamics and the first steps towards the realization of the project itself. This is followed by the introduction of the topic to the students and their inclusion in the project. Finally, various visits of dogs at our school are presented as well as how the students reacted to the dogs – their reactions were extremely positive.

During the class hours, the students were talking about their experience with the dogs. They unwittingly showed their own vulnerability this way as well as the need to be heard. They

learnt that animals accept everything and everyone without differentiation and that is something that we need to transfer to our own human relations, particularly to the relations in a class.

Keywords: special-needs students, therapy dog, class, connection.

Uvod

Na začetku šolskega leta se kot profesorica slovenščine in razredničarka vedno intenzivno sprašujem, kako sprejeti dijake prvošolce, jih povezati in jim pomagati pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo. Zavedam se, da ta korak zanje ni enostaven, od učiteljev pa zahteva veliko mero znanja, potrpežljivosti in človeške širine, da skupaj dosežemo cilje, ki jih zahteva izobraževalni program.

Na šole, ki izvajajo srednje poklicno izobraževanje, poklicno tehnično izobraževanje in srednje strokovno izobraževanje, se vpiše veliko dijakov s posebnimi potrebami. Mednje sodi tudi naša šola in za ilustracijo naj povem, da je med skoraj 900 vpisanimi več kot deset odstotkov dijakov s posebnimi potrebami. To so dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, z motnjami avtističnega spektra, z motnjami pozornosti in hiperaktivnostmi, s čustveno vedenjskimi motnjami in z drugimi težavami, tudi gibalno ovirani.

Ko sem v šolskem letu 2018/19 sprejela v prvi letnik srednjega poklicnega izobraževanja osemindvajset dijakov, se je že v nekaj tednih med njimi pokazala zelo izrazita dinamika, saj je bilo v razredu kar sedem dijakov s posebnimi potrebami z zelo različnimi prej omenjenimi težavami, med njimi pa tudi nadarjeni dijak in dijak, ki je ponavljal letnik. Znašla sem se, kljub dolgoletni praksi, pred velikim izzivom.

Zapletom ni bilo videti konca ...

Že po prvih tednih pouka, ko so se dijaki začeli spoznavati, se je začutila napetost, razredna klima ni bila spodbudna, kopicili so se vpisi v elektronskem dnevniku glede neprimernega vedenja, motenja pouka, klepetanja, tudi žalitev sošolcev in delavcev šole in izključevanja posameznikov. Navajam nekaj primerov:

... dijak je moral zapustiti pouk, ker je kljub večkratnim opozorilom motil ostale dijake; ko sem ga želela presesti, se je močno upiral; dijak ima večino ur pouka težave z delom, je nezainteresiran in moti sošolce, kljub opozorilom in spodbudam ...

... ne opravlja vaj, pravi, da bo tako ali tako imel dodatno strokovno pomoč, ki sem mu jo dolžan nuditi, ne glede na njegovo aktivnost pri rednem pouku, in mi bodo to že ministri povedali; ogledovanje pomanjkljivo oblečenih žensk na internetu, namesto da bi opravljanja vaje; jezikanje ...

... napoten v svetovalno službo zaradi onemogočanja pouka kljub jasnim opozorilom; v svetovalni službi se je dijak vedel izjemno arogantno in se celo pohvalil, da je motil pouk; pri odhodu iz učilnice je z vrati na vso moč zaloputnil ...

... dijak je bil pri komunikaciji z mano zelo predrzen, dvomil je o moji presoji glede upravičenosti in vsebini vpisa v elektronski dnevnik ...

... dijak je pri pouku preklinjal, se agresivno vedel, brcal v mizo ...

... dijak se ni strinjal s pridobljeno oceno, zahteval je oceno odlično in ob tem grobo žalil sošolce, češ da ne znajo igrati odbojke in da ima zaradi njih slabšo oceno ...

... poskušala sem mu pomagati pri popravi pisne naloge, ki pa je ni hotel delati; vpil, mahal z rokami in udarjal po mizi; grozil z odvetnikom; ko sem ga poskušala pomiriti, je divje pograbil svoje stvari in odvihral v svetovalno službo; ostali dijaki so bili osupli ...

Sodelavci so se pritoževali, da je razred »prava katastrofa«, zahtevali so vzgojno ukrepanje, zato smo se pogosto sestajali in iskali rešitve za izboljšanje razmer. Pri tem je bila vključena svetovalna služba, prav tako tudi starši. Po mojih dosedanjih izkušnjah vzgojni ukrepi niso vedno najboljša rešitev, so potrebni za postavljanje okvirov sobivanja, lahko pa situacijo le še poslabšajo. Na naših sestankih sem večkrat opozorila, da taki in podobni vpisi veliko povedo tudi o nas samih, učiteljih, ki prepogostokrat pozabljamo biti tudi vzgojitelji. Žalostno je, da ob tem ostajajo neopaženi pozitivno naravnani dijaki, tisti, ki redno obiskujejo pouk, izpolnjujejo šolske obveznosti, a so med poukom redko pohvaljeni. To je bil še dodaten razlog za iskanje rešitev s pomočjo drugačnih, specializiranih programov.

Kaj torej narediti, da bomo lažje shajali drug z drugim? Pri iskanju odgovora mi je pomagala zenovska modrost, da *vrvi ni potrebna, ko se ljudje povežejo*. Postala je moje vodilo pri iskanju odgovora, kaj lahko tako različne mladostnike z obilico težav poveže. Bi bil lahko tak povezovalni element, ki sicer potrebuje vrvico, terapevtski pes?

Na eni izmed razrednih ur, ko smo razčiščevali dnevne »izpade« posameznikov, sem dijakom predlagala, da bi na šolo povabili terapevtskega psa. Njihov odziv je bil pozitiven, pričeli so mi navdušeno pripovedovati o lastnih izkušnjah, kako doživljajo živali, predvsem pse. Iskriv komentar dijaka ob pogovoru pa je bil, da bi naš razred namesto terapevtskega psa potreboval »terapevtskega konja«. A pojavila so se spet nova vprašanja. Ali imamo nujno potrebna znanja? Ali imamo ustrezne pogoje za obisk psa na šoli? Bodo starši podprli zamisel? Katero obliko izvajanja izbrati? Koga prosti za strokovno pomoč?

Društvo tačke pomagačke

Pridobila sem informacije o Slovenskem društvu za terapijo s pomočjo psov Tačke pomagačke (Društvo Tačke pomagačke, 2021), ki je bilo ustanovljeno leta 2007. Ministrstvo za zdravje RS mu je dodelilo status humanitarne organizacije in status društva, ki deluje v javnem interesu na področju zdravstvenega varstva. Člani društva so prostovoljci in so vključeni tudi v Slovensko mrežo prostovoljskih organizacij. Ti plemeniti ljudje s svojimi pasjimi prijatelji obiskujejo različne ustanove, med drugim Univerzitetni rehabilitacijski inštitut Soča, Mladinsko klimatsko zdravilišče Rakitna, številne domove starejših občanov, zavode, knjižnice, vrtce, osnovne in srednje šole. Pri delu v teh ustanovah sodelujejo z različnimi strokovnjaki: delovnimi terapevti, fizioterapevti, psihologi, specialnimi pedagogi, logopedi, vzgojitelji, pedagogi ...

Prepričalo me je tudi dejstvo, da so vsi psi v okviru društva šolani, veterinarsko pregledani in za svoje delo posebej usposobljeni. V društvu deluje 67 aktivnih terapevtskih parov, to sta pes in njegov vodnik, oba imata opravljeno interno društveno izobraževanje in usposabljanje, od tega jih ima 36 licenco R. E. A. D.[®]. Člani Društva Tačke pomagačke izvajajo naslednje programe: terapija s pomočjo psov (Animal Assisted Therapy – AAT), dejavnost s pomočjo psov

(Animal Assisted Activity – AAA), izobraževanje s pomočjo psov (Animal Assisted Education – AAE), program R. E. A. D.® (Reading Education Assistance Dogs), družabništvo, osveščanje otrok in mladostnikov v vrtcih, šolah in na različnih prireditvah. Pri iskanju odgovorov na zastavljena vprašanja sem bila torej na pravi poti.

Pred uresničitvijo

Po pridobljenih informacijah je najprej sledil posvet z ravnateljico in po njenem pozitivnem odzivu in odobravanju sem nadaljevala z iskanjem možnosti za uresničitev zamisli. Z namenom predstaviti delo terapevtskega psa v šoli sem se povezala z go. Mojco Trampuš in jo povabila na šolo. Mojca Trampuš je profesorica matematike in izkušena vodnica, ki skupaj s psičko Šapo deluje v okviru Društva Tačke pomagačke. Obiskala nas je na šoli in z nami delila znanje in bogate izkušnje, ki so mi bile v pomoč pri uresničevanju zastavljene ideje in z njeno pomočjo se je poskusno pričel izvajati projekt Terapevtski pes v šoli.

Pred pričetkom izvajanja projekta je bilo potrebno z zamisljivo seznaniti sodelavce, predstaviti delo terapevtskega psa dijakom in staršem in pridobiti njihova soglasja, izbrati ustrezno obliko dela, izbrati psa in vodnika.

Sodelavci, ki jih je delo s psom v šolskem prostoru zanimalo, so se udeležili predavanja ge. Mojce Trampuš, ostali so bili z načrtovanim delom seznanjeni z dopisom, ki so ga dobili v elektronski nabiralnik. Nihče pa ni nasprotoval temu, da bi na šolo prišel pasji pomočnik.

Na roditeljskem sestanku so starši dobili ustrezne informacije, zakaj se sploh lotevam tega projekta, kaj bodo dijaki z njim pridobili in kako ga bomo izvajali. Starši so se z začetkom izvajanjem projekta strinjali, kar so potrdili s podpisom soglasja. Povedali so tudi, da so nekateri že imeli pozitivne izkušnje s terapevtskim psom v osnovni šoli in da pozdravljajo uresničevanje te ideje v srednji šoli, kjer se tak program ne izvaja prav pogosto.

Na razredni uri sem dijakom predstavila pozitivno vlogo psa v našem življenju, kar potrjujejo tudi številne raziskave. Seznanila sem jih s tem, da prisotnost psa in skrb zanj pozitivno vplivata na človeka, med drugim zmanjšujeta stres, krepi samozavest, spodbujata socialne stike. Povedala sem jim, da v svetu postaja stalna praksa, da posebej izurjeni terapevtski psi s svojimi vodniki obiskujejo otroke v vrtcih in šolah, v bolnicah, starejše v domovih, varovance v dnevnih centrih, otroke v knjižnicah. Druženje s psom v teh ustanovah praviloma deluje izrazito motivacijsko in pomirjujoče, kar potrjuje tudi strokovno osebje, ki srečanja spremlja. (M. Trampuš, 2014). Preprosto rečeno, pes s svojo prisotnostjo marsikomu polepša dan. Sicer pa aktivno pomaga pri različnih dejavnostih, tudi pri učenju in učenju medčloveških odnosov. Kot že rečeno, dijaki so se z zastavljenim projektom strinjali.

Dobili so nalogo poiskati čim več misli na temo najboljšega človekovega prijatelja. Ta naloga je sovpadala tudi s snovjo pri slovenščini, ko smo obravnavali frazeme oz. stalne besedne zveze, jih analizirali in se ob tem pogovarjali, kako lahko pes vstopi v naše življenje in ga obogati. Navajam nekaj misli, ki so jih poiskali fantje:

»Bistvo discipline ni psu pokazati, kdo je glavni, temveč prevzeti odgovornost za živo bitje, ki si ga prinesel v svoj svet.« (César Millán)

»Pes me nikoli ni ugriznil. Ljudje pa.« (Marilyn Monroe)

»Psi govorijo. A le s tistimi, ki znajo poslušati.« (Orhan Pamuk)

»Imajo nekaj, kar mnogim ljudem manjka. So zvesti in hvaležni. So pravi prijatelji.« (neznani avtor)

»Veličino in moralni napredek naroda lahko ocenimo glede na to, kako le-ta ravna s svojimi živalmi.« (Mahatma Gandhi)

Pasji prijatelji na obisku

Po nasvetu Mojce Trampuš sem poklicala Društvo Tačke pomagačke, kjer so mi prijazno svetovali, naj se za obiske na šoli dogovorim z go. Dušanko Prelec Premate, vodjo ljubljanske podružnice. Uspelo nama je uskladiti termin in se za začetek dogovoriti, da je s svojim psom lahko prišla na našo razredno uro. V nadljevanju pa mi je pomagala vzpostaviti stik z go. Jano Miklič za izvajanje delavnic. Na šolo smo tako sprejeli štiri pasje prijatelje in njihove vodnice.

Najprej nas je obiskal Thor, labradorec, z vodnico Dušanko Prelec Premate. Dijaki so ju želeli sprejeti v matični učilnici, ki so jo v ta namen tudi uredili, vendar se je Thor odločil, da ne bo hodil po stopnicah v tretje nadstropje, zato smo morali zamenjati prostor, kar je pri dijakih povzročilo nekoliko zmede. Vendar je Thor s svojo prisotnostjo »čudežno« pomiril razmere, preiskal učilnico, se tako vsem predstavil in se udobno namestil k fantom, ki so ga nagradili s »čohanjem«. Dušanka Prelec je povedala, da je star pet let, rad divja, se igra in tudi crklja, uživa v snegu in vodi, je kar naprej lačen, ima veliko igráč, ki jih loči po imenih, in razume veliko besed. Zna pa biti tudi pravi alfa samec, kar je pokazal v razredu, ki ga je povsem obvladal. Povedala je, da sta z delom v Društvu Tačke pomagačke pričela, ko je bil star dve leti in imel opravljen tako "A" kot "B-Bh" izpit. Thor se z vodnico, ki je mentorica novim parom, srečuje tudi s kužki, ki se vsega šele učijo, in zelo uživa v vsaki interakciji.

Na prijazen način je bilo dijakom predstavljeno delo društva, zakaj pes v šoli, na kaj vpliva njegova prisotnost v razredu in kateri programi se s psi lahko izvajajo. S tem se uresničuje tudi poslanstvo društva, da se mlade ob prisotnosti psa spodbuja k razmisleku o univerzalnih vrednotah (Društvo Tačke pomagačke, 2021), kar je za srednješolce še kako pomembno.

Sledile so delavnice in prikaz, česa se psi lahko naučijo in kako to pripomore k boljšemu vzdušju v razredu. Ge. Jani Miklič in Oliju sta se pridružili vodnici Margareth Davis s psičko Shadow in Nina Kodrin s psičko Catano. Shadow in Catana sta bili v času obiska na šoli še pripravnici, Oli pa je že pravi pasji mojster.

Jana Miklič je dijakom predstavila prijaznega mešanca Olija, ki je dopolnil sedem let, v družino pa so ga sprejeli kot najdenčka starega le nekaj mesecev, ker se ga je nekdo skušal znebiti in ga je vrgel iz avtomobila. Kot terapevtski pes je »zaposlen« od tretjega leta, pred tem je opravil pripravništvo in vse potrebne izpite. Skupaj obiskujeta različne ustanove – vrtce, domove za starejše, šole ... Oli ima zelo rad ljudi, uživa med njimi in je nežna pasja dušica. Otrokom pomaga pri reševanju nalog, pogosto jim prinaša naloge v žepkih ali pa jih skupaj z otrokom iščeta v prostoru. Je tudi odličen učitelj telovadbe, otrokom pokaže, kako se premaguje ovire na poligonu, zna izvajati prevale, poskoke. Na koncu je vedno nagrajen s priboljški. Dijakom je pokazal, kako je ubogljiv, poslušen, koliko trikov zna izvesti in nobena naloga zanj ni bila ovira.

Olijevo delo sta popestrili tudi psički Shadow in Catana, ki sta morali z mentorjem opraviti določeno število obiskov v različnih ustanovah, da bosta potem z vodnikom usposobljeni par za samostojno terapevtsko delo. Shadow je stara dve leti, je nežna in prijazna psička – zelo rada se crklja, uživa, ko ji ljudje izkazujejo pozornost in to tudi zna izkoristiti; hitro se ugnezdi na stol, ki je namenjen njeni vodnici in čaka na »žrtev«, ki jo bo božala ali pa kar sama komu zleze v naročje. Za učenje trikov ni prav nadarjena, a priboljške ima vseeno zelo rada.

Catana je mešanka med borderskim ovčarjem in bernskim planšarskim psom. Po naravi je mirna in ljubeča in prav zaradi tega primerna, da postane terapevtski pes. Ni ravno tipičen ovčar; obožuje mačke, konje, pa tudi ovce in koze, zanjo so to vsi prijatelji, s katerimi se na svoj način igra in jih ne preganja. Ne mara prepiranja in kričanja, niti pasjega laježa, če pride do tega, se raje umakne. Zanimivo je tudi to, da nikoli ne zalaja.

Dijaki so predstavitve psov in njihovega dela z zanimanjem spremljali, se pogovarjali z vodnicami, povedali so tudi kakšno lastno izkušnjo, predvsem pa so se s psi družili ...

Ob zaključku – česa smo se naučili ...

Z dijaki smo ugotovili, da nam je ob pomoči vseh udeležencev v projektu, uspel korak k izboljšanju odnosov v razredu. Strinjali so se, da prisotnost psa v razredu izboljšuje motivacijo za delo, krepi samozavest, usmerja pozornost, zabava, opogumlja, spodbuja socialne stike, mehča napete trenutke ...

Zapisali so svoja razmišljanja, kaj jim je bilo na delavnicah všeč, kaj so občutili, česa se veselijo, kaj pričakujejo v naslednjem šolskem letu. Zbrala sem njihova razmišljanja, ki so pokazatelj tega, da moramo mladim dati priložnost, da izrazijo svojo stisko, dvome in jim pri tem pomagamo. Nehote so ob izvajanju projekta pokazali svojo ranljivost in potrebo biti slišani. Ob pasjih zgodbah in izkušnjah, ki so jih z njimi delile vodnice, so izražali sočutje. Naučili so se, da je potrebno biti vztrajen, potrpežljiv, tudi če ne uspeš v prvem poskusu, ne dobiš takoj rdečega kartona, ampak priložnost napako popraviti. Bili so navdušeni nad pasjim znanjem, igrivostjo, da jim je delo v veselje in ne v breme.

... všeč mi je bilo, ko so psi hodili po prostoru, se pustili božati in izvajali trike; na psa gledam kot na prijazno bitje, ki krepi naš čustveni svet ...

... delavnice s psi so zbližale naš razred; bolj kot katere koli druge delavnice; počutil sem se varnega; rad bi, da se te delavnice nadaljujejo tudi prihodnje leto, ker je bilo res lepo ...

... terapevtski psi so bili prijazni, zelo dobro so upoštevali navodila ...

... s psi je bilo zelo zanimivo, ker je bila ura bolj sproščena, vse je bilo bolj mirno ...

... mislim, da so psi zelo pomembne živali, saj nam pomagajo pri vsakdanjem življenju; to, da so prišli med nas, je bilo zelo zabavno, lahko smo jih božali; moti pa me to, da smo govorili o psih, ne o naših težavah, saj so terapevtski psi; dobro bi bilo, da prišli večkrat na obisk ...

... ko je bilo več psov, me je bilo kar malo strah ...

... psa vidim kot prijatelja, ki ti stoji ob strani, saj te pomirja in vedno spravi v dobro voljo; pse imam neskončno rad ...

... nisem se počutil prav dobro, saj se psov bojim; ko sem bil star tri leta, je pes skočil name in me močno prestrašil ...

... obisk psov mi je bil všeč, saj name delujejo pozitivno; upam, da bodo prihodnje leto prišli k pouku, ker sem bolj sproščen ...

... vodnice psov so bile zelo prijazne; všeč mi je bila gospa Margareth in psička Shadow ...

... nikoli še nisem videl psa, ki bi se naučil toliko trikov; moral je veliko trenirati; všeč mi je bilo, ker so psi tako pametni; naučil sem se, se moraš s psom ukvarjati in zanj skrbeti ...

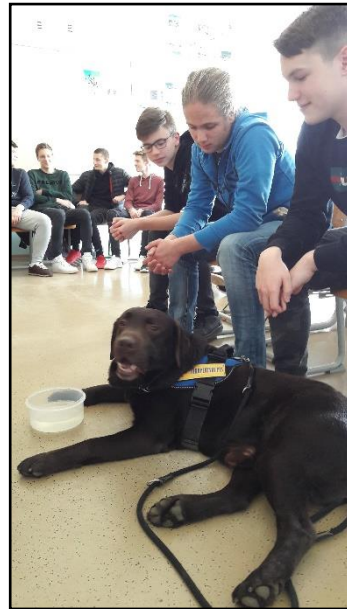
... psi ti pomagajo, če si v depresiji, stresu; podaljšujejo življenje; pse imam zelo rad, tudi doma imam psičko ...

Naj zaključim svoj prispevek z mislijo dijaka, ki je povzel bistveno spoznanje, da živali sprejemajo vse in vsakogar brez razlik, in da je to pozitivno izkušnjo potrebno prenesti v medčloveške odnose, še posebej v odnose same razredne skupnosti:

... razredne ure s psi so bolj zanimive kot običajne; najpomembnejše, kar smo se naučili je, da psi ne ločujejo ljudi po izgledu, nacionalnosti, po barvi kože, ampak vedo, kakšni smo v svojem bistvu, v duši ...



Slika 1 Šapa na obisku



Slika 2 Thor z izbrano družbo



Slika 3 Oli trenira poslušnost



Slika 4 Olijeva učna ura v zaboju



Slika 5 Živahna družčina

LITERATURA IN VIRI

Slovensko društvo za terapijo s pomočjo psov Tačke pomagačke. Pridobljeno 12. 3. 2021 s spletne strani <https://www.tackepomagačke.si/>

Trampuš, M. (2014). *Tačke v šoli: terapevtski pes – učiteljev pomočnik in šolarjev sopotnik*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

VIRI FOTOGRAFIJ

Slike 1, 2, 3, 4, 5 Osebni arhiv

Branje s pomočjo terapevtskih živali / Reading with therapeutic animals

Špela Križaj, profesor razrednega pouka

Osnovna šola Simona Jenka Smlednik, Smlednik 73, 1216 Smlednik

krizaj.spela@gmail.com

Povzetek

Znanstvene raziskave potrjujejo, da imajo živali lahko pozitiven vpliv na psihično in čustveno zdravje ljudi. Tudi učitelji poročajo o številnih prednostih, ki jih pri delu z otroki v šoli prinašajo živali. Kot najpogostejše navajajo učenje socialnih spretnosti, skrbi in odgovornosti, empatije in tudi nenazadnje izboljšanje bralne motivacije. Glede na navedeno bi bilo pričakovati, da bo učinek dela s terapevtskimi živalmi pri učencih iz ranljivih skupin enako pomemben, morda še večji. S ciljem vplivati na bralno motivacijo s pomočjo terapevtskih živali v skupini ranljivih otrok je bila v šoli izvedena interesna dejavnost. Izsledki kažejo na to, da se je bralna motivacija učencev povečala.

Ključne besede: terapevtske živali, bralna motivacija, terapija z živalmi, aktivnost z živalmi;

Abstract

It is scientifically confirmed that animals can have positive influence on human psychological and emotional health. Teachers as well report numerous benefits associated to animals when working with children. The most frequently mentioned are learning social skills, care and responsibility, empathy and finally at improving reading motivation. Furthermore, the impact of therapeutic animals on children belonging to vulnerable groups should be of the same importance or even bigger. An extracurricular activity was carried out with the goal of improving reading motivation with the help of therapeutic animals in the group of vulnerable children. Conclusions support the assumption that reading motivation of pupils has improved.

Keywords: therapeutic animals, reading motivation, animal assisted therapy, animal assisted activity;

Uvod

V sklopu interesne dejavnosti bralne urice je bila oblikovana skupina slabših bralcev, v katero so bili vključeni tudi učencih iz ranljivih skupin. Skupino so sestavljali učenci s primanjkljaji na čustveno-vedenjskem in socialnem področju. Nekateri so imeli tudi slabši učni uspeh, ki bi lahko bil tudi povezan s primanjkljaji na področju bralnih spretnosti. Glavni cilj dela z živalmi je bil izboljšati oziroma povečati predvsem interes in motivacijo do branja. Z učenci je bil pred začetkom obiskovanja bralnih uric in po obiskovanju bralnih uric opravljen kvalitativni pogovor na temo bralne motivacije. Osebna opažanja učiteljev so, da so učenci zelo radi obiskovali

bralne urice. Delo s terapevtskim psom jih je motiviralo in ob koncu izvedene interesne dejavnosti so večinoma navajali večji interes za branje.

Terapija z živalmi

Človek že po svoji naravi teži k interakciji z najrazličnejšimi živimi bitji. Vez z živim bitjem je torej bistvena tudi pri terapijah z živalmi. Terapija s pomočjo živali (Angl. »*Animal Assisted Therapy*« oz. s kratico AAT) je oblika intervencije, v kateri je žival uporabljena za doseg v naprej določenega cilja terapije. Ta je strukturirana in osredotočena na izboljšanje fizičnih, kognitivnih, vedenjskih, socialnih in čustvenih primanjkljajev pri posamezniku (Scherman, Heidiger in Lang, 2015). Drugo obliko dela imenujemo (Angl. »*Animal-Assisted Activity*« oz. s kratico AAA) aktivnost s pomočjo živali. Od terapije se razlikuje predvsem po tem, da ni ciljno usmerjena. Gre za obliki intervencije s prijetnimi dejavnostmi, po navadi različne oblike iger med človekom in živaljo, ki pa vseeno dajejo možnost za terapevtske, sprostitvene, motivacijske in izobraževalne koristi (Morrison, 2007). Te aktivnosti se navadno izvajajo v različnih ustanovah, kot so šole, domovi za ostarele, zdravstvene ustanove ipd. Izvajanje aktivnosti s pomočjo živali ni omejeno le na strokovno osebje, saj jih večinoma izvajajo tudi prostovoljci, ki ustrezajo določenim kriterijem (Marinšek in Tušak, 2007).

Poznamo različne vrste terapevtskih živali. Prevladujejo psi, mačke in konji. V šolah se najpogosteje uporablja pse in se kot oblika terapije imenuje terapija s pomočjo psa (Lane & Zavada, 2013).

Pozitivni učinki

Ugotovitve različnih strokovnjakov potrjujejo, da imajo živali pozitiven vpliv na različna področja človekovega razvoja – psihološkega, čustvenega, socialnega in telesnega. V zadnjih letih poudarjajo tudi pomen pri razvoju kognitivnih sposobnosti (Trampuš, 2014). Študije kažejo, da živali lahko zelo pripomorejo k izboljšanju učenčevega uspeha z zmanjševanjem stresa, povečevanjem motivacije, večanjem osredotočenosti in vztrajnosti (Jalongo idr., 2004).

Živali spodbujajo k fizični aktivnosti ter razvoju motoričnih spretnosti pri otrocih. Pozitivne učinke interakcija z živalmi prinaša tudi na čustvenem področju. Otroci se pogosto pogovarjajo z živaljo, niso obsojani, so sprejeti in čutijo brezpogojno ljubezen (Beck, 2015).

Prisotnost živali pomaga pri vedenjskih težavah. Otroke učijo samokontrole, odgovornosti, empatije in pozitivnega sprejemanja samega sebe. Skrb za živali pri otrocih prinaša pozitivne učinke tudi na področju socialnih spretnosti. Zelo velik pozitiven učinek pa imajo živali pri otrocih s posebnimi potrebami (Siegel, 2004).

Program R.E.A.D.

R.E.A.D. terapija (Angl. »*Reading Education Assistance Dogs*«) je program, ki pomaga otrokom izboljšati bralne in komunikacijske sposobnosti s pomočjo posebne metode. Otrok bere ob prisotnosti izšolanega terapevtskega psa in njegovega vodnika. Program se lahko izvaja v obliki terapije (AAT) ali aktivnosti s pomočjo psa (AAA). V šoli poteka v sodelovanju in prisot-

nosti strokovnega delavca, ki spremlja in dokumentira napredek. Terapija je namenjena otrokom, ki imajo težave pri branju. Premostijo jih tako, da berejo psu, ta predstavlja nekritičnega poslušalca, ki otroku namenja pozornost. Že prisotnost živali na marsikaterega otroka pozitivno vpliva in tako predstavlja dodatno motivacijo. Poleg napredka pri branju se terapija odraža tudi v izboljšanih komunikacijskih spretnostih in boljši vključenosti v socialno okolje. Bolj ko je branje zabavno in sproščujoče, večje je otrokovo zanimanje (R.E.A.D; Beremo s Tačkami).

Pri mnogih programih terapije s psom učenci delajo individualno s psom. Metoda izhaja iz predpostavke, da otrok preko branja razvije občutek zaupanja in zgradi vez z živaljo ter ve, da v procesu ne bo pristne negativne kritike (Lane in Zavada, 2013).

Bralna motivacija

Bralna motivacija je neločljivi del bralne učinkovitosti in je niz ciljev in prepričanj. Je produkt različnih spremenljivk, ki dajejo branju smisel. Delimo jo na notranjo in zunanjo motivacijo za branje. Notranja motivacija je produkt osebnih interesov in lastnih izkušenj, medtem ko zunanja motivacija izhaja iz zunanjih dejavnikov. Zunanja motivacija je kratkotrajnejša in ne vodi do trajnih bralnih interesov, medtem ko notranja motivacija vodi do trajnejšega bralnega interesa, branje predstavlja užitek in zadovoljstvo (Pečjak, Gradišar 2002).

Motivacija je tesno povezana s celotno učno motivacijo in je neločljiv del bralne učinkovitosti. Motivirani bralci so tako bolj navdušeni in angažirani za branje ter imajo do branja in knjige boljši odnos, zato so tudi boljši in, pogosto, vseživljenjski bralci. Pozitivni občutki in odnos, ki ga ob tem ustvarijo do knjige, jih spodbujajo k ponovitvi doživetja (Kos, 2016).

Potek dela in metoda

Na šoli je bil izpeljan program branja s terapevtskim psom v obliki interesne dejavnosti enkrat tedensko. S pomočjo učiteljic razredničark sta bili oblikovani dve manjši skupini učencev. Ker je bil interes za obiskovanje bralnih uric med učenci zelo velik, se je skupina zamenjala na polovici šolskega leta. V skupino so bili vključeni učenci, ki so bili slabši bralci. Hkrati pa so imeli tudi primanjkljaje na vedenjskem, socialnem in emocionalnem področju in so kot taki predstavljali ranljivo skupino učencev. Bralne urice so bile izvedene v sodelovanju z Društvom Ambasadorji nasmeha in terapevtskim parom – terapevtskim psom in vodnikom.

Poglavitni cilj je bil povečati oziroma izboljšati interes in motivacijo za branje pri učencih s pomočjo terapevtske živali. Na podlagi dognanj, da terapija z živalmi hkrati vpliva na več področij otrokovega razvoja, je bil sekundarni cilj tudi vplivati na socialno vključenost učencev ter na njihove čustvene in vedenjske primanjkljaje.

Izvedene so bile oblike dela, ki zajemajo aktivnosti s psom in terapijo s psom. Učenci so najpogosteje brali ob prisotnosti psa. Knjigo so si izbrali sami. Konec branja je bil namenjen interakciji s psom. Učenci so ga lahko pobožali, uporabili kakšno od oblik skrbi za psa, kot na primer nega dlake, izvedli kakšnega od naučenih ukazov. V povezavi s psi so učenci izvajali tudi dodatne aktivnosti, kot so različne igre, učenje in spoznavanje dejstev o psih, pasmah psov, skrbi za pse, sprehod s psom, raztezne vaje s psom, telovadba s psom ipd.

Pogovor z učenci – intervju

Z namenom spremljanja napredka in ugotavljanja ravni interesa oz. motivacije učencev za branje je bil z učenci opravljen skupinski pogovor v obliki kvalitativnega intervjuja. Prvi intervju je bil opravljen pred začetkom obiskovanja bralnih uric, še pred srečanjem s terapevtskim psom. Drugi intervju je bil opravljen na koncu. Intervju je vključeval naslednje vsebinske sklope: počutje pri branju, veselje do branja, pogostost branja, obseg branja, zvrsti branja, čas branja, način branja, morebitna vključenost staršev, samoiniciativnost pri branju in pomen branja.

Sklep

Na podlagi izvedenih intervjujev z učenci je moč izpostaviti naslednje ugotovitve. Nekateri učenci so pred obiskovanjem bralnih uric manj pogosto zahajali v knjižnico, brali so večinoma na pobudo druge osebe in so bili mnenja, da so slabši bralci od sošolcev. Poudariti velja, da so bili učenci ves čas navdušeni nad obiskovanjem bralnih uric in so z veseljem sodelovali tudi pri skrbi za psa (npr. mu pripravili prostor in vodo). Na podlagi končnega intervjuja lahko ugotovimo, da so učenci v veliki večini pridobili pozitivno izkušnjo branja, ki bi jih lahko motivirala za njihove nadaljnje dosežke na bralnem področju. Nihče od učencev ni izpostavil, da mu branje ne predstavlja zanimive dejavnosti, da ne bo obiskoval knjižnice in da ne bo bral in prav nihče izmed njih ni izrazil večjega odklona do branja v primerjavi z začetkom.

Na drugi strani pa se skozi opazovanje in potek bralnih uric s terapevtskim psom pokažejo tudi nekatere pomanjkljivosti oziroma težave. Kadar govorimo o učencih z vedenjskimi in čustvenimi primanjkljaji, se pogosto pojavlja disciplinska problematika, njeno urejanje ob prisotnosti živali predstavlja še toliko večji izziv za učitelja. Verjetno bi bila boljša rešitev individualno delo in ne skupinsko delo.

Da bi natančneje lahko analizirali pozitivne učinke na učence iz ranljivih skupin, bi bilo v prihodnje smiselno merjenje s preciznejšimi kvantitativnimi raziskovalnimi metodami na večjem reprezentativnem vzorcu. Vsekakor velja poudariti, da je vključevanje terapevtskih živali smiselno in med učenci dobro sprejeto, zato bi bilo dobrodošlo kot pogostejša praksa na slovenskih šolah.

Literatura

- Beremo s Tačkami (18. 3. 2021). R.E.A.D. http://www.tackepomagacke.si/terapevtski_programi/beremo_s_tackami_read/
- Beck, K. (2015). *The Impact of Canine-Assisted therapy and Activities on Children in an Educational Setting*. Education masters.
- Jalongo, M. R., Astorino, T. & Bomboy, N. (2004). Canine visitors: The influence of therapy dogs on young children's learning and well-being in classrooms and hospitals. *Early Childhood Education Journal*.
- Kos, M. (2016). *R.E.A.D. program – pes kot pomočnik pri branju*. Filozofska fakulteta. Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo.
- Lane, H. B. in Zavada, S. D. (2013). *When Reading Gets Ruff: Canine-Assisted Reading Programs*. Reading Teacher.
- Marinšek, M. in Tušak, M. (2007). *Človek – žival: zdrava naveza*. Maribor. Založba Pivec.
- Morrison, M. L. (2007). Health Benefits of Animal-Assisted Interventions. *Complementary Health Practice Review*.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schramm, E., Hediger, K. in Lang, U. E. (2015). From Animal Behaviour to Human Health: An Animal-Assisted Mindfulness Intervention for Recurrent Depression.
- Siegel, W. L. (2004). The Role of animals in Education. *Revision*.
- Trampuš, M. (2014). *Tačke v šoli: terapevtski pes – učiteljev pomočnik in šolarjev sopotnik*. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Izzivi vključevanja Romov v obravnavo v vzgojnem zavodu / The challenges of integrating Roma into treatment in correctional facilities

Dominika Pajnik, mag. prof. soc. ped.

Zavod za vzgojo in izobraževanje Logatec, Tržaška cesta 63, 1370 Logatec

dominika.pajnik@zvil.si

Povzetek

V Zavodu za vzgojo in izobraževanje Logatec se vsako šolsko leto srečujemo z nameščanjem mladostnikov Romov, ki zaradi specifične kulture in odrinjenosti na rob družbe potrebujejo več podpore, pomoči in prilagoditev pri vzgojno-izobraževalnem delu. Izziv pri delu z romskimi mladostniki predstavlja njihov proces prilagoditve na zavodsko okolje in izobraževanje, saj v zavod vstopajo le z nekaj razredi osnovne šole in nimajo pogojev za vključitev v naš srednješolski program. V prispevku predstavim oblike dela z romsko populacijo v našem zavodu, opišem karakteristike sodelovanja z romskimi starši in prikažem prakse dela, ki so se izkazale za uspešne. V ospredje postavljam odnos, ki je osnova za uspešno sodelovanje in pozitivne posledice dobrih odnosov, ki se odražajo v boljši učni uspešnosti Romov, v kvalitetnejšem sodelovanju s starši in njihovi želji po vključitvi v programe spremljanja tudi po izstopu iz zavoda.

Ključne besede: Romi, učna in vzgojna uspešnost, vključenost v proces VIZ, sodelovanje

Abstract

In ZVI Logatec we meet with the placement of Roma adolescents every school year. Due to their specific culture and marginalization, they need more support, help and adjustment in their educational work. The challenge in working with Roma adolescents is their process of adaptation to the institutional environment and education, as they enter the institution with only few grades of primary school and do not have the conditions for inclusion in our secondary school program. In this article, I present the forms of work with the Roma population in our institution, describe the characteristics of cooperation with the Roma parents and demonstrate the work practices that have proven to be successful. I focus on the relationship, which is the basis for successful cooperation and the positive consequences of good relations, which are reflected in better learning performance of Roma, cooperation with parents and their desire to be included in our programs even after leaving the institution.

Keywords: Roma, learning and educational performance, involvement in educational process, cooperation

Uvod

Vzgoja in izobraževanje sta ključni v procesu socializacije vsakega posameznika in imata vpliv tudi na njegovo nadaljnje življenje. Vprašanje vzgoje in izobraževanja toliko bolj velja za Rome, ki so v zgodovini doživljali socialno izključenost, diskriminacijo in po načinu življenja predstavljajo tipično marginalno kategorijo. Brander idr. (1998) navaja, da je vloga vzgojno-izobraževalne institucije, da sprejema, socializira in vključuje manjšinske otroke, nenadomestljiva.

V Zavodu za vzgojo in izobraževanje Logatec sprejemamo mladostnike z motnjami vedenja in čustvovanja v starosti med petnajstim in enaindvajsetim letom na podlagi sklepa družinskega sodišča o namestitvi v zavod ali sklepa o oddaji v vzgojni zavod, ki ga mladostniku izreče pristojno sodišče za mladoletnike v kazenskih zadevah. Vsako šolsko leto se srečujemo z namestitvijo mladoletnikov, ki pripadajo romski etnični manjšini in potrebujejo več prilagoditev in obravnave pri vključevanju v zavodsko okolje. Velik izziv pri delu z Romi predstavlja sodelovanje s starši in izobraževanje, saj v naš zavod prihajajo z opravljenimi le nekaj razredi osnovne šole in nimajo pogojev za vključitev v srednješolski program, dostopen v našem zavodu. V zavodu nimamo organiziranega posebnega programa, kot je npr. produkcijska šola, ki bi bil namenjen mladostnikom, ki v zavod vstopajo brez pogojev za vpis v izobraževalni program in zaposlenih romskih pomočnikov, ki so v zadnjih letih postali nepogrešljiv del pri delu z Romi v vzgojno-izobraževalnih institucijah, ki jih ti obiskujejo.

V prispevku želim predstaviti, kako se z vključevanjem Romov v zavodsko okolje, procesom izobraževanja Romov in sodelovanja s starši spoprijemamo zaposleni v Zavodu za vzgojo in izobraževanje Logatec. Predstavila bom najpogostejše oblike in prilagoditve dela, ki jih izvajamo z mladostniki Romi na vzgojno-izobraževalnem področju. Dotaknila se bom značilnosti sodelovanja s starši Romi in omejitev pri sodelovanju, ter praks dela z Romi, ki so se v našem zavodu izkazale kot učinkovite.

Oblike dela z Romi v vzgojnem zavodu

Raziskava (Vonta in Jager 2013), opravljena v šolskem letu 2008/2009 na sedeminšestdesetih osnovnih šolah, ki so izobraževale tudi učence Rome, je pokazala, da šole razvijajo raznovrstne oblike pomoči romskim učencem. Med najpogostejše sodijo: dopolnilni pouk, dodatni pouk, individualna pomoč, dodatna skupinska pomoč, pomoč romskega pomočnika, svetovalna dejavnost, obiski na domu ter pomoč boljših učencev.

Ustaljene oblike pomoči za Rome, ki jih izvajamo v Zavodu za vzgojo in izobraževanje Logatec, so skupinska pomoč v vzgojnih skupinah, pomoč boljših učencev, individualni pouk oz. obravnava ter obiski in pomoč na domu.

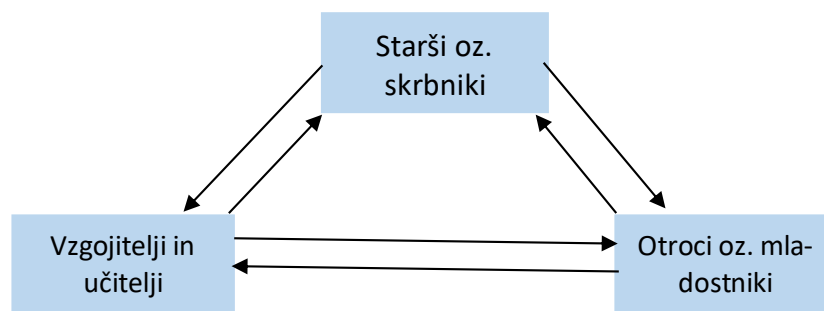
- Delo z Romi v **vzgojni skupini** zajema veliko prilagoditev pri delu, saj Romi ob vstopu v vzgojni zavod doživijo kulturni šok. V vzgojni skupini se prične postopen proces inkluzije, kjer okolje mladostniku postopno prilagajamo. Resman (2003, str. 68) inkluzijo opredeljuje kot »pedagoški, socialni in psihološki proces vključevanja kakorkoli izključenih otrok in otrok s posebnimi potrebami v običajne razmere vzgojno-izobraževalnega dela.« Vodilo pri delu z Romi je vključevanje elementov medkulturnosti in inkluzivne klime v vzgojo vseh mladostnikov, vzpostavljanje varnega in zaupnega odnosa z

mladostnikom, zanimanje za romsko kulturo in vrednote, družinsko situacijo in njihov jezik. Romi potrebujejo v primerjavi z drugimi mladostniki veliko več obravnave, saj se poleg drugačnih kulturnih norm spopadajo s slabšim znanjem in razumevanjem slovenskega jezika. V vzgojni skupini Romom nudijo pomoč tudi t. i. **boljši učenci**, in sicer z dodatnim zgledom in pozitivnimi spodbudami pri prilagajanju na zavodsko rutino, pri nujenju učne pomoči na skupinskih učnih urah in svetovanjem pri dnevnih ovirah, s katerimi se srečujejo.

- **Individualna obravnava** Romov v zavodu poteka v sklopu individualnih razgovorov in obravnave s strokovnimi delavci zavoda. Nekateri Romi ob prihodu v zavod ne znajo pisati in brati, zato jim nudimo pomoč pri osnovnem opismenjevanju. Med drugim se učijo tudi osnovnih življenjskih veščin – poznavanje ure, koledarja, letnih časov, računanja, merjenja, poštevanka, pisanja prošnje za delo itd. Romi ob vstopu v zavod nimajo pogojev za vključitev v šolski program v zavodu, zato se vpišejo v zunanji program izobraževanja odraslih. V okviru individualnih obravnav jim ne pomagamo le pri učenju snovi, ampak tudi pri navajanju na delovne navade in red, pri razlagi nerazumljivih besed, učenju uporabe računalniške opreme ipd. V primeru, da potrebujejo mladostniki pogovor in so njihove trenutne stiske in težave v ospredju, ure namenimo aktualni problematiki. V sklop individualnih obravnav vključujemo tudi socialne veščine in se trudimo ure narediti zanimive in atraktivne z uporabo igralnih figur, terapevtskih kart, družabnih iger, učenja v naravi, izdelovanjem plakatov in raznih didaktičnih pripomočkov, s čimer pri mladostnikih spodbujamo tudi razvoj fine motorike. Individualne ure v zavodu potekajo vsak dan med tednom v času šolskega pouka. Rome, ki obiskujejo zunanjo šolo, v večini poučuje in individualno obravnava individualna – interventna pedagoginja, svetovalna služba, pri učenju snovi pa se vključujejo tudi učitelji teoretičnih predmetov v zavodu in na skupinskih učnih urah matična vzgojiteljica.
- **Obiski na domu** nam pomagajo približati in razumeti romsko kulturo in njihov življenjski prostor. Z vstopanjem v njihov dom pridobimo kvalitetnejši uvid v družinske odnose in lažje identificiramo močna in šibka področja družine. Predvsem pa obiski na domu pripomorejo pri krepitvi odnosa in sodelovanja s starši ter njihovimi bližnjimi. Večina nameščenih Romov v našem zavodu se po zaključku bivanja odloči za vključitev v program spremljanja po odpustu, ki je namenjen spodbujanju samostojnega življenja mladostnika, pridobitvi redne zaposlitve, aktivnega vključevanja v družabno življenje ter ohranjanju primerne odnosa s starši po vrnitvi v domače okolje. Mladostnika v okviru programa spremlja njemu znana oseba, s katero je med bivanjem v zavodu razvil zaupen in varen odnos. Mladostniki Romi najpogosteje pomoč v okviru programa potrebujejo pri reševanju družinskih in partnerskih težav, razumevanju in izpolnjevanju formalne dokumentacije, urejanju osebnih bančnih računov, iskanju redne zaposlitve, urejanju osnovnih bivanjskih razmer, pri skrbi za svoje otroke in razlagi določenih nerazumljivih besed in dokumentov. Na nas se v stiski ali le z željo po pogovoru ne obrnejo le mladostniki, ampak tudi njihovi partnerji in starši.

Sodelovanje s starši in zunanjimi institucijami

Krepi se zavedanje, da je za učinkovite procese vzgoje in izobraževanja pomembno sodelovanje treh ključnih subjektov- otrok oz. mladostnikov, učiteljev in vzgojiteljev ter staršev oz. zakonitih skrbnikov. Splošno sprejeto prepričanje med pedagoškimi delavci je, da z dobrim sodelovanjem s starši in otrokom ustvarjamo lažje poti do napredkov na učnem in vzgojnem področju otroka. Starši se preko ustavljenih oblik sodelovanja z vzgojno-izobraževalno institucijo seznanijo z otrokovim delom, vedenjem, napredkom in samim delovanjem institucije. Dobro sodelovanje s starši pedagoškim delavcem omogoča vpogled v družinske okoliščine, odnose med družinskimi člani, otrokove interese in zanimanja. Kadar je sodelovanje slabo, posledice občutijo vsi vključeni, predvsem tisti najbolj ranljivi, otroci. Za prikaz tovrstnih interakcij uporabljamo trikotnik. Slednji nakazuje, da močnejše, kot so vezi med vpletenimi, več je možnosti za otrokov napredek na vzgojnem in šolskem področju (Bašelj, 2015).



Prikaz sodelovanja med starši, vzgojitelji in učitelji ter otroci oz. mladostniki (Bašelj, 2015)

Vzgojitelji in učitelji večinoma najdejo stik s starši in je njihovo sodelovanje uspešno. Nemalokrat se pa zgodi, da je z nekaterimi starši težko sodelovati. Kadar gre za starše, ki prihajajo iz drugačne kulture, kot npr. romski starši, je sodelovanje za vzgojitelje in učitelje izziv (prav tam).

- Na podlagi izkušenj dela z romsko populacijo navajam, da namestitev mladostnika v vzgojno-izobraževalno ustanovo starši mnogokrat občutijo kot odvzem mladostnika iz primerne družine s strani državne institucije ter dodaten nadzor. Pred vzgojno-izobraževalno institucijo imajo občutek strahu in nelagodja. Pogosto jih pestijo tudi osebne težave, slab socialno-ekonomski in kulturni status, duševne stiske itd. V procesu sodelovanja se ne počutijo kot enakovredni partnerji. Romski starši se redkeje vključujejo v izobraževanje in vzgojo svojih otrok, tudi zaradi slabih izkušenj in neuspehov, ki so jih bili sami deležni v preteklosti. Starši pogosto niso odzivni na ustaljene tedenske pogovore, ki jih izvajamo ob pričetku in koncu tedna, prav tako se redkeje udeležujejo timskih sestankov v zavodu. Vzrok vidim v slabšem finančnem stanju družine in občutkih nemoči staršev pri nujenju pomoči in podpore svojemu otroku. Tega ne morem posploševati na vse romske družine, s katerimi imamo v zavodu stik, ker je vsak mladostnik in vsaka družina edinstvena.

Škoflek idr. (2004) kot najpogostejše ovire pri sodelovanju in nujenju pomoči družini navaja nezainteresiranost staršev za mladostnika, nasprotovanje staršev o usmeritvi v program, pre zaposlenost staršev, finančne težave idr. Gradišar (2015) izpostavlja pomen stališč, ki jih za-

vzemajo starši pred vstopom mladostnika v vzgojno ustanovo. Povsem razumljivo je, da prihaja med njimi do nesoglasij, saj pogosto izhajajo iz popolnoma različne perspektive lastne udeležnosti. Novi življenjski svet pomeni tudi uvajanje sprememb v družinsko življenje. To je pa za romske starše in mladostnike veliko težji izziv, kot za preostale.

- V Zavodu za vzgojo in izobraževanje Logatec se kljub izzivom pri delu z romsko populacijo trudimo z mladostniki in njihovimi družinami ustvariti dober, zaupen in sodelovalen odnos. Dale (1996) navaja, da je za vzpostavitev partnerskega odnosa pomembna prisotnost vseh članov družine na srečanjih, ustvarjanje sproščenega okolja, seznanjanje družine s procesi pomoči, ki so jim na voljo, identificiranje potreb in pričakovanj družine, postavljanje realnih in dosegljivih ciljev z družino, ki družini omogoči zavzemanje vloge konstruktivnega iskalca rešitve. Zaposleni izražamo zanimanje za njihovo družinsko situacijo, kulturo in se trudimo pobližje spoznati njihove vrednote. Ob srečanjih se trudimo ustvarjati neformalno, sproščeno vzdušje. Običajno romske družine po timskih sestankih v zavodu obiščejo tudi vzgojno skupino mladostnika, kjer jih zaposleni in drugi mladostniki sprejmemo in pogostimo. V dialog in postavljanje dosegljivih in realnih ciljev vključujemo mladostnika in starše, ob resnem problemu neodzivnosti staršev pa sodelujemo tudi s starejšimi sorojenci mladostnika ali partnerko v primeru, da jo mladostnik ima. Kljub vsemu pogosto ne dobimo točnih in relevantnih informacij, kaj se z mladostnikom dogaja v domačem okolju, vendar pa, če pogledamo z druge strani, so te družine izredno lojalne in družinski člani medsebojno skrbijo drug za drugega.

Ker se romske družine ne udeležujejo timskih sestankov redno, aktivno sodelujemo s pristojnim CSD, ki aktivneje spremlja družino v domačem okolju. Pomen sodelovanja vzgojne institucije s CSD in drugimi pristojnimi ustanovami poudarjata tudi Kukovič in Kukovič (2016), sploh v primeru, kadar prevelika oddaljenost vzgojne institucije od doma staršem povzroča nevšečnosti. V tem primeru intenzivno sodelovanje s CSD omogoči intenzivnejše vključevanje družine v obravnavo.

Primeri dobre prakse

- Vodilo in osnova za uspešno delo z mladostniki je odnos, ki nam omogoča pot do bolj uspešnega doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev in ustvarjanja dobrih praks dela. Mladostnikom in staršem v procesu sodelovanja omogočamo občutek varnosti, zaupanja in zanesljivosti. Osredotočeni smo na celostno obravnavo mladostnika, njegove družine in zunanjega okolja, ker, kot meni Kobolt (2010), izvorne težave mladostnikov temeljijo na področju zgodnjih čustev in odnosov v primarni družini. V odnosu do staršev in mladostnikov smo korektni, prilagodljivi in jih spodbujamo pri izražanju svojih potreb, morebitnih težav in mnenja.

Kot navajata Kranjčan in Bajželj (2008), je za dober odnos z mladostnikom in starši potrebna aktivna udeležba vseh akterjev, ustvarjanje simetričnega odnosa, kjer pedagoški delavci ne izpostavljajo svoje nadrejenosti, temveč stremijo k enakovrednosti v odnosu. Izpostavljata tudi pomen postavljanja realnih, prilagojenih ciljev in nalog mladostniku ter staršu, prevzemanje odgovornosti za mladostnika in postopno predajanje teh odgovornosti mladostniku ter uravnoteženo vzpostavljajo bližine in distance.

- Pri delu z Romsko populacijo se trudimo biti zaposleni tisti, ki sodelovanje krepimo in vzdržujemo. Poskušamo se približati romski kulturi, jo razumeti skozi perspektivo mladostnika in njegove družine. V zadnjih letih kvalitetnejše sodelujemo z romskimi starši in partnerji mladostnikov. V primeru težav nas kontaktirajo tudi samoiniciativno. Tovrstna pomoč Romom je bolj kompleksna, ker ima večina teh mladostnikov že partnerje in potomce, kar pomeni, da se nemalokrat srečamo v vlogi rešiteljev partnerskih in družinskih težav. Romski mladostniki se prav tako kot tudi vsi drugi veselijo odhoda iz zavoda, po drugi strani pa jim je težko zapustiti mladostnike, s katerimi stkejo dobre odnose, in referenčne osebe v zavodu. Veliko več romskih mladostnikov se tako po odpustu iz zavoda vključi v program spremljanja po odpustu.
- Primer dobre prakse v naši instituciji je tudi izobraževanje Romov. Ker ti mladostniki nimajo pogojev za vpis v srednješolski program v zavodu, jih vključimo v zunanje izobraževanje odraslih. V sklopu šolanja pri nas so neformalno vključeni v eno izmed delavnic, kjer se učijo praktičnega znanja, učenja za življenje in navežejo kvalitetne odnose z učitelji praktičnega pouka. V zavodu jim nudimo pomoč pri učenju pri konzultacijah na daljavo, kjer moramo te ure dela prilagoditi svojim rednim delovnim obveznostim. Razlago snovi skušamo približati mladostniku, njegovim interesom in se trudimo biti kreativni. V ta namen skupaj z mladostnikom izdelujemo didaktične pripomočke (npr. stenska ura, matematični kvadratni sistem, interaktivna poštevanka). Osnova za učni uspeh pri romskih mladostnikih pa je v prvi vrsti odnos, ki ga z vzpostavimo in vključuje spodbude, pohvale, zgled, iskrenost v odnosu in pripadnost pedagoškemu poklicu, vedoželjnost mladostnika in naš pristop do izobraževanja.
- V okviru vključevanja mladostnika v zunanje izobraževanje se aktivno posvečamo tudi sodelovanju s šolo za odrasle. Posameznemu nosilcu premeta okvirno predstavimo specifične mladostnika in z njimi skušamo najti skupni jezik pri morebitnih prilagoditvah in dodatni pomoči pri učenju mladostnika. V letošnjem šolskem letu zelo dobro sodelujemo z Javnim zavodom Cene Štupar in naši romski mladostniki so eni izmed uspešnejših učencev v razredu.

Sklep

Vzgojo in izobraževanje Romov v Sloveniji opredeljuje več dokumentov. Med drugimi Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) in *»Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji«*. Vonta in Jager (2013) navajata, da je za romske učence značilna nižja stopnja vpisa v osnovno šolo in najvišja stopnja osipa, ne le zaradi slabših socialno-ekonomskih pogojev, ampak zaradi nesposobnosti šolskih sistemov pri oblikovanju podpornega učnega okolja, v katerem bi bil vsak otrok slišan in v katerem se kulturne razlike cenijo. Dodajata (Vonta in Jager 2013, str. 73), da *»so spremembe v šoli in izobraževalnem sistemu temelji za uresničevanje socialnih sprememb. V tem smislu je izobraževanje prepoznano kot ena izmed glavnih dejavnosti, ki vodijo iz procesov diskriminacije v reduciranje neenakosti.«* Zaradi tega je zelo pomembno, katere oblike dela uporabimo pri delu z romsko populacijo.

Večina strategij in smernic pomoči Romom na vzgojno-izobraževalnem področju se zaradi velikega osipa Romov že v osnovnošolskem izobraževanju osredotoča na predšolsko vzgojo in osnovnošolsko izobraževanje. Zaposleni v ZVI Logatec smo sami tisti, ki iščemo primerne in uspešne strategije za delo z romsko populacijo in njihovo uspešnost na vzgojno-izobraževalnem področju.

Z mladostniki Romi v veliki meri sodelujem na izobraževalnem področju. Z njimi poskušam v osnovi graditi na odnosni komponenti, kjer se povečuje moj vpliv in zanimanje mladostnika za moje delo ter posledično motivacija za šolsko delo. Ob razvijanju in ohranjanju dobrih odnosov, se pri romskih mladostnikih razvijajo osebne in socialne kompetence. Boljše počutje v vzgojno-izobraževalni ustanovi vpliva na njihovo samopodobo in občutek enakovrednosti. Pri vključevanju Romov v vzgojno-izobraževalni sistem in širšo družbo ne smemo pozabiti na vrednote kot so pravica do drugačnosti, človekove pravice, multikulturalnost in jim omogočati razvoj ob ohranjanju lastne identitete. Izziv pri delu z Romi mi predstavlja vpeljevanje njihove kulture v vzgojno-izobraževalne vsebine ter njihov proces vključevanja v večinsko družbo. Delo z mladostniki Romi bi v našem zavodu olajšala vpeljava dodatnega programa (npr. produkcijske šole). Menim, da bi vzgojitelji in učitelji potrebovali več kompetenc pri delu z Romi, pogostejše sodelovanje s skupnostjo v romskem okolju, dodatna izobraževanja za delo z Romi in pomoč prostovoljcev, ki so za to usposobljeni.

Literatura

- Bašelj, A. (2015). Vpliv sodelovanja na učno uspešnost in vključenost romskih učencev v vzgojno-izobraževalni sistem. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 13(2), 107–127. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-68ZLWATS>
- Brander, P., Cardenar, C., Gomes, R., Taylor, M. in de Vicente Abad J. (). *Vzgojno-izobraževalni priročnik. Zamisli, viri, metode in dejavnosti za neformalno medkulturno vzgojo in izobraževanje mladih in odraslih*. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici: Skupnost dijaških domov Slovenije: Urad za mladino Republike Slovenije, 1998.
- Dale, N. (1996). *Working with families of children with special needs*. London in New York: Routledge.
- Gradišar, M. (2015). Stališča vzgojiteljev do aktivnega vključevanja staršev v proces vzgoje v vzgojnih zavodih. V A. Kobolt (ur.), *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov* (str. 171–188). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (2010). Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 7–24). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kranjčan, M., Bajželj, B. (2008). Odnos- osnova za socialnopedagoško delo. *Socialna pedagogika- med teorijo in prakso*, 55–77. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kukovič, A. in Kukovič N. (2016). Sodelovanje staršev, centra za socialno delo ter vzgojnega zavoda v času bivanja otroka v vzgojnem zavodu. *Socialna pedagogika* 20(1- 2), 97–123.
- Škoflek I., Selšek M., Ravnikar F., Brezničar S. in Kranjčan A. (2004). *Vzgojni program*. http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/programi/Vzgojni_program.pdf

Vonta, T. in Jager, J. (2013). *Uspešnost romskih učencev v slovenskih osnovnih šolah*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Pouk bralnega razumevanja za učence iz ranljivih skupin / Reading Comprehension Instruction for At-Risk Students

mag. Maja Dolinar, univ. dipl. literarna komparativistka in prof. filozofije

Mladinski dom Jarše, Jarška c. 44, Ljubljana

maja@mdj.si

Povzetek

Mnogo učencev s težavami na področju čustvovanja in vedenja se tudi spoprijema z učnimi težavami pri bralnem razumevanju. Namen referata je predstaviti vzroke za težavnost posameznih sestavin bralnega razumevanja za učence s ČVTM ter načine za razvijanje veščin, ki jih učenec potrebuje, da je pri bralnem razumevanju uspešen in se hkrati čim manj odziva z motečim vedenjem. Predstavljeno bo razvijanje samoregulativnih učnih strategij kot pristop pri poučevanju bralnega razumevanja in vpeljava nizko intenzivnih vedenjskih strategij, kar se v raziskavah kaže kot učinkovito pri izboljševanju učnih dosežkov obravnavanih učencev in zmanjševanju pojavnosti nezaželenega vedenja.

Ključne besede: bralno razumevanje, učne težave, težave pri vedenju in čustvovanju, samoregulacija, nizko intenzivne strategije

Abstract

Many students with emotional and behavioural difficulties also face learning difficulties in reading comprehension. The purpose of this paper is to present the causes for the difficulty of individual components of reading comprehension for students with EBD and to set out ways of developing needed skills to become successful in reading comprehension, while displaying the lowest possible level of disruptive behaviour. The paper will also present the development of self-regulatory learning strategies as an approach to teaching reading comprehension and the implementation of low-intensity behavioural strategies and for which research has shown to be effective in improving students' learning outcomes and reducing the incidence of unwanted behaviour.

Keywords: reading comprehension, learning difficulties, emotional and behavioural difficulties, self-regulation, low-intensity behavioural strategies

Uvod

Za skupino učencev s čustveno-vedenjskimi težavami ali z že razvito motnjo je značilno učno zaostajanje za svojimi vrstniki brez tovrstnih težav (Sanders idr., 2021; Reid idr., 2004; NPZ, letna poročila 2008–2019).

Šolanje učencev in dijakov s ČVTM (v prispevku je za poimenovanje skupine učencev s čustvenimi in/ali vedenjskimi težavami ali motnjami večinoma uporabljena kratica ČVTM) v veliki meri zaznamuje nizke ocene, izostajanje od pouka, negativen uspeh ob koncu šolskega leta, ponavljanje razreda in opustitev šolanja. Pri učnem napredku jih ovira pomanjkljiv dostop do kakovostnega poučevanja, šibke kompenzacijske in prilagoditvene strategije, nizek frustracijski prag, slaba (učna) samopodoba in težave pri socialnem prilagajanju (Burke idr., 2014). Za učence, ki v zgodnjih letih šolanja izkazujejo težave pri vedenju, se lahko glede na rezultate longitudinalnih študij predvideva, da bodo te vztrajale tudi v adolescenci ali se celo razvile v vedenjske motnje, če ne bodo (ustrezno) obravnavane (Montague idr., 2005).

Učenci, ki se soočajo s čustvenimi in vedenjskimi težavami, imajo običajno slabše razvite samoregulativne zmožnosti (Smith idr., 2015), kar vpliva na učenje in vedenje. Tako se zdi, da vodi pot do izboljšanja učnih dosežkov in zmanjševanja pojavljanja neželenega vedenja v šoli preko raznovrstnih oblik podpore učenčevim samoregulativnim procesom.

Bralno razumevanje in pisanje sta učni področji, kjer je opazen največji zaostanek obravnavanih učencev za vrstniki brez težav (Burke idr., 2014). Eden od dejavnikov je pogosto neprijetno vedenje med poukom iz različnih razlogov (primanjkljaji na socialno-čustvenem področju, težave z duševnim zdravjem, da bi kaj pridobili ali se čemu izognili ipd.), zaradi katerega večkrat zapustijo pouk, s čimer se vrzel v znanju in s tem težavnost učnih nalog še poveča, na kar se spet odzovejo z motečim vedenjem – vrteti se začnejo v začaranem krogu neuspeha (Sanders idr., 2021).

Prispevek bo poskusil prikazati, kako lahko učencem, ki izkazujejo čustvene in/ali vedenjske težave, omogočimo kakovostnejše pridobivanje znanja in veščin, še posebej pri bralnem razumevanju. Najprej bodo predstavljene možnosti za podporo samoregulativnim procesom, ki zvišujejo sodelovanje učencev s težavami pri učnih urah, nato še najučinkovitejše strategije za usvajanje posameznih sestavin bralnega razumevanja hkrati s poučevalnim pristopom, za katerega se po raziskavah zdi, da vsaj v neki meri učinkuje pri ciljni skupini učencev.

Samoregulacija pri pouku

Učenci s ČVMT so pogosto moteči v učnem okolju ter imajo težave pri vzpostavljanju primernih socialnih odnosov s sovrstniki in odraslimi. Ključna sestavina slabo prilagojenega vedenja je nezmožnost samoregulacije, tj. namerne kontrole nad mislimi, občutki in vedenji, ki je nujna za učni uspeh, ustrezno vedenje in socialno funkcioniranje. Med samoregulativne veščine spadajo med drugim odložitve nagrade, nadzor (vedenjskih) impulzov, blažitev izražanja negativnih čustev (Smith idr., 2015).

Uspešnost učenja ni odvisna samo od kognitivnih sposobnosti učenca, ampak je pomembna tudi njegova motivacija in volja do učenja, ki ga spodbuja in usmerja med učnim procesom. Na voljne procese vplivajo učenčeva čustva, prijetna in neprijetna; kadar je neprijetnih čustev (bojazen, razočaranje, jeza, žalost ipd.) veliko, ta lahko pomembno ovirajo ali celo ustavijo učenje (Pečjak in Gradišar, 2012).

Pomembno je torej, da je učenec zmožen vzpostaviti primeren nadzor nad svojim učenjem in občutji, ki jih doživlja med poukom. Učenci, ki jim nadzor ne uspeva, so manj učinkoviti pri učenju in izkazujejo za pouk neprimerno vedenje, to se lahko kaže navzven kot obnašanje, ki je moteče za druge, ali pa je ponotranjeno in se kaže npr. kot učenčeva pasivnost. Učencem lahko pri vzpostavitvi funkcionalnega vedenja pomagamo, če jih eksplicitno poučujemo samoregulativne strategije, in sicer na treh področjih, tj. postavljanje ciljev, uravnavanje čustev in razreševanje socialnih situacij (Smith idr., 2015).

Nizko intenzivne strategije

Pri učencih, pri katerih način vedenja moti njihov proces učenja, je smiselna uporaba nizko intenzivnih vedenjskih strategij (Sanders idr., 2021). Tako se imenujejo postopki za uravnavanje vedenja, ki imajo naslednje značilnosti: spodbujajo sodelovanje pri učnih nalogah, za pravilno izvajanje ne zahtevajo veliko treninga, so preproste glede dostopa, urjenja in virov ter jih zlahka vključimo v didaktični proces, ne da bi bilo treba za to spreminjati učne cilje. Avtorji (2021) navajajo štiri tipe nizko intenzivnih vedenjskih strategij, in sicer »predpopravke« (precorrections), pohvale določenega vedenja (behavior-specific praise statements), priložnosti za sodelovanje (opportunities to respond) in možnost izbire (choise making).

»Predpopravki« so načini za izražanje vedenjskih pričakovanj in delujejo kot preventiva pred nezaželenim vedenjem. Učencu omogočajo, da posveča pozornost nalogi in ne dobiva negativnih povratnih informacij o svojem vedenju, saj lahko pogoste kritike vedenja in s tem izpostavljanje učenca pred razredom še ojača neprimeren vedenjski odziv, npr. kljubovanje. Predpopravki se lahko nanašajo na vedenje (*Preden spregovorimo, dvignemo roko.*) ali na izvajanje učnih nalog (*Ponovimo, kako izdelamo miselni vzorec za načrt zgodbe.*).

Pohvala določenega vedenja je namenjena spodbujanju specifičnega vedenja. Izrazimo jo čim večkrat, vsakič, ko se opazimo, da se učenec vede na dogovorjen ali primeren način. Razmerje med pohvalo in kritiko naj bi bilo vsaj 4:1. Povemo ime in pohvalimo konkretno učno ali drugo vedenje (*Ana, krasno, ker si preverila vrstico za vrstico, ali si vse prepisala; Jaka, super, ker si ignoriral Simonovo pripombo.*).

Priložnosti za sodelovanje so načini, s katerimi učence poskusimo čim večkrat pritegniti k aktivnemu sodelovanju, in sicer vse učence kot skupino na pravičen in nepristranski način. Učenci se lahko odzovejo z govorom (*Na tri povejte, kdo je glavna oseba v Krstu pri Savici.*), znaki (*Dvignite zelen kartonček, če je izjava pravilna, in rdečega, če je napačna.*) ali napisom (*Na list napišite dve značilnosti balade in ga pokažite.*) Zaradi sodelovanja v skupini se učenec ne počuti izpostavljenega, podvrženega kritiki učitelja in sošolcev, zato obstaja večja možnost, da se bo odzval in opravil zahtevano nalogo ter tako povečal čas in količino učenja.

O strategiji *možnost izbire* govorimo, kadar učitelj ponudi učencu ali skupini učencev pri izvajanju učne naloge eno ali več alternativnih poti, ki si jih lahko prosto izberejo. Možnosti ponudi učitelj, ki pa mora sprejeti in spoštovati katero koli učenčevo izbiro. Obstaja več tipov izbir: kje se bo izvajala naloga (*Lahko prideš pred tablo ali ostaneš v klopi in bom jaz napisala tvoj odgovor.*), med različnimi nalogami (*Za to manj znano besedo lahko izdeláš kvadrat ali tvoriš besedno družino.*), prihodnjo aktivnost (*Ko končaš z odgovarjanjem na vprašanja, lahko narišeš zaključni prizor ali napišeš, kaj čaka glavno osebo v prihodnosti.*), kdaj bo izvedel katero od nalog – vrstni red, način izvedbe (*Glagole lahko pobarvate ali obkrožite.*), s kom bi naredili

nalogo (*Bi raje, da ti pomaga Špela ali jaz?*), vsebino naloge (*S seznama manj znanih besed izberi tri in jih uporabi v povedi; izbira knjige za domače branje*) ipd.

Za uporabo posamezne nizko intenzivne strategije se učitelj odloči glede na podatke o težavi ali primanjkljaju, s katerim se učenec sooča. Za izboljšanje učne motivacije in sodelovanja so primerne strategije možnost izbire, priložnost za sodelovanje in pohvala določenega vedenja. Kadar učenec stežka pravilno opravi oz. dokonča vedenjsko ali učno nalogo, mu lahko koristijo »predpopravki«. Učitelj integrira nizko intenzivne strategije v tisto fazo pouka, s katero ima učenec največje težave, npr. kadar se težko loti naloge, ki zahteva samostojno delo, mu lahko koristi strategija *možnost izbire*, saj dviguje motivacijo.

Nizko intenzivne strategije so se pokazale kot učinkovite tudi pri vpeljavi v pouk v t. im. zavodskih šolah (Sanders idr., 2021).

Bralno razumevanje

Poleg vedenjskih primanjkljajev so najpomembnejši dejavnik, ki prispeva k slabemu šolskemu uspehu učencev s ČVTM in zaostajanju za dosežki vrstnikov brez težav, njihove šibke bralne zmožnosti, o čemer obstaja veliko poročil v literaturi. Raziskav o učinkovitih, na podatkih temelječih bralnih intervencijah za učence s ČVTM pa primanjkuje, čeprav je znano, da zaostanka za vrstniki ne bodo zmogli zmanjšati brez intenzivnih intervencij (Burke idr., 2014).

Bralno razumevanje je zmožnost, sestavljena iz več sestavin. Za aktivno konstruiranje pomena nekega besedila je potreben primeren obseg besedišča, točno dekodiranje besed in branje s primerno tekočnostjo. Razumevanje je odvisno od bralčevega predznanja o temi besedila in lastnosti besedila, še posebej poznanost njegove strukture (npr. zgradbe pravljice) in koherentnost. Na uspešnost branja vplivajo metakognitivni procesi, kot so načrtovanje bralnega procesa, vzpostavljanje nadzora nad njim, spremljanje razumevanja in odprava vrzeli v razumevanju. Metakognitivna komponenta je značilna za dobre bralce, pri učencih z vedenjskimi in tudi učnimi pa je običajno nerazvita. S. Pečjak (1999) navaja kot enega najpomembnejših ciljev bralnega pouka učenje metakognicije bralnega procesa. Wong (1996, str. 125) opozarja, da je ključni dejavnik, ki posameznika pripravi, da poveže metakognitivno zavedanje s samoregulacijo, njegova motivacija, brez nje ne koristita nobeno znanje in zavedanje o lastnem kognitivnem procesu. O pomenu motivacije govori tudi tridimenzionalni model strateškega učenja (Pečjak in Gradišar, 2002, str. 17–29) in jo postavlja kot eno izmed razsežnosti. Kaže se kot volja za uporabo strategij, odvisna pa je tega, ali se učenec počuti dovolj kompetentnega za uporabo teh strategij in je v interakciji z drugima dvema dimenzijama, učnimi spretnostmi in samoregulacijo.

Model za poučevanju strategij za obvladovanje posameznih komponent bralnega razumevanja, ki zdi primeren za učence s ČVTM, je samoregulacijsko razvijanje strategij (self-regulated strategy development – SRSD). Samoregulacijsko razvijanje strategij je poučevalni pristop, ki podpira uporabo učnih strategij s samoregulacijo tako, da kombinira neposredno poučevanje učne/bralne strategije s samoregulacijskimi veščinami (postavljanje ciljev, spodbujanje samega sebe, spremljanje samega sebe, izjave sebi ipd.) (Sanders idr., 2021). Razvit je bil za izboljševanje pisne zmožnosti pri učencih s šibkimi pisnimi veščinami (Ennis, 2013). Za učence s ČVTM je primeren, ker upošteva njihove šibke metakognitivne veščine in primanjkljaje na področju samoregulacije ter njihovo učno vedenje (nepripravo vedenje za izogibanje

nalogam/situacijam, nesodelovanje). Za poučevanje bralnih učnih strategij in strategij za pisanje uporablja šest faz: predznanje, razpravo, modeliranje, pomnjenje, podporo – vodeno vajo/odrenje in samostojno vajo (Sanders idr., 2021).

Pri poučevanju strategij za bralno razumevanje in strategij za pisanje pri učencih s ČVTM je zelo pomembna vloga učiteljice, ki usmerja in spodbuja učence v vseh predvidenih fazah (Duke, idr., 2011). Poučevanje strategij je pri učencih ČVTM poteka tako, da učiteljica strategijo opiše in razloži ter ob tem poudari, kako jim bo novo znanje koristilo ter kdaj naj strategijo uporabijo. Pomemben vidik je učiteljičino modeliranje uporabe strategije, pri čemer z razmišljanjem na glas učencem omogoči, da opazujejo miselni proces usposobljenega bralca/pisca ter razvijajo jezik, s katerim se lahko z vrstniki pogovarjajo o branju in pisanju ter ga tako ponotranjijo, da jih bo lahko vodil pri samostojni rabi strategije. Ko začnejo učenci s ČVTM uporabljati strategijo, je pomembna učiteljičina pomoč v obliki odrenja, da pomaga učencu premostiti vrzel med trenutnimi zmožnostmi in načrtovanim ciljem (str. 79). »Odri« sočasni in prilagodljivi, razprostirajo se lahko od dialoga med učencem in učiteljico z namenom, da gre učenec miselno čez strategijo, pa do različnih pisnih opomnikov.

Napredovanje pri bralnem razumevanju ali pisnem izražanju učencev s ČVTM lahko zaradi njihovih težav s pomnjenjem pričakujemo le, če jim omogočimo dovolj redne vaje pri rabi strategij, periodično tudi, ko so strategijo že usvojili zaradi vzdrževanja spominskih poti.

Učenci z učnimi in vedenjskimi težavami potrebujejo za premagovanje ovir na naporni poti do bralnega razumevanja ali sprejemljivega pisnega sestavka močno motivacijo. Učiteljica jo lahko krepí s spodbudnimi sprotnimi povratnimi informacijami – pohvalami želenega vedenja, usmerjenimi v učenčev trud in napredek pri delu, tako da se ta počuti kompetentnega in varnega, se pravi, da verjame, da lahko dokonča nalogo in ne bo izpostavljen kritiziranju ali celo posmehu sošolcev. Korektivne povratne informacije naj bodo prav tako sprotne, zelo konkretne in podane individualno. Oblikovane naj bodo tako, da učenec sam vidi, kaj je že naredil, kaj še mora in kaj naj popravi, tako razvija metakognitivno zavedanje v zvezi s sprotnim spremljanjem doseganja cilja in s potrebo po pregledu in popravljanju napisanega.

Na motivacijo ugodno vpliva, če si lahko učenec vsaj delno sam postavi cilje in ima možnost izbire teme oziroma naslova za pisanje, saj tako razvija občutek avtonomije. Prav tako je spodbudno, če ima učenec z učnimi težavami in ČVTM priložnost deliti svoje delo z drugimi.

Bralne učne strategije za učence s ČVTM

Za najbolj učinkovite strategije za razvijanje posameznih sestavin bralnega razumevanja so se izkazali grafični in pomenski organizatorji (pojmovne mreže, miselni vzorci, načrt zgodbe) (National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Pečjak in Gradišar, 2012). Za razumevanje književnih besedil in obnavljanje zgodbe je učinkovita strategija izdelave načrta zgodbe, pri kateri se v miselni vzorec ali drugo obliko grafičnega organizatorja vpišejo bistvene sestavine zgodbe s pomočjo ključnih besed (KDO, KJE, KDAJ, KAJ, RAZPLET/KONEC).

Za usvajanje besedišča sta med učinkovitejšimi strategijami tvorjenje besednih družin in učenje razčlenbe besede na morfeme. Pri branju in razumevanju neumetnostnih, informativnih besedil je zelo uporabna prilagojena študijska strategija (pregled besedila, napovedovanje vse-

bine, branje po odstavkih in določitev ključnih besed, označevanje bistvenih podatkov, izdelava miselnega vzorca/preglednice). Med dokazano učinkovite strategije za razumevanje besedil spadajo še povzemanje, postavljanje vprašanj in odgovarjanje na vprašanja ter od kompleksnih bralnih učnih strategij sodelovalno in recipročno učenje.

Sklep

Učenci s ČVMT se v veliki večini spopadajo tudi s težavami pri učenju in dosegajo nizke šolske rezultate. Zdi se, da so poleg sposobnosti in slabšega predznanja za slabše učno napredovanje teh učencev odgovorni primanjkljaji na področju metakognicije in samoregulacije, ti vplivajo tudi na pojav vedenja, ki učenca ovira pri sodelovanju med poukom. Učitelj lahko podpre samoregulativne procese učencev s ČVTM z vpeljavo nizko intenzivnih strategij v pouk, s katerimi poveča čas, ki ga učenec s težavami posveti učni nalogi, s čimer se zviša možnost za njegov učni napredek, hkrati pa se zmanjša zaostanek za vrstniki brez težav. Njihovo bralno razumevanje in tudi druga šolska znanja lahko razvija tako, da jih posameznih veščin in drugih učnih ciljev uči na način, da postopek za doseganje posameznega učnega cilja razdeli na eksplicitno izražene in izvedljive korake strategij s poučevalnim pristopom, za katerega se je v sicer redkih raziskavah izkazalo, da pomaga premoščati slabše razvite metakognitivne in samoregulacijske veščine pri ciljni skupini učencev. Vsekakor bi bil zaželeno raziskovanje in razvoj še drugih učinkovitih pristopov za poučevanje učencev s ČVTM, s katerimi bi jim lahko pomagali izstopiti iz začaranega kroga neuspeha ali še boljše, da bi z njimi preprečili, da postane učni neuspeh del njihovega nesrečnega šolskega vsakdana.

Literatura

- Burke, M. D., Boon, R. T., Hatton, H. in Bowman-Perrott, L. (avgust 2014). Reading interventions for middle and secondary students with emotional and behavioral disorders: a quantitative review of single-case studies. *Behaviour Modification*, 1–26.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L. in Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. V S. J. Samuels, & A. E. Farstrup (Ured.), *What research has to say about reading instruction* (str. 51–93). International Reading Association.
- Ennis, R. P. (2013). *Self-Regulated Strategy Development for Students with Emotional/Behavioral in a Residential School*. Georgia State University. Pridobljeno iz http://scholarworks.gsu.edu/epse_diss
- Montague, M., Enders, C. in Castro, M. (2005). Academic and behavioral outcomes for students at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 31(1), 84–94.
- Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2014/2015-2018/2019*. (2015-2019). Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja. Pridobljeno iz https://www.ric.si/preverjanje_znanja/statisticni_podatki/
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the*

scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.
National Institute of Child Health and Human Development. U.S. Government Printing
Office.

- Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Reid, R., Gonzales, J. E., Nordness, P. D., Trout, A. in Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education*, 38(3), 130–143.
- Sanders, S., Jolivette, K. in Hart Rollins, L. i. (2021). How to "TRAP" information: a reading comprehension strategy for students with emotional and behavioral disorders. *Teaching Exceptional Children*, XX, 1–9.
- Smith, S. W., Cumming, M. E., Merrill, K. L., Pitts, D. L. in Daunic, A. P. (2015). Teaching self-regulation skills to students with behavior problems: essential instructional components. *Beyond Behavior*, 24(3), 4–13.
- Wong, B. Y. (1996). *The ABCs of Learning Disabilities*. Academic Press.
- Wong, B. Y. (Ured.). (2004). *Learning about learning disabilities* (3. izd.). Elsevier Academic Press.

Vmesni prostori za srečevanje mladostnikov iz raznolikih skupin / Intermediat spaces for encounters between youngsters from heterogeneous groups

Primož Miklavžin, univ. dipl. soc. del.

Dijaški dom Bežigrad Ljubljana

primoz.miklavzin@gmail.com

Povzetek

V prispevku se seznanimo s konceptom vmesnih prostorov, ki so namenjeni srečevanju mladostnikov iz raznolikih okolij. Predstavljeni so praktični primeri vmesnih prostorov, ki imajo formo izkustvenih aktivnosti v naravi (pohodi, gornišтво, tabori) in potencialni vzgojni učinki, kot tudi izzivi in dileme, s katerimi so se organizatorji in izvajalci soočali. Nadalje je predstavljen koncept odprtega prostora, ki sledi ideji, da se moč med udeleženci izkustvenih aktivnosti v naravi (bolj) enakovredno porazdeli. V takšnih odprtih vmesnih prostorih mladostniki aktivno sodelujejo pri sprejemanju odločitev, vodenje pa v veliki meri nadomešča vrstniško učenje. Predstavljene teoretične koncepte smo v praksi preizkušali na Taboru Bohinj 2019.

Ključne besede: vmesni prostori, mladostniki, odprtost prostora, izkustvene aktivnosti

Abstract

In this article we get familiar with the concept of intermediate spaces which are constructed for meeting young people from diverse backgrounds. Intermediate spaces that take the form of experiential activities in nature (hikes, mountaineering, camps) are presented, as well as the potential educational effects, challenges and dilemmas. Furthermore, the concept of open space is presented, which follows the idea that power is (more) equally distributed among the participants of experiential activities in nature. In such open intermediate spaces, adolescents actively participate in decision-making, and leadership is often replaced by peer learning. The presented theoretical concepts were tested in practice at camp Bohinj 2019.

Keywords: intermediate spaces, youngsters, loose spaces, experiential activities

Uvod

Izkustvene aktivnosti v naravi imajo številne pozitivne učinke za udeležene mladostnike, saj nudijo priložnosti za (samo)dokazovanje, nove socialne izkušnje in posledično večanje moči. Vzgojni in učni potencial teh aktivnosti lahko dodatno okrepimo s sestavo heterogene skupine udeleženih mladostnikov (vzgojni zavod, azilni dom, dijaški dom idr.) in s tem omogočimo srečevanje ter spoznavanje z vrstniki, ki živijo v drugačnih razmerah. Predstavljene izkustvene aktivnosti v naravi so nastale kot poskus formiranja vmesnih prostorov, kjer se srečujejo mladostniki iz raznolikih skupin. Cilj teh dejavnosti je, da udeleženci pridejo do novih znanstev in spoznanj ter s tem izboljšajo svoj socialni položaj ali pridejo do novih uvidov glede vrstnikov iz drugih skupin.

Vrstniška komunikacija v vmesnih prostorih v veliki meri nadomešča usmeritve s strani odraslih, ki mlade postavljajo v neenak položaj in posledično pogosto sprožijo odpore in nezaupanje. V naravi, kjer formiramo nove prostore, je priložnost za drugačne odnose.

Prvi projekt povezovanja in srečevanja mladostnikov iz raznolikih skupin, na katerem smo sodelovali, je bila udeležba skupine mladostnikov iz Dijaškega doma Bežigrad Ljubljana na tradicionalnem pohodu »Vrba 2008«, v organizaciji VIZ Smlednik. Medsebojno sodelovanje smo nato nadgradili v poletnem času, ko smo organizirali skupne taborne. Osrednja ideja tega povezovanja je bila predvsem želja, da bodo imeli mladi iz ranljivih skupin priložnost druženja in navezovanja stikov z vrstniki iz urejenega okolja, ki so dobro integrirani v družbo. Na takšen način se krepí socialni položaj ranljivih skupin. Ko smo kasneje izvajali projekte integracije v Azilnem domu Ljubljana (2011 do 2014), smo skupini dijakov in varovancev vzgojnih zavodov priključili še skupino mladoletnih prosilcev za mednarodno zaščito in beguncev. S tem smo dodali komponento medkulturnega dialoga in učenja.

Pri snovanju in vodenju tovrstnih aktivnosti nas je vodila predvsem vizija, da bi krepili mladostnike iz ranljivih skupin. Vedno znova smo namreč prišli do spoznanj, da tovrstna druženja koristijo vsem udeležencem.

Na taboru Bohinj 2019 smo se opirali na vse predhodne izkušnje, ki smo jih pridobivali na terenu. Odločili pa smo se, da uvedemo nov teoretični okvir, kjer bomo sledili konceptu odprtega prostora oziroma »loose spaces« (Kiilakoskia in Kivijärvia, 2015).

Teoretična izhodišča

Alternativni vmesni prostori (Razpotnik, 2017) so ustvarjeni z namenom, da se v njih srečujejo, povezujejo in spoznavajo pripadniki različnih populacijskih skupin, ki se sicer zaradi stopnjene družbene razslojenosti praviloma ne srečujejo med seboj (Razpotnik, 2010).

Ko govorimo o raznolikih skupinah mladostnikov, imamo v mislih koncept kompleksne nerazredne neenakosti (Pakulski, 2005), ki nadomešča družbene razrede, saj v sodobnem času individualizma ne moremo več govoriti o enem vseobsegajočem sistemu neenakosti, ki bi prevladoval. V tem kontekstu raznolike skupine mladostnikov poimenujemo glede na razlike, kot so etnična pripadnost, jezik, kultura, izobraževalno okolje, socialno-ekonomski položaj idr.

Ideja odprtih vmesnih prostorov je, da se srečevanje in dialog med udeleženci vzpostavlja na spontan način, brez intervencij strokovnjakov, ki lahko sicer s svojim ekspertnim znanjem povsem kolonizirajo prostor (Vanderbroeck idr., 2009). Vodje morajo v odprtih prostorih prepustiti iniciativo mladostnikom in skrbeti predvsem za varen potek aktivnosti. Ključni veščini pri tem sta opazovanje in odzivanje na potrebe (Mesec, 2009). Direktivno vodenje in usmerjanje

naj bi znotraj odprtih kontekstov v veliki meri nadomeščalo vrstniško učenje in medsebojno vplivanje. Naloga vodenja je, da s pomočjo opazovanja presoja na kakšen način poteka medsebojna komunikacija, oziroma z minimalnimi posegi skrbi, da so vsi vključeni in da lahko vsak izraža svoje želje. V kontekstih, kjer prevladuje prosocialno vrstniško vedenje, je manj verjetnosti, da bi posamezni mladostnik izbral nesocialne oblike vedenja (Hofman in Müller, 2018). Odprti prostori omogočajo mladostnikom, da skladno z lastnimi interesi in skrbmi (so) nadzirajo potek, vplivajo na iniciative in odločitve ter vire, ki se jih tičejo (Kuhar, 2011). Zaradi identitetne krize so sicer mladostniki pogosto izrazito netolerantni do pripadnikov drugih skupin in do drugačnosti (Poljšak Škraban, 2002). Stališča in prepričanja mladih pa se lahko na podlagi izkušenj spreminjajo (Laurenc, 2019). Raziskave namreč potrjujejo (Raabe in Belman, 2011), da že krajši čas trajajoči stiki z vrstniki iz drugih skupin (z migranti, tujci, varovanci zavodov, idr.) zadostujejo, da se pri mladostnikih zmanjšata občutka strahu in negotovosti.

Tabor Bohinj 2019

Pri načrtovanju aktivnosti tabora in kasneje pri praktičnem uresničevanju teoretičnih konceptov na terenu, so se pojavljale dileme: kakšna je potem vloga nas strokovnjakov? Lahko še govorimo o pedagoškem ravnanju, če prepuščamo, da se dogajanje odvija spontano, brez nekih pravil in usmeritev? Ves čas je bil prisoten razmislek: kdaj in na kakšen način naj posežemo v dogajanje, da zagotovimo varno okolje, a hkrati pretirano ne zadušimo iniciative udeležencev?

Heterogenost udeležencev tabora

Pogoj, da lahko govorimo o vmesnih prostorih za srečevanje mladostnikov iz raznolikih skupin, je heterogena struktura udeležencev. Na podlagi predhodnih izkušenj se je to pogosto izkazalo za precejšnjo oviro. Za sodelovanje se praviloma težko odločajo mladostniki, ki nimajo izrazitih težav, saj imajo na voljo veliko možnosti za preživljanje prostega časa. V želji, da pridobimo njihov interes, smo jim kot možnost ponudili vzpon na Triglav in dogajanje omejili le na 5 dni. Zavedali smo se, da je to malo časa, da bi uspeli doseči kakšne večje vzgojne in socialno-pedagoške učinke, a hkrati dovolj, da se nakaže, če lahko tovrstno sobivanje vodi do želenih rezultatov.

Po intenzivnem procesu pogovorov s številnimi institucijami in neposrednim nagovarjanjem in motiviranjem potencialnih udeležencev, nam je naposled uspelo oblikovati skupino sedmih udeležencev. Tabora sta se udeležili 2 dekleti in 5 fantov. Najstarejši udeleženec je imel 22 let, najmlajši pa 13. 4 mladostniki (dve dekleti in dva fanta) so bili dijaki, ki so v šolskem letu 2018/19 bivali v Dijaškem domu Bežigrad Ljubljana. Z vsemi sem se pogosto srečeval in imel z njimi že vzpostavljen dober odnos: z mano so hodili v hribe, tekli ali igrali šah.

2 fanta sta obiskovala šolo s prilagojenim programom in bivala v stanovanjski skupini. Izhajata iz velike romske družine, ki se sooča s številnimi izzivi. Spoznal sem ju nekaj dni pred odhodom na tabor in se z njima srečal dvakrat pri njih doma, kjer sem ju spodbudil, da sta se naposled opogumila za sodelovanje.

Sodeloval je še begunec iz Afganistana, ki je v Sloveniji od leta 2014 in si prizadeva urediti svoje življenje. Edini izmed mladostnikov je že sodeloval na taboru leta 2014. Zaradi takratne zelo pozitivne izkušnje si je ponovno želel sodelovati.

Tabor smo vodili trije strokovni delavci, vsi vzgojitelji v Dijaškem domu Bežigrad Ljubljana.

Potek tabora in aktivnosti

Skupno druženje smo tokrat pričeli povsem neobičajno: z vzponom na Triglav. Brez kakršnega koli uvoda in medsebojnega spoznavanja. S tem smo naredili odločen korak v smeri odprtosti; prepuščali smo mladim, da navezujejo stike spontano, brez našega vpletanja. To odločitev so sicer podkrepili dve okoliščini: vremenska prognoza, ki je postavljala pod vprašaj možnost vzpona čez nekaj dni in želja fanta (ki mi jo je izrazil, ko sem ga nagovarjal k sodelovanju), da se ne želi predstavljati v skupini. Prvič smo se vsi skupaj zbrali na parkirišču v Krmi in se povzpeli do Kredarice.

Drugo jutro smo iz Kredarice krenili na vrh Triglava in nato sestopili v dolino. Odpeljali smo se v Bohinj, kjer smo postavili tabor, se šli kopat v jezero in nato zvečer ob ognju podoživljali dogajanje intenzivnega dvodnevnega druženja.

Tretji dan smo čolnarili po Bohinjskem jezeru in se kopali. Aktivnosti v taboru.

Četrty dan ponovno kopanje in plavanje v jezeru.

Peti dan – pospravljanje, obisk vodnega parka, odhod.

Odprtost prostora na taboru

O pravilih vedenja in obnašanja ter zadolžitvah se nismo posebej dogovarjali, ampak smo aktivnosti izvajali v skladu z grobim, predhodno usklajenim načrtom. Ko smo sestopali s Triglava sem npr. udeležence seznanil s tem, da je potrebno pred kopanjem postaviti tabor in poskrbeti za hrano, saj nas bo sicer ujela tema. Odrasli smo si razdelili naloge, mladi pa so se nato sami odločali, kje bo kdo sodeloval. Nihče se ni oddaljil od dogajanja, ampak so se vsi vključili. Razloge za to bi lahko pripisovali različnim dejavnikom. K takšni konstruktivni drži mladih so verjetno vplivale skupne pozitivne izkušnje in zadovoljstvo, saj smo osvojili Triglav, kar je večini udeležencev predstavljal velik izziv in uresničitev želje. Po drugi strani pa je prevladovalo »zdravo jedro« zaradi česar ni prihajalo do pogostih vedenjskih odklonov, kar je neposredno povezano s sestavo skupine in posameznikov v njej.

Strukturo na taboru je kolega, ki je prvič sodeloval na taboru, opisal tako:

Vsak dan je imel osnovno strukturo, a so ga dijaki tudi spontano oblikovali. In ta del jim je bil verjetno najbolj všeč. Imeli so občutek, da »imajo besedo«, ki je bila tudi upoštevana. Smiselne, ali pa tudi nesmiselne ideje, so predebatirali znotraj skupine. Npr.: kje se kopati, skakati v vodo, kdaj bi imeli kosilo, kako dolgo bi še ostali na kopališču, kako in kdaj gremo domov ...

Mladostniki so opazili, da imajo več prostora za uveljavljanje svojih želja, kot so tega vajeni:

*... tuki pa smo res čisto vsi enakovredni in pač delamo vsi skupi, ne da bi ker manj delal drug pa več. Vsi si pomagamo samoumevno brez da bi nam ker kaj reku, ... je svoje vtise strnila udeleženka tabora. Tudi »novopečenemu« maturantu je bilo na taboru všeč, da je vsak imel besedo pri organiziranju skupnega časa: *Najbolj mi je pa všeč to, da se skupaj usedemo pa se upošteva tudi naše želje.**

Opaziti je bilo moč, da je timsko delo in sodelovanje v skupini vrednota. Mladostniki nekako niso imeli druge primerne alternative, kot da se vključijo v organski proces in prispevajo svoj delež tam, kjer je bilo potrebno. Kolega v timu je glede tega zapisal svoje opažanje:

Nekdo je kuril ogenj, drugi nabiral veje, postavljaj šotore, pripravljaj večerjo ... Njihove naloge niso bile vnaprej določene, ampak spontane, in če si je vsak spontano našel neko zadolžitev,

preprosto ne moreš stati in opazovati. Proti koncu tabora so mladostniki že sami čutili potrebo po sodelovanju pri kuhanju, pripravi ognja, skupinskemu delu in tudi sprostitvi.

Varnost in skrb za udeležence

Ko sem v procesu priprav na tabor razmišljal, kako bomo uresničevali koncept odprtosti. Bomo povsem izstopili iz vlog in zgolj opazovali kaj se dogaja? Sklenil sem, da bo stopnjo odprtosti potrebno prilagoditi kontekstu na taboru.

Kljub temu, da so aktivnosti potekale spontano, je bila ves čas prisotna skrb in pozornost. Vodje smo natančno opazovali dogajanje in preverjali počutje posameznikov.

Lahko bi sklenili, da je koncept odprtosti prostora podrejen konceptu skrbi za slehernega udeleženca. Ko se prepričamo, da kreiran prostor vsakemu posamezniku nudi varnost in da nihče ni porinjen na obrobje, lahko prepuščamo iniciativo in dovoljujemo večjo mero spontanosti in negotovosti (Razpotnik, 2004). Pogosto se npr. primeri, da znotraj odprtih prostorov prevlada določena skupina mladostnikov, ki izrivajo iz sredine vse, ki so drugačni (Kiilakoskia, T. in Kivijärvia, A. 2015). Takšen razvoj dogodkov smo na našem taboru skušali preprečevati s poseganjem v prostor, ko smo ocenili, da je to potrebno. Naj navedem primer:

dejavnost dneva je bila vožnja s kanuji po Bohinjskem jezeru. Oblikovati je bilo potrebno posadke, ki so štejele tri osebe. V skladu s konceptom odprtosti bi morali prepustiti mladostnikom, da se sami odločijo, s kom bi si radi delili kanu. Oziroma, da se o posadkah posvetujemo skupaj. Po daljšem premisleku nisem našel načina, kako bi lahko to uresničili, ne da bi se kdo počutil izključenega. Odločil sem se, da bom v tem primeru jaz določil posadke. Želel sem preprečiti, da bi se šibkejši mladostnik, ki je iskal način, da se poveže s skupino, počutil odrinjenega, ker ga nihče ne bi vabil v čoln.

Skozi proces priprav na tabor, med samim potekom in kasneje pri analiziranju dogodkov, sem utrdil prepričanje, da koncept odprtosti ne sme biti izgovor za pasivno držo, odmik od dogajanja in prepuščanje toku dogodkov, da gre svojo pot. Potrebna je prisotnost in sprotno ocenjevanje okoliščin. Kadar je ogrožena varnost, je potrebno intervenirati in posegati v dogajanje, ne glede na siceršnji kontekst.

Sklep

Na podlagi analize dokumentov ocenjujem, da nam je v precejšnji meri uspelo kreirati odprt prostor, kot smo se pričakovali. Posamezniki so imeli možnost, da so izražali in uresničevali svoje želje. Udeleženci so (smo) se dejansko medsebojno povezali in ob sobivanju ter s pomočjo aktivnosti, ki smo jih soustvarjali, prišli do nekaterih spoznanj in uvidov.

S prisotnostjo odraslih je bila sicer prisotna tudi avtoriteta in (implicitno pričakovana) pravila vedenja, nadzor in regulacija, kar so lastnosti zaprtih prostorov (Kiilakoskia, T. in Kivijärvia, A. 2015). Še posebej glede na dejstvo, da smo z večino udeležencev v učno-vzgojnem kontekstu dijaškega doma v formalnem odnosu, kjer so pravila vedenja določena.

Strnemo lahko, da je vmesni prostor odprt toliko, kolikor to zmore skupina. Od soustvarjenega konteksta, kjer vsak udeleženec prispeva svoj delež, je odvisno v kolikšni meri morajo vodje posegati v prostor. V skupinah, kjer prihaja do številnih konfliktov in vedenjskih izpadov, je potrebno več regulacije in nadzora. Tudi na našem taboru ni bilo moč z gotovostjo predvideti, kako se bodo razvijali odnosi med udeleženci in kakšna klima bo prevladovala. Če bi bilo potrebno, bi vodje pogosteje uveljavljali avtoriteto.

Našo skupino je sestavljalo jedro mladostnikov brez izrazitih težav, ki so samoiniciativno sodelovali pri vseh aktivnostih in na nekonflikten način izražali svoje želje. Pozitivna klima je zavladala v prostoru, zato smo vodje lahko izstopali iz formalne pedagoške vloge in vabili mladostnike, da sodelujejo pri organizaciji časa in aktivnosti.

Ko načrtujemo aktivnosti in formiramo skupine udeležencev, razmišljamo o »pozitivnem jedru« in tudi o pestrosti, učnem potencialu skupine. Čvrsto, pozitivno jedro stabilizira odnose, daje varnost, medtem ko vključevanje marginalnosti predstavlja negotovost, grožnje in izzive, a na drugi strani bogati prostor in daje posameznikom priložnosti za nova spoznanja, izkušnje in osebno rast.

Literatura

- Hofmann, V. in Müller, M. (2018). Avoiding antisocial behavior among adolescents: The positive influence of classmates' prosocial behavior. *Journal of adolescence*, 68, 136–145.
- Kiilakoskia, T. in Kivijärvia, A. (2015). Youth clubs as spaces of non-formal learning: professional idealism meets the spatiality experienced by young people in Finland. *Studies in Continuing Education*, 37(1), 47–61.
- Kuhar, M. (2011). Participatorne ali »zgolj« prostočasne in dejavnosti mladih. V M. Kuhar in Š. Razpotnik (ur.), *Okvirni izzivi mladinskega dela v Sloveniji* (str. 73–104). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Laurence, J. (2019). Youth Engagement, Positive Interethnic Contact, and »Associational Bridges«: A Quasi-Experimental Investigation of a UK National Youth Engagement Scheme. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1264–1280.
- Mesec, B. (2009). *Metodologija raziskovanja v socialnem delu 1: Načrtovanje raziskave* [Študijsko gradivo]. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Pakulski, J. (2005). Foundations of a post-class analysis. V E. O. Wright (ur.), *Approaches to Class Analysis* (str. 152–180). Cambridge University Press. <https://www.academica.org/erik.olin.wright/47.pdf>
- Poljšak Škraban, O. (2002). *Psihosocialni razvoj in razvoj identitete* [Študijsko gradivo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Raabe, T. in Beelmann, A. (2011). Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence: A Multinational Meta-Analysis of Age Differences. *Child development*, 82(6), 1715–1737.
- Razpotnik, Š. (2004). Socialnopedagoška diagnostika: delo z negotovostjo. *Socialna pedagogika*, 8(3), 253–274.
- Razpotnik, Š. (2010). Nove oblike sobivanja v globaliziranem svetu. V Š. Razpotnik, N. Koprivšek, A. Gimpelj in B. Dekleva (ur.), *Mavrična zveza – model medkulturnega preventivnega dela* (str. 11–41). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Razpotnik, Š. (2017). Emancipatorne prakse s perspektive študentske populacije. *Andragoška spoznanja*, 23(2), 51–71.
- Vanderbroeck, M., Boonaert, T., Van der Mespel, S. in De Brabandere, K. (2009). Dialogical Spaces to Reconceptualize Parent Support in the Social Investment State. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(1), 66–77.

Cirkuška pedagogika kot orodje za delo z mladimi iz ranljivih skupin / Circus pedagogy as a tool for working with at-risk youth

Urška Opeka uni. dipl. soc. del.

urska.opeka@gmail.com

Povzetek

Prvi odzivi otrok in mladostnikov na cirkuške delavnice so zelo različni. Nekateri so vznemirjeni, ker bodo spoznali nekaj novega, drugi pravijo, da se oni ne bodo »klovna špilali«, tretji pa so prepričani, da te stvari niso za njih, so pretežke ali da bodo škodile njihovemu »imidžu«. Na koncu pa je rezultat vedno enak. Zadovoljstvo otroka oz. mladostnika, ki se je naučil nekaj novega, na prvi pogled zelo zahtevnega, v relativno kratkem času. V tem članku bom predstavila različne pozitivne vidike cirkuške pedagogike, pomen cirkuške pedagogike pri delu z mladimi iz ranljivih skupin ter pomen cirkuške skupnosti za mlade iz ranljivih skupin.

Ključne besede: cirkuška pedagogika, vztrajnost, motivacija, samozavest, mladi iz ranljivih skupin

Abstract

First reactions of children and youngsters to circus workshops vary a lot. Some of them are very excited to learn something new, others say they are not clowns and the rest are convinced that this is not a thing for them; either it being too difficult or it would harm their social status. Either way, the end result is the same. Satisfaction of a child or youngster after learning something new, quite demanding at first glance in a relatively short time. This article will present different positive views of circus pedagogy, importance of pedagogy when working with at-risk youth and meaning of circus community for at-risk youth.

Keywords: Circus pedagogy, perseverance, motivation, self-esteem, at-risk youth

Uvod

Začetki cirkuške pedagogike v Sloveniji segajo v leto 2005, ko je nastalo Slovensko združenje za cirkuško pedagogiko – Cirkokrog, ter v leto 2003, ko je nastalo društvo Rdeči noski – klovnski zdravniki. To so uradni začetki cirkuške pedagogike, neuradno pa so različne skupine, ki so se ljubiteljsko ukvarjale s cirkusom, začele s svojim delovanjem že ob koncu devetdesetih let prejšnjega tisočletja (Mikič, 2009).

Obstajajo različni vidiki in oblike cirkusa. Socialni cirkus se je pri nas uveljavil kot oblika dela s specifičnimi družbenimi skupinami, še posebej z mladostniki z manj priložnosti. Cirkuška pedagogika je oblika pedagoškega dela, ki temelji na elementih sodobnega cirkusa, dramske in gibalne pedagogike ter interaktivnih iger. Pri cirkuški pedagogiki je govora o amaterski dejavnosti, kjer je poudarek bolj na pedagoški kot pa umetniški praksi. Cilj cirkuške pedagogike je, da mladim, ki so šli skozi težke življenjske situacije, omogoča pridobiti pozitivne socialne izkušnje (Mikič, 2009).

Različni cirkuški pedagogi vedno znova navajajo, da je cirkus orodje, ki ga uporabljajo pri delu z ljudmi, ki so na tak ali drugačen način izključeni iz družbe, marginalizirani ali pa prihajajo iz ranljivih skupin mladih (Mikič, 2009).

Ob temu se sprašujem, zakaj deluje ravno cirkus? Cirkus je v prvi vrsti privlačen in bleščeč, večine, ki jih cirkusanti znajo, pa so občudovanja vredne. Na drugi strani je cirkus prostor oz. skupnost, ki sprejme vse – tudi vse tiste, ki so drugačni in jih družba ne sprejema. Cirkus daje občutek svobode, ker je v stalnem premikanju iz enega mesta v drugo. Umetniki v cirkusu so občudovani, medtem ko v življenju zunaj cirkusa mogoče niso.

V tem prispevku želim predstaviti različne vidike cirkuške pedagogike, ki s svojimi rekviziti, panogami in skupnostjo pripomore k pozitivnim in vzpodbudnim izkušnjam otrok in mladostnikov iz ranljivih skupin, ti jih lahko prenesejo tudi na druga področja v svojem življenju. Kiphard (2004, v Mikič 2009) pravi, da je moč cirkuške pedagogike v tem, da spremeni nemotiviranost v pozitivno motivacijo, idealizem in navdušenje. Cirkus je širok in odprt pojem in daje posamezniku možnost svobodnega izražanja. Je odgovor na tisoč in eno zadrego sodobnega časa. Bolton (2004, v Mikič 2009) nadaljuje, da si cirkuški otroci ne le prizadevajo uspeti, oni uspeh pričakujejo.

Cirkus je sestavljen iz raznovrstnih elementov, kjer vsak posameznik lahko najde zase nekaj, kar ga zanima. V cirkusu uporabljamo različne rekvizite, s katerimi se otroci in mladostniki učijo različnih privlačnih in atraktivnih veščin. Priljubljeni rekviziti so: žogice za žongliranje, diablo, poi, kitajski krožniki, rožne palice, hoja po vrvi, rola bola, monocikel itd. Na drugi strani se cirkus izvaja tudi brez rekvizitov: učenje partnerskih in skupinskih akrobacij ter grajenje človeških piramid. Poseben del cirkusa predstavlja tudi klovnovstvo. Kiphard (2000, v Mikič 2009) pravi, da klovnovstvo mladim pomaga premagati lastne strahove, ovire in blokade z izražanjem svojih občutkov skozi telesno govorico.

Pozitivni vidiki socialnega cirkusa

Lidman in Kinnunen (2014) izpostavljata, da ima socialni cirkus oprijemljive socialne, psihološke in fizične koristi. Cirkus je prostor, kjer se otroci in mladostniki lahko naučijo zahtevnih, a hkrati prijetnih in zanimivih trikov. Bistvena je kontrola telesa in rekvizitov, ravnotežja in premikanja. Osredotočeni vaji sledi uspeh. Vzdušje je pozitivno, neuspeh je popolnoma sprejemljiv, saj ga na neki točki doživijo vsi. Izkušnje, pridobljene v cirkusu, pa se lahko prenesejo na druga področja življenja.

Vključenost v cirkuške aktivnosti in cirkuško skupnost tako prinaša različne pozitivne učinke. Mikič (2009) izpostavlja različne splošne kot tudi zelo specifične pozitivne vidike cirkuške pedagogike. V nadaljevanju prispevka bom poudarila nekaj ključnih pozitivnih vidikov socialnega cirkusa.

POVEČANJE SAMOZAVESTI: Mnogo otrok in mladostnikov, še posebej otroci in mladostniki iz ranljivih skupin, ima občutek, da ne znajo veliko stvari narediti pravilno, ob neznanih nalogah pa hitro obupajo ali pa se jih sploh ne lotijo. Cirkus je primer dobre prakse, kjer se mladostniki v relativno hitrem času naučijo neke na prvi pogled zelo zahtevne nove veščine. Z novo usvojenim znanjem se tako poveča tudi samozavest. Vedenje, da so z vloženim trudom lahko uspešni, lahko ob primerni vzpodbud, prenesejo tudi na druga področja v življenju.

RAZISKOVANJE MEJA: Sham (2000, v Mikič 2009) pravi, da cirkus otrokom in mladostnikom omogoča preizkušanje lastnih meja, brez strogega nadzora odraslih oseb. Predstavlja varno okolje oz. prostor, kjer lahko mladi preizkušajo svoje sposobnosti in raziskujejo meje. Izjema so trampolini, vse vrste akrobatike in delo z ognjem, ki zaradi varnosti zahtevajo strogo upoštevanje pravil.

SPODBUJANJE SODELOVANJA NAMESTO TEKMOVANJA : Otroci in mladostniki se novih veščin lahko učijo individualno ali pa v paru in skupini. V paru in skupini se učijo sodelovanja in prilagajanja drug drugemu. Pri partnerskem žongliranju je zelo pomembno, da imata oba v paru enak ritem in višino meta žogice. Partnerska akrobatika in postavljanje piramid prav tako zahtevata sodelovanje vsakega člana skupine, pri tem se vzpostavlja velika mera zaupanja.

ČUSTVENO IN TELESNO IZRAŽANJE : Otroci in mladostniki v cirkusu na drugačen način razvijajo in razmišljajo o svojem telesu, kot so vajeni od športne vzgoje. Pri žongliranju razvijajo obe roki, ne more biti samo ena dominantna. Pri hoji po vrvi in drugih podobnih rekvizitih ali aktivnostih (rola bola, partnerska akrobatika) razvijajo ravnotežje in koncentracijo. Klovnovstvo jim daje možnost čustvenega izražanja in razumevanja pomembnosti obrazne mimike. Klovnovstvo, kot je že Kiphard (2000, v Mikič 2009) omenil, omogoča mladim, da premagajo lastne strahove in se izrazijo skozi telesno govorico. Vloga klovna otrokom in mladostnikom omogoča izražanje čustev in lastnosti, katerih si v običajnem življenju ne upajo, mogoče celo ne želijo pokazati. Klovnovstvo omogoča neko posebno svobodo, norost in neodgovornost.

SPODBUJANJE DOMIŠLIJE: Poleg spoznavanja z rekviziti in tehničnimi vajami, kjer usvojijo osnove, imajo otroci in mladostniki priložnost raziskovati, kaj lahko z določenim rekvizitom naredijo drugače (razvijejo nov trik) in kako izraziti svoja čustva, počutje skozi uporabo cirkuških rekvizitov in cirkuških panog.

USTVARJANJE NEČESA IZ NIČ: Cirkus je proces; na začetku se otroci in mladostniki spoznajo z vsemi rekviziti, s tehničnimi vajami usvojijo osnovno znanje. Temu sledi raziskovanje rekvizitov, preizkušanje lastnih meja ter razvijanje domišljije. Ustvarja se skupinska dinamika, udeleženci si med seboj pomagajo, sodelujejo v parih, izvajajo partnerske in skupinske točke. Na koncu se proces zaključi z ustvarjanjem skupne predstave.

IZZIVI SO LAHKO ZABAVNI: Otroci in mladostniki iz ranljivih skupin izzive velikokrat doživljajo z veliko frustracijo, saj ob neuspehu doživljajo različne stiske in tesnobne občutke. Cirkuški rekviziti in cirkuške panoge pa so privlačni in zabavni, zaradi česar se otroci in mladostniki pri usvajanju novega znanja zabavajo in zato tudi dalj časa vztrajajo.

RAZVIJANJE POTRPEŽLJIVOSTI IN VZTRAJNOSTI: Žongliranje, diablo, poi in podobni rekviziti pri otrocih in mladostnikih vzpodbujajo vztrajnost in potrpežljivost. Na začetku se relativno hitro naučijo osnovnih tehnik določenih rekvizitov, v nadaljevanju pa morajo ohraniti svojo potrpežljivost in vztrajati, če želijo svoje znanje nadgraditi. Za vztrajanje pri določenem rekvizitu je zelo pomemben začetni uspeh in zanimanje za ta rekvizit. Zaradi velikega nabora rekvizitov in panog brez rekvizitov je otrokom in mladostnikom tudi lažje vztrajati, saj imajo možnost ob začasnem neuspehu v eni panogi preiti na drugo, v kateri so uspešnejši, in s tem ponovno potrdijo svoje sposobnosti.

POVEČANJE TELESNE MOČI: Pri partnerski akrobatiki in postavljanju človeških piramid otroci in mladostniki razvijajo telesno moč. Osebe, ki predstavljajo temelje piramid, morajo prenesti

telesno maso oseb, ki stojijo na njih. Stoječe osebe pa morajo imeti napete vse telesne mišice, da lahko spodnje osebe lovijo njihovo ravnotežje.

RAZVIJANJE ZAUPANJA: Pri partnerski akrobatiki in postavljanju piramid morajo otroci in mladostniki zaupati eden drugemu. Pri piramidah morajo osebe, ki predstavljajo temelj piramide, zaupati tistim, ki stojijo na njih, da bodo pravilno stali na njih, jih ne bodo poškodovali ali v procesu padli na njih. Na drugi strani pa osebe, ki so zgoraj, zaupajo spodnjim osebam, da so dovolj močne in vztrajne, da bodo zdržale njihovo težo. Razvijanje zaupanja je eden izmed ključnih elementov pri cirkuški pedagogiki, saj mladim iz ranljivih skupin zaradi nezdravih socialnih okolij in nestabilnih družinskih razmer, iz katerih prihajajo, to pogosto manjka.

NAUČITI SE PRENAŠATI (ZDRŽATI): Pri grajenju piramid in partnerski akrobatiki se otroci in mladostniki učijo prenašati in zdržati fizične napore. Otroci in mladostniki iz ranljivih skupin velikokrat hitro obupajo ob določenih izzivih. Pri grajenju piramid in partnerski akrobatiki pa vendarle ne morejo sredi točke odnehati, saj so odgovorni svoji skupini oz. partnerju že z vidika varnosti. S tem otroci in mladostniki razvijajo notranjo discipliniranost.

MEJE IN TELESNI STIK: Pri grajenju piramid in partnerski akrobatiki posegamo v prostor drugih, telesni stik je intenzivnejši kot pri drugih športnih disciplinah. Tu morajo cirkuški pedagogi v prvi vrsti ustvariti varen prostor za delo, kjer se otroci in mladostniki počutijo varne, da lahko v svojo intimno bližino sprejmejo drug drugega. Hkrati ta varen prostor omogoča udeležencem, da stopijo iz območja udobja in v svoj osebni prostor spustijo drugo osebo ter z njo vzpostavijo zaupen odnos. Pomembno je, da ima vsak možnost, da pove, kje so njegove meje, da znamo te meje pri drugem prepoznati, jih slišati in upoštevati.

MEDSEBOJNA PODPORA IN PREVZEMANJE ODGOVORNOSTI: Pri grajenju piramid in partnerski akrobatiki je vsak udeleženec pomemben del celotne slike, hkrati pa s sodelovanjem prevzemajo odgovornost drug za drugega, drugače bi se celotna piramida podrla, pri partnerski akrobatiki pa točke ne bi bilo možno izpeljati. Enako velja pri partnerskem žongliranju ter predstavah, ki jih otroci in mladostniki pripravijo. Vsak posameznik ima odgovornost do skupine, hkrati pa se morajo med sabo podpirati in spodbujati.

Cirkus kot skupnost

Jeriček in Kordeš (2003, str. 214) poudarjata, da so tradicionalne skupnosti razpadle, nove pa so fragmentirane v več pogledih. To pomeni, da si mora posameznik poiskati več skupnosti, ki poskrbijo za njegove fizične, psihične in duhovne potrebe. Pojem skupnosti je dobil nove razsežnosti, ljudje pa z njim označujejo zelo različne socialne skupine. Ljudje imamo zelo močno potrebo po pripadnosti neki skupnosti, nekateri to povezujejo s potrebo po »psihološkem domu«.

Rezultati raziskave, izvedene v letih 2012 in 2013 kažejo, da socialna interakcija, občutek skupnosti in pripadnosti, ki jih ponuja cirkus, izboljšajo dobro počutje otrok in mladostnikov. Vključevanje v aktivnosti z drugimi vrstniki ima več koristi za zdravje, kot če bi enake aktivnosti počeli sami. Sodelovanje pri ustvarjanju umetnosti spodbudno učinkuje na počutje, srečo in zdravje, pri tem pa je ustvarjalni proces bolj pomemben kot umetnost sama po sebi (Lidman in Kinnunen, 2014).

Sklep

V članku je izpostavljena vrsta pozitivnih učinkov cirkuške umetnosti. Menim, da je cirkus zelo prožen in vse sprejemajoč, kar pomeni, da se ga lahko izvaja v različnih oblikah, izvajalci cirkuške pedagogike pa imajo lahko različne stopnje znanja. Cirkuške veščine predstavljajo orodje za delo z mladimi iz ranljivih skupin ter pot za vzpostavljanja stika, grajenja odnosov in skupnosti. Preko skupinskih iger otroci in mladostniki navezujejo stike, vzpostavljajo odnose in zaupanje, tako s sovrstniki kot tudi cirkuškimi pedagogi. Treniranje in želja po napredku v različnih cirkuških disciplinah, ki so zabavne in privlačne, pa ohranjata motivacijo otrok in mladostnikov, da se na cirkuške delavnice vsakič znova vrnejo. Veliko izkušenj iz cirkusa lahko otroci in mladostniki iz ranljivih skupin ob ustrezni refleksiji in spodbudi cirkuških pedagogov prenesejo na druga področja življenja. Poudarila bi predvsem dvig samozavesti, povečanje medsebojnega sodelovanja in zaupanja, prevzemanje odgovornosti ter razvijanje potrpežljivosti in vztrajnosti.

Davis (2000a, v Mikič 2009) pravi, da je cirkus prostor, kjer je vsakdo pomemben, tu se začne iskanje ravnotežja, najdemo pa center med resnostjo in zabavo. Zasharias (2000, v Mikič 2009) pa poudarja, da nemški teoretiki cirkuško polje dojemajo kot mikavno lovljenje pravega razmerja med igro in delom, raziskovanjem in treningom, kreativnostjo ter okvirji tehnik in predpisanih oblik.

Prispevek zaključujem z mislijo, da je cirkus darilo, tako otrokom in mladostnikom kot tudi cirkuškim pedagogom. Otrokom in mladostnikom iz ranljivih skupin je zanimiv in privlačen; želijo se naučiti novih veščin. Cirkuškim pedagogom pa na pladnju ponudi vrsto pohval in spodbud, ki jih otroci in mladostniki med odraščanjem zelo potrebujejo.

Literatura

Jeriček, H., Kordeš, U. (2003). *Smernice za delovanje v skupnosti in s skupnostjo*. Socialna pedagogika, 7(2), 205-226.

Lidman, J., Kinnunen, R. (2014). *Wellbeing effects from social circus*. Pridobljeno s

https://www.jugglingmagazine.it/fileadmin/Image_Archive/05_CircoSocialeTerapeutico/AltroCirco/Finland_Studying_Social_Circus.pdf z dne 27.3.2021

Mikič, A., Rutar, M., Razpotnik, Š., Dekleva, M., Dekleva, B. (2009). *Cirkuška pedagogika*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Učiteljeva pomoč žalujočemu otroku / Teacher's help to a bereaved children

Polona Otoničar Pajk, univ. dipl. pedagoginja in prof. slovenščine
JVIZ OŠ Dobropolje
polona.otonicar@gmail.com

Povzetek

Prav tako kot rojstvo je tudi smrt del življenja, a učitelji nimajo dovolj kompetenc za delo z žalujočimi otroki, zato takrat, ko se srečajo z njimi, najraje molčijo, da ne bi rekli česa narobe. Najslabše pa je prav molčati, saj otrok ob soočanju z žalostjo potrebuje vsaj eno odraslo osebo, ki mu bo pri tem v oporo. Podpora odraslega je ključna za ustrezno predelovanje izgube, posledice nerazrešene izgube pa so lahko nepopravljive (npr. samopoškodbeno vedenje, delinkventno vedenje).

V prispevku predstavljam učiteljevo pomoč pri individualnem in skupinskem žalovanju. Najprej predstavim primere ustreznega in neustreznega pogovora z žalujočim otrokom – otrokom, ki je izgubil enega izmed bližnjih (žaluje otrok in ne celoten razred). V drugem delu pa se osredotočim na pomoč otrokom, ki so izgubili sošolca (žaluje celotni razred). Predstavim nekaj načinov, kako lahko učenci izpovedo svoja čustva in občutke ob izgubi in se tako razbremenijo težkih misli. Za konec podam nekaj predlogov za preventivne dejavnosti – pogovor o smrti, še preden do te pride.

Ključne besede: smrt, žalovanje, otrok

Abstract

Just like birth, death is also a part of life. However, teachers do not have enough competencies to work with grieving children. When they meet a grieving child, therefore, they prefer to remain silent so as not to say anything wrong. However, the worst thing is to remain silent because when a child deals with grief, he or she needs at least one adult person to support him or her in the process. The help of an adult is essential to process a loss properly. The consequences of an unresolved loss can be irreparable (e.g. self-injurious and delinquent behavior, etc.). In this paper, I present help with individual and group grieving. First, I present examples of appropriate and inappropriate conversation with a grieving child – a child who, for example, has lost one of their loved ones (the child grieves and not the whole class). In the second part, however, I focus on helping children who have lost a classmate (the entire class grieves). I present some ways how students can express their emotions and feelings at a loss and thus relieve themselves of difficult thoughts. In the end, I make some suggestions for prevention activities – talking about death before it actually happens.

Keywords: death, grieving, child

Uvod

Vpliv izgube bližnjega na otroka je bil mnogo časa podcenjen. Eden glavnih razlogov je ta, da imajo mnogi odrasli – tako starši, učitelji kot tudi šolski svetovalni delavci – težave pri soočanju s smrtjo in drugimi oblikami izgube. Vendar ima odsotnost pomoči, kadar je otrok izgubil bližnjega, velike posledice. Študije kažejo, da je v ZDA kar 50 % otrok, ki potrebujejo psihološko pomoč, doživelo izgubo (ali smrt bližnjega ali ločitev staršev). Simptomi žalujočih otrok so pet ali več let po doživetju izgubi krivda, depresija, samokaznovanje, nagnjenost k nezgodam, strah pred smrtjo, izkrivljene ideje o bolezni in težave v kognitivnem delovanju. Učinki nerazrešene žalovanja se nadaljujejo tudi v odraslo dobo. Ena izmed raziskav je pokazala, da so odrasli, ki so v otroštvu doživeli izgubo enega od staršev, v primerjavi z odraslimi, ki v otroštvu niso izgubili nikogar, po navadi bolj ubogljivi, odvisni, introvertirani, neprilagodljivi, samomorilsko nagnjeni in nagnjeni k družbeno nesprejemljivim vedenjem (npr. kraje v trgovinah). Nekatere študije so celo pokazale neposredno povezavo med rakom in izgubo v otroštvu (Sciarra, 2004).

Sciarra (2004) piše, da v mnogih ljudeh že omemba smrti sproži vrsto mehanizmov; od izogibanja do racionalizacije. Nekaterim smrt vzbuja boleče spomine, nekaterim pa vzbudi strah. Nekateri otroci se nagibajo k temu, da bi prikrili svojo žalost. Ker znaki žalovanja na zunaj niso vidni, lahko odrasli mislijo, da se otrok izguba sploh ni dotaknila in da se dobro počutijo. Vendar se pogosto ne. Veliko primerov otroškega žalovanja zato ostane nerešenih. Velik del krivde za to imajo odrasli, saj jim lahko primanjkuje razumevanja, znanja in veščin za to, da bi prepoznali otrokovo bolečino in o smrti z njim govorili.

V osnovni šoli so osebe, ki »bedijo« nad učenci; ne le nad spoznavno, ampak tudi čustveno ravno. Šola ni samo prostor predavanja in sprejemanja znanja – pri pouku se neločljivo prepletajo spoznavni, čustveni in socialni vidiki (Kalin, 2001). Šola je vzgojno-izobraževalna ustanova, otroci pa morajo za to, da so zbrani, tudi dobro počutiti. Če so čustveno ranjeni, težje sledijo snovi, zato je učiteljeva naloga, da žalujočim otrokom pomaga.

V prispevku želim pokazati, da sta dva najpomembnejša dejavnika, ki napovedujeta uspešen izid žalovanja, prisotnost vsaj enega pomembnega odraslega, ki je otroku v oporo, in zagotavljanje varnega fizičnega in čustvenega okolja za izražanje čustev, kar je lahko, če žaluje otrokova celotna družina in je nezmožna pomagati, na ramenih učiteljev. Žal pa ugotavljam, da učitelji – seveda se zavedam, da je smrt takšno stanje, na katero si redko pripravljen – nimajo dovolj znanja o tem, kako pristopiti k žalujočemu otroku, predvsem pa se ne zavedajo negativnih posledic nepredelane izgube. Zato želim s tem prispevkom prispevati majhen košček k detabuizaciji smrti v slovenskem šolskem prostoru in predstaviti nabor tehnik, ki so učitelju, ko se sreča z žalujočim otrokom, v zagotovo tudi zanj najtežjem delu kariere, če ne celo življenja, v pomoč. Na naši šoli smo se namreč pred dvema letoma soočili z izgubo učenca, ki je prizadela prav vse – tako učitelje kot učence. Zdelo se je, da se je življenje ustavilo, a učitelji moramo biti zgled učencem in jim pomagati pri izražanju čustev – s tem, ko pomagamo njim, pomagamo tudi sebi in lažje izpolnjujemo svoje poslanstvo.

V prispevku se osredotočam na dve vrsti pomoči. Prva je pomoč otroku, ki je izgubil bližnjega, druga pa je pomoč otrokom, ki so izgubili sošolca/sošolko. Mestoma se tehnike pomoči prekrivajo in jih lahko učitelj uporabi v obeh primerih.

Individualna pomoč žalujočemu otroku

Način komuniciranja odraslih z žalujočimi otroki je zelo pomemben – nepravilen odziv učitelja otroka spodbudi, da svoja občutja zadrži zase, zaradi česar se žalovanje le še podaljša. V nadaljevanju poglavja prikazujem primer ustreznega in neustreznega pogovora z žalujočim otrokom, zaključim pa z opisom konkretnega pogovora z žalujočim otrokom, ki sem ga izvedla kot učiteljica v oddelku podaljšanega bivanja.

Primer pogovora, ki zavira izražanje čustev žalujočega otroka (Perkins, 2007):

Žalujoči otrok: »Moj dedek je umrl.«

Učitelj: »Oh, dragi moj. Ne smeš biti žalosten.«

(Žalujoči otrok joče.)

Učitelj: »Sedaj moraš biti pogumen fant. Ne joči.«

(Žalujoči otrok joče.)

Učitelj: »Ne joči. Tvoj dedek je doživel lepo starost, imel je dolgo življenje. Še vedno pa imaš babico. Sedaj pa pojdi in se igray (pogovarjaj) s sošolci.«

Žalujoči otrok: »Ampak jaz hočem dedka.«

Primer pogovora, ki spodbuja izražanje čustev žalujočega otroka (Perkins, 2007):

Žalujoči otrok: »Moj dedek je umrl.«

Učitelj: »Oh, dragi moj. To je pa zelo žalostno.«

(Žalujoči otrok joče.)

Žalujoči otrok: »Rekel mi je, da sem njegov prijatelj.«

Učitelj: »To pa je moralo biti nekaj zelo posebnega zate.«

Žalujoči otrok: »Videl sem ga vsak dan in skupaj sva hodila na sprehode.«

Učitelj: »Si pa res užival, ko si bil z njim, kajne?«

Žalujoči otrok: »Zelo ga pogrešam.«

Učitelj: »Dedek je bil resnično pomembna oseba v tvojem življenju. Zagotovo si zelo žalosten. Mi pokažeš kakšno dedkovo fotografijo?«

Primer lastnega pogovora z žalujočim otrokom v oddelku podaljšanega bivanja:

Ko je deček v oddelku podaljšanega bivanja naredil domačo nalogo in so se že začele dejavnosti usmerjenega prostega časa, je prišel do mene. Pogovor je potekal tako:

Žalujoči otrok: »Učiteljica, včeraj smo doma naredili aranžma za babico. Tudi jaz sem ga delal. Odnegli smo ji ga na pokopališče.«

Učiteljica Polona: »Res? Babica bi bila zagotovo zelo vesela. Kako je izgledal aranžma?«

Žalujoči otrok: »Bil je okrogel, v njem so bile rumene rože. Zdaj bo že 30 dni, odkar je babica umrla.«

Učiteljica Polona: »Najbrž jo zelo pogrešaš.«

Žalujoči otrok: »Bila je zelo prijazna in dobra do mene.«

Učiteljica Polona: »Kaj sta najraje počela skupaj?«

Žalujoči otrok: »Vedno sem ji pomagal kuhati.«

Učiteljica Polona: »Sta imela kakšno posebno jed, ki sto jo pripravljala skupaj?«

Žalujoči otrok: »Najraje sva kuhala marmelado. Pomagal sem ji mešati. Ali lahko vzamem to jabolko?«

Deček je na mizi videl jabolko, kar je preusmerilo njegovo pozornost, tako da se je odšel igrat. Kadar se pogovarjamo z žalujočim otrokom, je po mojem mnenju najpomembnejše dvoje:

- Otroka moramo poslušati, kadarkoli želi govoriti (če le moremo).
- Če ne želi govoriti, mu ne smemo dajati občutka, da bi karkoli moral, mu pa lahko nevsiljivo ponudimo prostor za pogovor. Zato se je tudi v mojem primeru pogovor na temo smrti zaključil, ko je deček nehal govoriti o svoji babici.

Za izražanje občutkov žalujočemu otroku lahko ponudimo naslednje tehnike (Perkins, 2007):

1. Kolaž spominov: Otrok izbere slike ali majhne spominke, ki predstavljajo osebo, ki je umrla. Iz zbranega gradiva naredi kolaž spominov.
2. Deset dobrih stvari: Učenec zapiše ali nariše deset dogodkov, ki jih je preživel z umrlo osebo.
3. Posebne stvari: Otrok se spominja umrle osebe: kaj je rada jedla, katere kraje je rada obiskovala, katere rože so ji bile všeč, kakšna glasba ji je bila všeč, katere slike in knjige je oboževala, najljubše dejavnosti, katere obleke je rada nosila. Otrok lahko nariše osebo in okoli nje napiše te posebne stvari.
4. Poezija, risanje, pisanje in glasba so prav tako lahko zelo dobre dejavnosti za izražanje čustev. Otroku lahko omogočimo to dejavnost neposredno ali posredno.
5. Spominska škatla ali kovček spominov: Učitelj učencu priskrbi škatlo (lahko od čevljev ipd.). Otroku jo lahko pomaga okrasiti. Škatlo otrok odnese domov, kjer lahko vanjo spravi spomine na umrlo osebo: fotografije, risbe, zgoščenke, kasete, video posnetke, posebne predmete, ki so pripadali žalujoči osebi, kot so kape, rokavice, ključi, nakit, gumbi, parfumi, očala, najljubše pisalo, material iz znane obleke, kravato; posušeno cvetje, školjke, razglednice, rojstnodnevne voščilnice, nalepke za prtljago s počitnic, potni list, vzorec rokopisa osebe, dnevnik osebe, najljubšo knjigo ali glasbeni del, slike najljubših živali, pismo, ki bi ga otrok napisal, če bi bila oseba še živa, osmrtnico, sožalna pisma in telegrame, kratek življenjepisa osebe, družinsko drevo ipd. Škatlo lahko otrok dopolnjuje več let. Morda se bo otrok o njeni vsebini želel pogovoriti z drugimi sorodniki in prijatelji, da bo dodal svoje spomine, zgodbe ali posebne predmete. Izdelava in zaporedno brskanje po škatli sta lahko tolažba za otroka in nekaj, kar je dragoceno, ko otrok odraste.
6. Pisanje življenjepisa umrle osebe je dober način, da otrok izve več o njej in da se morda z bližnjimi o njej pogovori. Življenjepis lahko vključuje življenjsko zgodbo od rojstva do smrti, pomembne datume, konjičke, dosežke in interese umrle osebe; prijatelje in sorodnike osebe; osebnost osebe; posebne dogodke in spomine, družinsko drevo, bolezni in kako je oseba umrla; zabavne trenutke: kaj se je zgodilo, kdo je prišel ... Lahko vsebuje tudi pogrebni nagovor, zapise besed, ki so jih drugi povedali o umrlem.
7. Sestavljanje življenjske poti s pomočjo kvadratov je lažja tehnika kot življenjepis (potrebna je manj časa). Otrok v omejeno število kvadratov vpiše pomembne dogodke umrle osebe.

8. Izdelava družinskega drevesa je dober način razumevanja kontinuitete in minljivosti življenja. Ta dejavnost daje novo priložnost za pogovor z drugimi družinskimi člani in izmenjavo spominov in zgodb.
9. Branje in pripovedovanje zgodb: Obstaja veliko zgodb za otroke vseh starosti (nekaj jih predstavim v zaključku pričujočega prispevka), ki govorijo o smrti in žalosti.
10. Opis stvari, ki otroka obremenjujejo: Otrok na sredino lista napiše, katere so težke stvari, ki jih doživlja: denimo žalostni starši, razburjeni starši ipd.
11. Opis stvari, ki otroku pomagajo pri žalovanju: Ta tehnika je podobna predhodni, le da pri tej otrok opiše, kaj mu pri žalovanju pomaga: denimo fotografije, predvajanje glasbe, pisanje, igranje s prijatelji, druženje s hišnim ljubljencekom.
12. Ustvarjanje zgoščenke: Otrok lahko sestavi zgoščenko s pesmimi, ki so bile še posebej pomembne za osebo, ki jo je izgubil, ali pa zgoščenko s pesmimi, za katere misli, da jih je oseba, ki jo je izgubil, imela rada.
13. Pisanje pisma: Otrok lahko napiše pismo osebi, ki je umrla. V pismu naj napiše, kaj najbolj pogreša v povezavi z ljubljeno osebo, ter opiše, kakšno je življenje brez nje. Pomembno je, da otrok ve, da mu pisma ne bo treba z nikomer deliti, razen če tega ne bo želel sam. Ta tehnika se še posebej priporoča, če ima otrok z umrlim nerazrešene stvari.

Pomoč skupini žalujočih otrok

Lahko se zgodi, da umre sošolec/sošolka učencev. Takrat je še posebej pomembno, da se učitelj odzove na smrt in da možnost otrokom za pogovor. Nikakor ne sme priti v razred in se delati, kot da se ni zgodilo nič. Lahko reče preprosto naslednje: »Zelo bomo pogrešali _____ (ime). Prepričan/-a sem, da imate nanj/nanjo veliko lepih spominov.« Morda pa tudi: »Žal mi je za smrt _____. Zagotovo ga/jo zelo pogrešate.« Poleg številnih drugih povedi je smiselna tudi ta: »Vem, da vas je izguba _____ (ime) prizadela. Nič ni narobe, če ste zaradi tega žalostni.«

V nadaljevanju je pomembno, da otrokom damo možnost za izražanje občutkov. Zato ne potrebujemo veliko didaktičnega materiala in priprav. Pogosto se namreč zgodi, da je novica o smrti učenca nenadna in presenetli tudi učitelja, ne samo učence. Nabor primerov dejavnosti za izražanje čustev je naslednji (Kids' grief relief, 2020):

- a) Barva, ki me predstavlja: Učenec na list papirja odgovori, katere barve prikazujejo njegove občutke (veselje, žalost, jeza ...).
- b) Moja podporna skupina: Učenec zapiše imena ljudi in hišnih ljubljencev, ki mu pomagajo, da se počuti bolje.
- c) Moj najljubši spomin: Otrok opiše/nariše najljubši skupni dogodek z umrlo osebo.
- č) Igra spomina (skupinska tehnika): Za to tehniko mora učitelj vnaprej pripraviti vprašanja, na katera bodo učenci odgovarjali tako, da bodo povedali številko od ena do denimo 20 (odvisno, koliko vprašanj učitelj pripravi, vsak učenec naj ima možnost odgovarjati, če želi).

Način izbire vprašanja je poljuben: lahko tudi po vrstnem redu. Učitelj bo nato prebral vprašanje: npr. kdaj je imela umrla oseba rojstni dan, katere stvari te spominjajo nanjo, kaj je rada jedla, kdo so bili njeni prijatelji, opis njene družine, seznam njenih najljubših stvari/dejavnosti, katera oblačila je rada nosila, katera barva ji je bila všeč, katere šolske predmete je imela rada.

- d) Pismo umrli osebi: Učenci napišejo pismo umrlemu sošolcu/sošolki. Kot iztočnice imajo lahko naslednje začetke povedi: »Želim ti povedati ... Najbolj pogrešam to, da ... Rad razmišljam o tem, kako sva skupaj ... Vedno se bom spominjal ...« Otrok naj bo seznanjen s tem, da tega pisma ne bo nihče videl, če on ne bo tega želel. Za konec te dejavnosti lahko učitelj otrokom ponudi, da pisma spustijo z baloni v zrak, morda jih skupaj vržejo na ogenj ipd., morda jih bodo želeli hraniti doma – otroci naj se odločijo sami.

Preventivne dejavnosti s področja žalovanja

Žalujočim otrokom in strokovnim delavcem v šoli »je mnogo lažje, če so pri pouku že pred dogodkom govorili o življenju in smrti, vojnah, nesrečah, nasilju, poškodbah, krivdi in odgovornosti, izgubah in žalovanju, ki so sestavni del človeške izkušnje«. O teh temah se lahko pogovarjajo otroci vseh starosti. Če otroci že pred izgubo osvojijo osnovne pojme in besedne izraze, bodo ob smrti lažje predelali izgubo. V pripravo šole na krizne dogodke sodi razmislek o vključitvi takih vsebin v učni načrt. Teme je mogoče vključiti v zgodovino, literarni pouk, biologijo, zdravstveno vzgojo, pouk o različnosti kultur, različnih tradicijah, običajih in verovanjih, pouk o etiki in morali in v druge predmete (Mikuš Kos in Slodnjak, 2000).

Kot učiteljica podaljšane bivanja sem se z otroki pogovarjala o smrti, ko smo po kosilu brali različne zgodbe. Izhodišča za pogovor lahko predstavljajo naslednje zgodbe:

- Desa Muck, Ana Košir: Anica in zajček.
- Leo Buscaglia: Jesen listka Timija.
- Jana Martinšek: Vse je dišalo po pomladi.
- Nigel Gray, Vanessa Caban: Medvedkov dedek.
- Franc Hubner, Kirsten Hocker: Stara mama.
- Suzan Varley: Jazbečeva darila v slovo.
- Friderich Recknagel, Maja Dusikova: Sarina vrba.
- Ann De Bude, Rien Broere: Dedka ni več.

Sklep

Smrt je del življenja in tako, kot so del poučevanja številni radostni dogodki, so tudi izgube in žalovanje. Učitelj je pri tem pomemben člen, saj se lahko zgodi, da žaluje tudi otrokova družina, ki ob obilici skrbi, poplavi čustev na otroka pozabi. Učitelj mora biti v vsakem trenutku pripravljen otrokom ponuditi možnost za izražanje čustev. Pri tem ni toliko pomembno, da se osredotoča na same tehnike, ampak to, da otrokom da možnost, da govorijo – govorijo, če želijo in kadar želijo. Pri tem jih ne sme v nič siliti. Vsak človek namreč žaluje drugače – nekaterim je lažje, če o tem govorijo, drugi bi govorili, a nimajo primerne spodbude, jih skrbi, kako se bo odzvala okolica, tretji so raje tiho in poslušajo. Bistvo je, da učitelj učencu na voljo pri žalovanju in da se ne dela, kot da se ni zgodilo nič.

Literatura

- Kalin, J. (2001). Pogledi na razrednikovo delo in vloge razrednika. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 1, str. 8–31.
- Kids' grief relief. (2020). *Facilitator's Guide*. USA.
- Mikuš Kos, A., Slodnjak, V. (2000). *Nesreče, travmatski dogodki in šola: pomoč v stiski*. Ljubljana: DZS.
- Perkins, J. (2007). *How to Help a Child Cope With Grief: A Book for Adults Who Live or Work With Bereaved Children*. Foulsham & Co Ltd.
- Sciarra, D. T. (2004). *School counseling : foundations and contemporary issues*. Belmont, CA : Thomson/Brook/Cole.

Razvijanje socialnih veščin in socialnih interakcij pri otrocih in mladostnikih z avtističnimi motnjami / Development of social skills and social interactions with children and adolescents with autism spectrum disorders

mag. Sabina Mujkanović, univ. dipl. soc. ped.

Center za sluh in govor Maribor, Vinarska ulica 6, 2000 Maribor

sabina.mujkanovic@csgm.si

Povzetek

Avtizem je drugačen način dojemanja sveta, razmišljanja, učenja in odnosov. Možgani oseb z avtističnimi motnjami vzpostavijo drugačne povezave, kot jih pri osebah s tipičnim razvojem. Medtem ko slednji intuitivno vedo, kako sklepati prijateljstva, potrebujejo otroci in mladostniki z avtističnimi motnjami sistematično pomoč pri socialnih odnosih, učni načrt, kako vzpostavljati socialne stike. V prispevku so najprej predstavljene značilnosti otrok in mladostnikov z avtističnimi motnjami, ki lahko pomembno vplivajo na njihov razvoj socialnih interakcij. V drugem delu so pa predstavljene aktivnosti oz. strategije, ki jih lahko uporabljamo pri otrocih in mladostnikih z avtističnimi motnjami in jih s tem učimo socialnih veščin in navezovanja prijateljskih stikov, ki si jih nekateri zelo želijo, vendar v njih ne morejo uporabljati intuicije, pač pa uporabljajo inteligentnost. Zato traja dalj časa, da usvojijo neformalna pravila, za kar porabijo tudi veliko mentalne energije.

Ključne besede: otroci in mladostniki z avtističnimi motnjami, socialne veščine, socialne interakcije

Abstract

Autism is a different way of acknowledging the world, thinking, learning and establishing relationships. The brains of people with autistic spectrum disorders establish different connections, in comparison to those with typical development. While the latter intuitively know how to make friendships, children and adolescents with autistic spectrum disorders need a systematic help when it comes to social relations, curriculum or establishing social contacts. This article presents the features of children and adolescents with autistic spectrum disorders, which can significantly influence their development of social interactions. The second part of the article presents the activities and strategies which can be used in work with children and adolescents with autistic spectrum disorders, to teach social skills and creating friendly contacts, which many of them want, but are unable to use intuition, because they only rely on intelligence. Therefore, it takes them a long time to assimilate informal rules for which they also use a lot mental energy.

Keywords: children and adolescents with autism spectrum disorders, social skills, social interactions

Uvod

Večina otrok pridobiva socialne veščine naravno, z opazovanjem oseb okoli sebe in intuitivno. Otroci oz. mladostniki z avtističnimi motnjami pa zaradi svojih značilnosti praviloma niso zmožni razumeti nenapisanih socialnih pravil in se jih prav tako ne morejo naučiti kar tako mimogrede, ne glede na njihove intelektualne zmožnosti.

Velik izziv je, kako otroke oz. mladostnike z avtističnimi motnjami učiti socialnih veščin. Večinoma jih je potrebno socialnih veščin učiti po »učnih načrtih«, z intelektualno razlago in podporo ter usmerjanjem pri uporabi veščin v realnih situacijah. Dodaten izziv predstavljajo težave oseb z avtističnimi motnjami z generalizacijo usvojenih veščin v različnih situacijah.

Osnovno izhodišče je, da se otroci oz. mladostniki z avtističnimi motnjami tudi socialnih veščin učijo v začetni fazi v individualni situaciji, potem v manjši skupini in kasneje svoje znanje prenašajo na širša okolja in posplošujejo (Žiberna idr., 2013). Strategije, s katerimi si lahko pomagamo pri učenju socialnih veščin in socialnih interakcij in so se v praksi pokazale za učinkovite, so predstavljene v drugem delu tega prispevka. Nekateri otroci oz. mladostniki z avtističnimi motnjami si namreč zelo želijo druženja z vrstniki, kar jim lahko omogočimo s sistematičnim učenjem, podporo in spodbudo.

Značilnosti otrok in mladostnikov z avtističnimi motnjami

Otroci in mladostniki z avtističnimi motnjami izkazujejo primanjkljaje, ovire oziroma motnje na področjih (DSM-5, 2013; Rogič Ožek idr., 2015):

- **socialne komunikacije in socialne interakcije**, ki se kažejo kot težave v verbalni in neverbalni komunikaciji, socialno čustvenih izmenjavah, pri vzpostavljanju socialnih odnosov, njihovem razumevanju in vzdrževanju;
- **vedenja, interesov in aktivnosti**, ki se kažejo kot ponavljajoča in stereotipna gibanja, v uporabi predmetov na neobičajen in vedno enak način, stereotipen in ponavljajoč govor, rigidnost v mišljenju in vedenju, nagnjenost k rutinam in ritualom, preokupiranost z interesnim področjem, ki je lahko neobičajno, ter kot neobičajni odzivi na senzorne dražljaje.

Otroci in mladostniki z avtističnimi motnjami drugače procesirajo informacije v možganih (drugačen je dostop, organizacija in integracija informacij), zaradi česar se pri njih kažejo značilne kvalitativne in kvantitativne posebnosti v komunikaciji, socialni interakciji ter ponavljajoči se in stereotipni vzorci vedenja, zanimanja in aktivnosti. Številne raziskave drugačnost v procesiranju informacij povezujejo s posebnostmi na področju senzorne integracije, težavami na področju razvoja teorije uma, šibko centralno koherenco in težavami z izvršilnimi možganskimi funkcijami (Žiberna, Rogič Ožek in Filipič Mrak, 2013).

Senzorna integracija

Senzorna integracija je avtomatski proces, pri katerem osmislimo informacije, ki jih sprejmemo iz okolja. Več kot 95% oseb z avtističnimi motnjami ima težave na področju senzorne

predelave, pri čemer lahko preveč ali premalo reagirajo na senzorne dražljaje. Preobčutljivost na senzorne informacije lahko namreč pri otroku in mladostniku z avtističnimi motnjami povzroča stres, anksioznost, v nekaterih primerih pa celo telesno bolečino. Posledice tega so lahko umikanje določenim dražljajem in situacijam, ki so povezane z njimi, vedenjski izbruhi in agresivnost ter druge oblike škodljivega vedenja (Attwood, 2006).

Če pogledamo vzgojno-izobraževalno okolje, hitro ugotovimo, da je tam množica senzornih dražljajev (odmevi, gneča, fluorescentne luči, različni vonji, hrup ...), ki jim je otrok oz. mladostnik z avtističnimi motnjami dnevno izpostavljen in zaradi česar lahko doživlja ekstremno neugodje in je pogosto v stresu (Žiberna idr., 2013). Kot odziv na tovrstne stresne situacije pa se lahko otroci in mladostniki z avtističnimi motnjami zatečejo tudi k neželenim oblikam vedenja.

Premajhna občutljivost na senzorne informacije pa lahko pri otrocih in mladostnikih z avtističnimi motnjami povzroči iskanje dodatnih senzornih dražljajev, da bi možgani vzpostavili optimalen nivo funkcioniranja, kar se lahko odraža v stereotipnih vedenjih, nemiru in joku.

Otroci oz. mladostniki z avtističnimi motnjami so lahko na nekaterih senzornih področjih preobčutljivi, na drugih pa premalo občutljivi, prav tako se lahko v relativno kratkem času izmenjavata preobčutljivost in premajhna občutljivost na istem senzornem področju.

Teorija uma

Pod tako imenovano teorijo uma razumemo prepoznavanje, razumevanje in vživljanje v misli, namere, želje ter čustva drugih ljudi, s čimer pa imajo otroci oz. mladostniki z avtističnimi motnjami težave. Poleg tega slabo razumejo tudi lastna čustva in dejanja. Pogosto zato nevede kršijo socialna pravila in norme ter lahko delujejo čudaško, neprilagojeno in nezainteresirano (Attwood, 2006; Skamlič, Werdonig in Žiberna, 2012).

Centralna koherenca

Otroci in mladostniki z avtističnimi motnjami imajo šibko centralno koherenco, kar pomeni, da imajo slabšo zmožnost integracije in združevanja informacij. Zaradi tega težje posplošujejo, kategorizirajo, ločujejo bistvene informacije od nebistvenih, težje razvijejo abstraktno mišljenje ter imajo težave, kako že pridobljene izkušnje uporabiti v novih situacijah (Žiberna, Rogič Ožek in Filipčič Mrak, 2013).

Otroci oz. mladostniki z avtističnimi motnjami se navadno bolj osredotočajo na podrobnosti, ne vidijo širše slike in zato pogosto ne razumejo prave narave situacije oziroma konteksta (Attwood, 2006). Drugačna je tudi njihova socialna komunikacija, saj pogosto slabše razumejo bistvo socialnih in komunikacijskih pravil ter izraze drugih ljudi (Žiberna, Rogič Ožek in Filipčič Mrak, 2013).

Izvršilne možganske funkcije

Glede na raziskave imajo otroci in mladostniki z avtističnimi motnjami slabše razvite izvršilne možganske funkcije (spretnosti načrtovanja, organizacije, usmerjanja pozornosti, osredotoča-

nja, postavljanja prioritet, zmožnost samokontrole ter razumevanje koncepta časa), kar pomembno vpliva na njihovo učenje, delo, samostojnost ter medosebne odnose (Attwood, 2006; Carr, 2007).

Težave otrok in mladostnikov z avtističnimi motnjami

Zaradi zgoraj navedenih značilnosti otrok oz. mladostnikov z avtističnimi motnjami imajo le-ti v vzgojno-izobraževalnih okoljih nemalo težav. Težko izražajo svoje osnovne potrebe, imajo specifičen besednjak, pojavljajo se težave z oblikovanjem povedi, skladnjo, oblikoslovjem ter uporabo abstraktnih besed. Z zaostankom se razvija tudi njihovo govorno razumevanje, pogosto ne razumejo navodil, vprašalnic, zaimkov, predlogov, besede razumejo dobesedno (ne razumejo šal, sarkastičnih pripomb, slengovskih izrazov) (Skamlič, Werdonig in Žiberna, 2012). Otroci in mladostniki z avtističnimi motnjami imajo težave pri vzpostavljanju razvojno ustreznih medosebnih odnosov, saj v socialnem razvoju zaostajajo za svojimi vrstniki s tipičnim razvojem. Težje vzpostavljajo in vzdržujejo socialno interakcijo, kar se lahko kaže v tem, da ne vedo, kako ogovoriti druge, kako izbrati ustrezno temo pogovora, ne prepoznajo socialnih pravil in namigov ipd. Mlajši otroci igrače in predmete težko delijo z drugimi, tudi kasneje v razvoju so spretnosti sodelovalne igre in sodelovanja z drugimi slabše. Otroci in mladostniki z avtističnimi motnjami v igri težje sprejemajo kompromise, svojih dosežkov, interesov in veselja pa navadno ne delijo z drugimi. Manj je socialno-emocionalne recipročnosti. Vrstniki jih zato običajno ne sprejmejo medse, velikokrat pa so lahko tudi tarča zasmehovanja, manipulacije ali celo zastraševanja (Žiberna idr., 2013).

Strategije za spodbujanje socialnih interakcij pri otrocih in mladostnikih z avtističnimi motnjami

Socialne veščine in navezovanje prijateljskih stikov otrok in mladostnikov z avtističnimi motnjami najlažje spodbujamo v skupini, kjer prihaja do konkretnih situacij, ki jih izkoristimo kot polje učenja. Pri tem si lahko pomagamo z različnimi aktivnostmi oz. strategijami. Nekaj od teh, ki so se v praksi pokazale kot uspešne, je v nadaljevanju tudi predstavljenih.

Odrasli „igra“ prijatelja

Otroci in mladostniki z avtističnimi motnjami so razvojno vsaj 3 leta za svojimi vrstniki. In v času, ko se njihovi vrstniki igrajo, ko je igra zelo pomemben del socialnega razvoja, so otroci z avtističnimi motnjami prikrajšani, ker se takrat še ne zanimajo za skupino vrstnikov, so pa zainteresirani za odrasle. Odrasli lahko tako postane „prijatelj“, ki se igra z otrokom z avtističnimi motnjami in otrok preko igre z odraslo osebo vadi, kako se lahko igra z vrstniki. Odrasli se lahko ustavimo, upočasnimo, razložimo in primerno reagiramo, česar pa vrstniki ne zmorejo. Odrasli se pri tem moramo naučiti otroške oz. vrstniške igre. To lahko najlažje naredimo z opazovanjem naravne igre vrstnikov in se tako naučimo iger in pravil. Prav tako je pomembno, da uporabljamo govorico vrstnikov (Attwood, 2006). To je mišljeno v smislu, da poznamo pozdrave generacije, načine interakcij v skupini vrstnikov in njihove običaje.

Simbolna igra

Simbolna igra je zelo pomembna za fleksibilnost mišljenja in kasneje za reševanje problemov. Gre za igro, pri kateri si otrok predstavlja stvari, ljudi ali dogodke, ki jih dejansko ni (Marjanovič Umek in Kavčič, 2001). Simbolna igra se začne pojavljati po 2. letu starosti, v kasnejših razvojnih obdobjih pa postane najpogostejša oblika igre – pri otrocih s tipičnim razvojem. Otroci z avtističnimi motnjami pa imajo težave s simbolno igro in s tem tudi z igranjem z vrstniki. Težko si predstavljajo nekaj, česar ni. Prav tako imajo za njih predmeti enoznačen pomen. Najtežji jim je socialni vidik simbolne igre. Torej ko so vključeni ljudje, razne figurice, ki jim pripisujemo določene lastnosti, poklice, dejavnosti – ta način je pri otrocih z avtističnimi motnjami potrebno spodbujati. Vendar vztrajamo samo do stopnje, ko je otroku še zanimivo in kaže interes za igro.

Družabne igre

Skozi igranje družabnih iger otroci in mladostniki vadijo izmenjave, usmerjeno pozornost, upoštevanje pravil. Pri otrocih oz. mladostnikih z avtističnimi motnjami je potrebno zagotoviti, da so pravila vedno dosledna. Prav tako se ob igranju družabnih iger učijo reakcij ob zmagi in porazu. Otrok oz. mladostnik z avtističnimi motnjami naj določeno družabno igro najprej vadi z odraslo osebo, preden se začne igrati z vrstniki. Ko želimo, da otrok oz. mladostnik z avtističnimi motnjami vzpostavlja socialne interakcije z vrstniki preko družabnih iger, izberemo igro, ki je trenutno aktualna pri njegovih vrstnikih.

Igra vlog

Otroka oz. mladostnika z avtističnimi motnjami je potrebno naučiti, kako vstopa v interakcije z vrstniki. To lahko počnemo tudi z igro vlog. Spodbujamo ga, da vadi vprašanja, ki so sprejemljiva pri vstopanju v interakcije. Za igro vlog lahko pripravimo tudi scenarije, ki jih preigravamo skupaj z otrokom oz. mladostnikom in jih na ta način učimo primernih socialnih veščin oz. odzivov v socialnih interakcijah. Tudi tukaj je pomembno vodilo postopnosti in sicer, da se igro vlog igra najprej z odraslo osebo, potem lahko vključimo socialno močnega vrstnika in nato otroka oz. mladostnika z avtističnimi motnjami vključimo v manjšo skupino, v kateri se počuti varno za preigravanje določenih vlog.

Ekрани

Otroci in mladostniki z avtističnimi motnjami se zelo veliko naučijo preko ekranov. Da pa gledanje risank ali filmov uporabimo za učenje, je pomembno, da posnetek ustavimo takrat, ko pride do socialnega namiga ali situacije, ki je otroci oz. mladostniki z avtističnimi motnjami sicer ne prepoznajo in jih na to opomnimo oz. jim situacijo razložimo in povežemo z dogodkom, ko lahko tudi sami uporabijo videno (Attwood, 2006). Npr. ko nekdo z namigom, povabi drugega k sodelovanju (pogled, nasmeh, kretnja) ali, kadar se je nekdo odločil zapustiti aktivnost (otroci in mladostniki z avtističnimi motnjami ne znajo zaključiti, kar odidejo, brez pozdrava in razlage).

Socialne zgodbe

Ena izmed strategij, ki lahko otroku oz. mladostniku z avtističnimi motnjami pomaga pri učenju socialnih veščin in razumevanju socialnih situacij, so socialne zgodbe. Socialne zgodbe (Social Stories™) (Gray, 2015) so z dokazi podprta praksa, ki se uporablja po vsem svetu z osebami z avtističnimi motnjami vseh starosti. Socialne zgodbe lahko zapolnijo vrzel v razumevanju drugih ljudi in socialnih situacij. Otroka oz. mladostnika lahko usmerijo, kako naj se obnaša v določeni situaciji. Namen socialnih zgodb je, da na način, ki je otroku oz. mladostniku z avtističnimi motnjami razumljiv, podajo uvid v perspektivo druge osebe in da predlagajo bolj prilagojen način obnašanja ali razmišljanja. Gre torej za preproste zgodbe, ki učijo otroke in mladostnike z avtističnimi motnjami primerne vedenja in socialnih spretnosti. Socialna zgodba opisuje konkretno situacijo, v kateri ima posameznik težave in mu predstavi, kaj ta situacija pomeni, kaj lahko v njej pričakuje od drugih ljudi in kaj se pričakuje od njega.

Socialne zgodbe so lahko različno vizualno prikazane, na način, ki otroku oz. mladostniku odgovarja (strip, sličice, zapisi, pesem, rime ...).

Delo z vrstniki

Otrok oz. mladostnik z avtističnimi motnjami mora z naše strani dobiti navodila in spodbujanje za vključevanje med vrstnike. Prav tako pa je potrebno dajati navodila in spodbujati tudi vrstnike, da bodo lažje razumeli in sprejeli otroka oz. mladostnika z avtističnimi motnjami. Vrstnikom pojasnjujemo posebnosti otroka oz. mladostnika z avtističnimi motnjami in jih na ta način ustrezno senzibiliziramo za njegove potrebe. V manjših skupinah preko razlage, diskusije, učenja z modelom, igre vlog in socialno–interaktivnih iger lahko vrstnike učimo, na kakšen način komunicirati z vrstnikom z avtističnimi motnjami, da jih bo razumel, kako naj se ustrezno odzivajo na njegovo neprimerno vedenje, kako so lahko ustrezen model za učenje določenih veščin (npr. igre, sodelovanje, pogovarjanje z drugimi), na kakšen način mu lahko pomagajo, da bo bolj organiziran, kako lahko krepijo njegova socialno primerna vedenja ipd. (Vanderbilt Kennedy Center, 2015).

Odziv na socialno vključevanje

Na vsakršno socialno vključevanje otroka ali mladostnika z avtističnimi motnjami se odzovemo. V kolikor je vključevanje primerno, ga takoj pohvalimo, in tudi povemo, za kaj smo ga pohvalili, sicer lahko dosežemo tudi kontra učinek. Npr. »Ravno prav glasno in razločno si Petra vprašal, kako je preživel vikend. In Peter ti je z veseljem povedal, kaj je počel.« Taka pohvala je nekaj čisto drugega, kot da bi otroku rekli »Bravo! Tako se to dela.« Prav tako je uspešna socialna situacija že sama po sebi nagrada.

Če pa vključevanje ni primerno pa tudi takoj korigiramo, kako naj bi odreagiral (čisto na kratko, ne pridigamo) in nato spet pohvalimo, če se primerno odzove. Iščemo čim več stvari, ki jih lahko pri otroku oz. mladostniku z avtističnimi motnjami pohvalimo. Večinoma dobivajo kritike, zato je potrebno to uravnotežiti s pohvalami (Jurišič, 2016). Tudi malenkosti pohvalimo: »Peresnico si dal na mizo. Bravo! Veseli me, da si se spomnil sam od sebe.«

Sklep

Otroci in mladostniki z avtističnimi motnjami potrebujejo drugačne metode poučevanja, ustrezne in smiselne prilagoditve, predvsem pa sistematičen pristop k učenju določenih spretnosti, ki jim bodo omogočale čim bolj samostojno življenje (Žiberna, Rogič Ožek in Filipič Mrak, 2013). Prav tako se moramo zavedati, da je za otroka oz. mladostnika z avtističnimi motnjami socialna situacija, še posebej vrstniška, izjemno zahtevna in izčrpavajoča, saj večina procesov prilagajanja ne poteka intuitivno in avtomatično, pač pa zavestno in na intelektualni ravni. Zato je potrebno otroku oz. mladostniku tudi primerno uravnavati velikost vrstniške skupine, v kateri pričakujemo njegovo aktivnost in tudi trajanje skupinskih aktivnosti ter zagotoviti možnost umika.

Za izvedbo predstavljenih strategij in aktivnosti v vzgojno-izobraževalnem prostoru potrebujemo strokovni delavci veliko mero fleksibilnosti in senzibilnosti do otrok oz. mladostnikov z avtističnimi motnjami. Potrebujemo tudi veliko energije in dodatnega časa ter usklajevanja in izmenjave informacij z vsemi strokovnimi delavci, ki so v stiku z otrokom oz. mladostnikom z avtističnimi motnjami in seveda tudi z njegovimi starši.

Učenje socialnih veščin in socialnih interakcij bi morala biti ena izmed prioritet poučevanja otrok in mladostnikov z avtističnimi motnjami, kar bi vsekakor moralo biti urejeno na sistemski ravni.

Literatura in viri

- Attwood, T. (2006). *The complete guide to Asperger's syndrome*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Carr, A. (2007). *The handbook of child and adolescent clinical psychology: a contextual approach*. London: Routledge.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)* (2013). Pridobljeno 22. 3. 2021 s <https://www.autismspeaks.org/autism-diagnosis-criteria-dsm-5>.
- Gray, C. (2015). *The new Social Story book*. 15th Anniversary Edition.
- Jurišič, D. B. (2016). *Pohvale*. Ljubljana: Izobraževalni center PIKA.
- Marjanovič Umek, L. in Kavčič, T. (2001). Otroška igra. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Rogič Ožek, S., Werdonig, A., Stres Kaučič, K., Turk Haskič, A. in Maček, J. (2015). Poglavlje Otroci z avtističnimi motnjami. V *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*, (str. 36–39). Pridobljeno 22. 3. 2021 s <https://www.zrss.si/digitalnahnjiznica/kriteriji-puopp-2015/files/assets/basic-html/index.html#1>.
- Skamlič, N., Werdonig, A. in Žiberna, E. (2012). *Učenje otrok z motnjami avtističnega spektra*. Interno gradivo. Center za sluh in govor Maribor.
- Vanderbilt Kennedy Center (2015). *Peer-Based Intervention and Autism Spectrum Disorders. Tips and Resources for Teachers*. Pridobljeno 15. 3. 2021 s <https://vkc.vumc.org/assets/files/tipsheets/peerinterventionasdtips.pdf>.
- Žiberna, E., Rogič Ožek, S. in Filipič Mrak, T. (2013). Otrok z motnjo avtističnega spektra v osnovni šoli. V: *Komunikacija* 4(2), str. 19–28.

Žiberna, E., Rogič Ožek, S., Filipčič Mrak, T., Werdonig A., Kuhar D., Švaglič M., idr. (2013). *Strokovne podlage za izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela z otroki z motnjami avti-stičnega spektra v osnovni šoli*. Neobjavljeno gradivo.

Primer dobre prakse: deklica s selektivnim mutizmom / An example of good practice: a girl with selective mutism

Sanja Rot, uni. dipl. soc. ped.

Osnovna šola Glazija, Oblakova ulica 15, 3000 Celje

rot.sanja@gmail.com

Povzetek

V prispevku bom predstavila izvor in značilnosti selektivnega mutizma ter kako smo lahko starši in strokovni delavci v šoli ali vrtcu v pomoč. V nadaljevanju bom predstavila delo z učenko 3. razreda, ki so ji v vrtcu diagnosticirali selektivni mutizem. Opremljena je kot otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Z odločbo o usmeritvi je dobila štiri ure dodatne strokovne pomoči, od tega tri ure socialnega pedagoga, ki jih izvajam jaz, in eno uro svetovalne storitve. Do oktobra, ko se je začelo šolanje na daljavo, je deklica v šoli na samem govorila le z nekaj sošolkami in javno delavko. Med delom na daljavo je z mano začela govoriti najprej po telefonu, potem preko videokonferenc brez prižgane kamere, kasneje tudi s prižgano. Deklica zdaj v šoli na urah DSP govori in počasi širi svoj krog ljudi, s katerimi verbalno komunicira.

Ključne besede: selektivni mutizem, pomoč staršev, pomoč v šoli

Abstract

In the article I am going to present the origin and characteristics of selective mutism, as well as ways in which parents and professional workers in schools and kindergarten can help. In the second part of the article, I am going to present my work with a third – grader, who was diagnosed with selective mutism in kindergarten. She was classified as a child with emotional and behavioural disorders. With the decision on orientation she got four hours of additional professional assistance – three hours with a social pedagogue, which I carry out, and one hour of counselling service. Until October, when distance learning began, the girl only spoke privately to a few classmates and a public worker at school. During distance learning she started speaking to me as well. First we spoke on the phone, then we had video conferences but with cameras off and finally we tried video conferences with cameras on. The girl now speaks at the additional professional assistance lessons and she has slowly been expanding the circle of people that she verbally communicates with.

Keywords: selective mutism, parental assistance, assistance in school

Uvod

To šolsko leto sem se srečala s primerom, ki ga še nisem imela. Rada bi predstavila deklico s selektivnim mutizmom in kako poteka delo z njo. Poudariti želim, da je za uspeh pomemben dober odnos z deklico, dobro sodelovanje s starši in učitelji ter nenazadnje njena močna volja in želja po tem, da bi govorila. Moje delo je v največji meri usmerjeno v krepitev močnih področij in samopodobe. Z doživljanjem uspeha in s pohvalami je deklica rastla in se odpirala. Pozitivne izkušnje in opolnomočenje namreč omogočita napredek.

Moramo se zavedati, da otrok ni nevljuden ali slabo vzgojen, če ne odzdravi ali se zahvali. Nanj se ne sme pritiskati v smislu, naj govori. Takšne otroke je treba zaščititi pred izpostavljanjem na takšen način. Potrebno je širjenje znanja o selektivnem mutizmu, zato tudi je nastal ta pri-spevek.

Kot socialna pedagoginja se redno srečujem z mladimi iz ranljivih skupin. Velikokrat so ti mladi predstavljeni kot težko vodljivi ali ne vzgojeni. Mogoče pa samo potrebujejo nekoga, ki si bo vzela čas za njih in se bo zanje zanimala. Misel, ki sem jo nekoč prebrala in mi je močno ostala v spominu, pravi: »Ko si otrok najmanj zasluži, ga imej rad.« Otroci hrepenijo po naši pozornosti in ljubezni, zavedajmo se tega. In takrat, ko nas najbolj jezijo, potrebujejo le našo ljubezen in sprejemanje.

Opredelevanje selektivnega mutizma in vzroki

Selektivni mutizem je redka in kompleksna motnja, ki zahteva sodelovanje vseh, posebne prijeme in oblike pomoči. Otroci ne govorijo v specifičnih, večinoma neznanih situacijah, saj jih preplavita močna tesnoba in strah. V drugih situacijah, na primer doma, kjer se počutijo varne in sproščene, pa uporabljajo govor brez težav. Deklica Polona je doma in po telefonu s prijateljico prava »klepetulja«, prevzema vodilno vlogo v pogovoru. Pomembni sta zgodnja detekcija in ustrežna obravnava, saj ta motnja vpliva na vse vidike življenja celotne družine. Še posebej vpliva na življenje otroka, ki mu je zaradi motnje otežena socialna interakcija. Otroci s selektivnim mutizmom si običajno želijo govoriti, a jim anksioznost zaradi situacij ali ljudi to preprečuje. »Večina med njimi si želi komunicirati, a zaradi različnih dejavnikov ne spregovorijo. Gre za njihovo nezmožnost soočanja oziroma prenašanje izredno anksiozne situacije (pričakovanje, da govorijo), ki povzroči, da večina »zmrzne« na mestu« (Bork, 2010). Deklica Polona na najinih začetnih urah tudi kihnila ni glasno, ampak je zadržala impulz. Njena mama jo je doma pogosto nagovarjala, naj govori v šoli. Ko smo jo začeli opozarjati, da ji s tem ne pomagamo, ampak jo še bolj spravlja v tesnobno situacijo, je prenehala. Dala ji je čas, ki ga je potrebovala.

Zaradi občutljivosti otroka je pomembno, da se o motnji izobrazijo vsi, ki živijo in delajo z njim. Prejeti mora primerno in ustrežno pomoč, saj lahko napačni pristopi zavirajo napredek. Pomembno je, da se vsi v procesu zavedajo, da motnja ni trajen pojav, ampak se ob ustreznih pristopih in pomoči premaga. Vsak otrok lahko napreduje, vsak otrok si želi napredka in pohvale, le stati mu je treba ob strani in ga podpirati.

Selektivni mutizem je redka motnja, prizadene manj kot 1% otrok in je pogostejša pri deklicah. Odstotek je najbrž nekoliko višji, saj veliko ljudi ni uradno diagnosticiranih. Kaže se preko kriterijev, kot so:

- otrok ne govori v specifičnih socialnih situacijah (npr. kadar je v vrtcu ali šoli), čeprav normalno govori v drugih situacijah (npr. doma);
- motnja vpliva na šolsko uspešnost, delovno uspešnost in sposobnost vzpostavljanja socialne komunikacije;
- čas trajanja je vsaj mesec dni (pri čemer se ne upošteva prvi mesec novega šolskega obdobja);
- motnja ni povezana s pomanjkanjem znanja jezika, ki ga govori socialno okolje;
- motnja ni odraz govornih napak (npr. jecljanje) in se ne pojavlja kot del druge motnje (npr. avtizem) (Lanz, 2021).

Običajno se selektivni mutizem odkrije med tretjim in osmim letom starosti. Otrok takrat vstopi v vrtec ali šolo in molčečnost postane težava. Vzroki za pojav te motnje niso povsem pojasnjeni. Skozi čas se je oblikovalo veliko različnih teorij. Ena se sklicuje na dednost, druga teorija se sklicuje na delovanje možganske žleze amigdale, kjer je center za strah. Naslednja razlaga temelji na teoriji socialne fobije, najzgodnejša pa na travmi in zlorabi. Strokovnjaki opozarjajo, da gre za preplet različnih dejavnikov in ni enega samega vzroka. Ni nujno, da travma povzroči selektivni mutizem. Ob travmi je prenehanje govora vesplošno, na vseh področjih. Za selektivni mutizem pa vemo, da je tesnoba motnja in je vezana na specifične ljudi ali prostore (Zabukovec, 2013).

Značilnosti selektivnega mutizma

Določene značilnosti so skupne vsem otrokom s selektivnim mutizmom. Ko je otrok v stanju preplašenosti, v neprijetni situaciji, lahko pri njem opazimo:

- molčečnost,
- prazen izraz na obrazu,
- strmenje v prazno,
- nepremičnost,
- težave pri navezovanju očesnega stika (Kesič Dimic, 2010).

»V šolski situaciji lahko opazimo:

- ne govori z učiteljico ali vrstniki;
- ne govori le z določenimi izbranimi osebami;
- komunicira le neverbalno, verbalno pa ne;
- govori s starši, ko pridejo ponj;
- zgleda nervozen;
- je osamljen;
- izogiba se očesnemu stiku z učiteljico in vrstniki;
- zavrača hrano (ali le določena živila) v šoli;
- ponesreči se polula, ker ne upa vprašati za izhod na stranišče (ali se šolska stranišča boji uporabljati)« (prav tam).

Zaradi počasnejšega odzivanja preko neverbalne komunikacije lahko sklepamo na nižje kognitivne sposobnosti. A običajno imajo ti otroci dobre intelektualne sposobnosti in jih zanimajo različna področja (prav tam). Neprimerno in nevarno je podajati laične domneve, da je otrok samo sramežljiv, da je v občutljivem obdobju in bo vse skupaj prerasel, da je kljubovalen, manipulativen in da je namerno tiho. Brez primerne obravnave in pomoči lahko otroci ostanejo v tišini več let, velika škoda se jim naredi na izobraževalnem in socialnem področju.

Pomoč v šoli

Vsi, ki v šoli delajo ali se samo srečujejo (npr. kuharice, čistilke) z otrokom s selektivnim mutizmom, bi se morali o motnji podučiti. Morali bi poznati vzroke, značilnost in primerne pristope. Prav tako bi morali prilagajati učne metode otrokovim potrebam. Takšni otroci so v šoli pogosto najbolj izpostavljeni, saj se od njih pričakuje, da bodo govorili, kar pa vso situacijo samo poslabša. Najpomembnejše je sprejemanje in razumevanje otroka, glavni cilj pri delu s takšnim otrokom pa, da se bo v šoli počutil varno, dobro in sproščeno.

Dejstvo, da težava prevladuje ravno v šoli, strokovnjake nagiba k temu, da se morajo intervencije vršiti prav tam (Bork, 2010). Osnovni koraki, ki jih moramo upoštevati ob stiku z otrokom s selektivnim mutizmom, so:

- ne vzpostavljajte očesnega stika takoj, ko ga srečate, da ga zaščitite pred občutkom izpostavljenosti in strahu;
- ustvarite sproščeno in zabavno vzdušje, tudi s pomočjo humorja;
- ne postavljajte otroku odprtih vprašanj in ga ne sprašujte o govorjenju (npr.: »Zakaj pa ne govoriš, ti je muca pojedla jezik?«);
- ne čakajte, da bo otrok kaj povedal;
- otroku opisujte situacijo in z njim delite svoja občutja in razmišljanja, uporabljajte neverbalno komunikacijo;
- zagotovite otroku, da mu z vami ni treba govoriti, če ne želi, da pa lahko vedno spregovori, če bo želel;
- ko otrok z vami spregovori, se obnašajte, kot da se ni nič zgodilo; pretirana pozornost (npr. začudenje ali navdušenje) lahko otroka izpostavi in znova naredi tesnobsnega;
- ne bodite užaljeni, prizadeti in razočarani, če otrok zavrača komunikacijo, tukaj so všteti tudi vljudnostni pozdravi;
- ne obsojajte, krivite ali zavračajte otroka, saj potrebuje vašo pomoč (Lanz, 2021).

Naloga socialnega pedagoga je poiskati ustrezne pristope in strategije, s katerimi bo nudil pomoč otroku s selektivnim mutizmom v šoli. Vsak otrok je drugačen in vsakemu bo ustrezal specifičen, njemu ustrezen pristop. O motnji je treba ozaveščati druge delavce na šoli, da ne bodo po nepotrebem izpostavljali otroka, prav tako pa delati z razredom, da bodo sošolci razumeli, zakaj se nekdo v razredu tako vede in kako naj do njega pristopijo. Otroka s selektivnim mutizmom je še bolj kot druge učence potrebno vključevati v skupinske aktivnosti in medosebne odnose, saj je pomembno, da sklepa prijateljstva in je aktivno vključen v interakcije.

Podatki o otroku, ki zadevajo primer dobre prakse v prispevku, so:

- ime: Polona (ime je spremenjeno)
- starost: 9 let

- razred: 3. razred redne osnovne šole
- število otrok v družini: 2
- starša: ločena, živita narazen, otroka sta en teden pri mami, naslednji teden pri očetu

Polona je imela že v predšolskem obdobju opredeljen selektivni mutizem, zaradi katerega je bila v vrtcu usmerjena in je imela dodatno strokovno pomoč. Ker so se težave pojavljale tudi v šoli, so starši v 2. razredu podali predlog za ponovno usmerjanje. Predvsem je imela Polona težave z navezovanjem socialnih stikov, z verbalnim govorjenjem in preverjanjem ter ocenjevanjem znanja v šoli.

Sama sem kot socialna pedagoginja začela delati s Polono na podlagi odločbe o usmerjanju, usmerjena je kot otrok s čustvenimi motnjami. Dobila je štiri ure dodatne strokovne pomoči – tri ure socialnega pedagoga za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj in eno uro svetovalne storitve. Najino sodelovanje se je začelo septembra 2020. Najprej sem se o motnji informirala preko strokovne literature. To znanje sem predala razredničarki, ki je bila negativno nastrojena v smislu, da deklica tako ne bo govorila z mano ali z nikomer drugim. Nato sem skozi pogovore s starši in razredničarko ter prebiranjem strokovnega mnenja dobila informacije o deklici. Vse pridobljeno znanje o motnji sem predala tudi drugim delavcem na šoli, ki se srečujejo z deklico. Nato sem začela z njo graditi sproščen in zaupen odnos, ki temelji na empatiji in sprejemanju. Pri svojem delu sem si zastavila cilje in strategije, ki mi bodo omogočile doseg te ciljev.

SPLOŠNI CILJ	SPECIFIČNI CILJ	DEJAVNOSTI ZA DOSEGO CILJA
<ul style="list-style-type: none"> • Začetek vzpostavitve verbalne komunikacije v individualni situaciji. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uporablja vljudnostne izraze (pozdrav, prosim, hvala). 	<ul style="list-style-type: none"> • Govor se preko zabavne igre prelomi na majhne delčke (npr. oponašanje živalskih glasov, govorjenje črk in zlogov, povezovanje črk v besede); • interaktivne vaje (aktivno poslušanje, vaje čuječnosti, usmerjena pozornost ...); • uporaba slikovnega materiala.
<ul style="list-style-type: none"> • Ustrezna komunikacija z drugimi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pri komuniciranju z drugimi je vljudna in sodelovalna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Učenje bontona in pravil primerne komunikacije (dvostrmerna komunikacija, aktivno poslušanje sogovornika, očesni stik ipd.); • dejavnosti na temo neverbalne komunikacije (pantomima, govorica telesa).
<ul style="list-style-type: none"> • Navezovanje odnosov in sklepanje prijateljstev. 	<ul style="list-style-type: none"> • Razume pasti in posledice negativnega vpliva nekaterih učencev in se teh učencev izogiba. 	<ul style="list-style-type: none"> • Spodbujanje sklepanja novih prijateljstev; • učenje primerne pristopa do drugih; • učenje o kvalitetah pravega prijateljstva (spoštovanje, poslušanje, sprejemanje idr.);

		<ul style="list-style-type: none"> • Igra vlog (preigravanje različnih socialnih situacij).
<ul style="list-style-type: none"> • Krepitev samopodobe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pri sebi zna naštetiti vsaj pet močnih področij. • Krepi svoja močna področja in sledi pozitivnim interesom. 	<ul style="list-style-type: none"> • Spodbujanje uspeha učenke, sprotne in konkretne informacije o njeni uspešnosti; • iskanje in krepitev močnih področij učenke; • povečanje zaupanja učenke v lastne zmožnosti ob zastavljanju realnih ciljev; • socialne in družabne igre; • spodbujanje samostojnosti in odgovornosti.

Tabela 1: Cilji in dejavnosti iz programa dela dodatne strokovne pomoči

Na začetku je bila prisotna neverbalna komunikacija. Pri odgovarjanju je pokazala s prstom, pokimala, kaj napisala ali narisala. Tudi sama sem veliko uporabljala neverbalno komunikacijo, uvedla sem kartice z napisi, ki so olajšale sporazumevanje. Sama si je izbrala in na njih zapisala: »da«, »ne« in »ne vem«. Uporabljala jih je na vsaki uri. Očesni stik je brez težav vzpostavljala od prvega dne. V šoli je verbalno komunicirala s štirimi sošolkami in javno delavko. Izven šole je v pogovoru s prijateljicami dominantna, ona določa temo pogovora.

Osredotočala sem se na njena močna področja, to sta literarno in likovno področje. Njena pisava je izredno lepa, rada sestavlja zgodbe in lepo riše. Rada kolesari in rešuje uganke. Učno je uspešna, dobro ji gre računanje. Pri delu je vztrajna, natančna in samostojna, delovne in učne navade so dobro razvite.

Med delom sem jo spodbujala, pohvalila ob poskusih govora, tudi, če ji ni uspelo. Večkrat sem ji dala možnost, da bi kaj povedala, a je nisem silila. Nakazala je željo, da bi nekaj povedala, a potem ni zmogla. Otroci s selektivnim mutizmom potrebujejo več časa, da naredijo majhne korake pri vzpostavljanju odnosa. Bila sem potrpežljiva, ves čas pozitivno naravnana in nisem hitela. Dala sem času čas, kot radi rečemo.

Pogosto sem vnašala humor in zabavo ter s tem sproščala ozračje. Preko zabave in igre se otrok lahko tako sprost, da bo nekoč spregovoril z nami. Delali sva na način, ki ni terjal verbalne komunikacije, npr. tiho branje, pisanje na tablo, kazanje pantomime. Tudi igrali sva takšne družabne igre, pri katerih je lahko kompenzirala z neverbalno komunikacijo (npr. Dobble, Črni Peter, Mikado ipd.).

V 2. razredu je ustno ocenjevanje potekalo tako, da je mamica deklico doma posnela in posnetek poslala razredničarki, ki jo je ocenila. Na uvodnem sestanku, ko smo oblikovali in sprejeli individualizirani program, smo se dogovorili, da bo v 3. razredu učenka ustno ocenjena v šoli (najprej bo poskusila v razredu, nato individualno v kabinetu, na zadnje pa se bo z dovoljenjem staršev posnela na učiteljičin telefon). Če ji nič od tega ne bi uspelo, bi jo lahko še vedno posneli doma kot v 2. razredu.

Polona je imela 23. oktobra 2020 napovedano ustno ocenjevanje pri slovenščini – deklamacija pesmi. Povedala mi je, da je pripravljena. V razredu ji ni uspelo, zato je bila prvič ustno ocenjena preko posredne verbalizacije ali »šepetajoče prijateljice« (Zabukovec, 2013). Izbrala si

je sošolko, ki je šla z njo in razredničarko v kabinet, in preko nje sporočala odgovore učiteljici. Ker je šlo za deklamacijo pesmi, je bilo to oteženo in se je kasneje samo skrila za sošolko in deklamirala pesmico. Povedala je glasno in dobila odlično oceno. Vsi smo bili izjemno veseli in zadovoljni, tudi sama je bila izredno ponosna nase. Pred tem se je posnela z mojim telefonom. Zelo sem jo pohvalila in že želela odnesti posnetek učiteljici, da jo oceni, a je Polona želela pesmico povedati pred učiteljico. Kljub temu da je ocenjevanje trajalo uro in pol, sem jo pohvalila, saj ji je prvič uspelo v šoli ustno odgovarjati. Povedala sem ji, da je naredila velik napredek, prebila led in da je to spodbuda za naprej.

Uro sva imeli tudi zunaj, šli sva na sprehod in se umaknili iz šolskega okoliša, a kljub temu ni govorila. Je pa takrat še bolj nakazala željo, da bi.

Novembra 2020 se je zaradi razglašene epidemije Covid-19 začel pouk na daljavo. Takoj sem kontaktirala mamo, da smo se dogovorili, kako bo potekalo delo. Polona je bila v bližini in mama mi jo je dala na telefon. Z mano je govorila oz. samo odgovarjala da ali ne. Dogovorili sva se, da bodo ure DSP potekale preko telefona. Prvo uro preko telefona sva imeli 10. novembra 2020. Kombinirala sem telefonske klice in pripravljala gradiva z različnimi razbremenilnimi nalogami. Polona je povedala, da ima raje klic kot gradivo. Spodbujala sem jo, da bi imele videokonference preko učnega okolja Microsoft Teams, ki ga šola uporablja za delo na daljavo. Enkrat sva se še pogovarjali po telefonu, od 20. novembra dalje pa preko učnega okolja Microsoft Teams. Zagotovila sem ji, da ji kamere ni treba vklopiti, če ne želi, jaz pa sem jo imela ves čas vklopljeno. Na začetku ure ni imela vklopljene kamere, proti koncu ure pa jo je priklopila. Kot nisem začetku verbalne komunikacije z mano posvečala pretirane pozornosti, tudi temu nisem. Povedala sem ji, da sem vesela, da jo vidim in nadaljevala z delom. Seveda pa sem ji na naslednjih urah dala vedeti, da sem izredno ponosna nanjo in da je znova naredila velik korak naprej. Preko videokonference je začela govoriti tudi s sošolko, s katero v šoli še ni govorila. S spodbudo se je sčasoma oglasila tudi na razrednih videokonferencah, a je bila izredno tiha in je skoraj niso slišali. Na daljavo je brez težav opravila tudi dva ocenjevanja (govorni nastop pri angleščini in ustno ocenjevanje pri glasbeni umetnosti).

Ko je začela z verbalno komunikacijo, je bila izredno tiha, skoraj šepetajoča. Polona je sčasoma postajala čedalje bolj sproščena, veliko bolj je vzdrževala očesni stik, pogosteje je bila nasmejana in se je celo smejala.

Januarja smo ponovno prišli v šolo in Polona je govorila z mano, najprej tiho, potem vsako uro bolj glasno in suvereno. Od individualnega odnosa in dela sva se pomaknili v dvojico s sošolcem, s katerim imam ravno tako ure dodatne strokovne pomoči. Zdaj ima Polona še večjo željo, da bi govorila s čim več ljudmi, postala je samozavestna. Dobila je novo razredničarko in kljub temu da je to čisto nova oseba v njenem življenju, z njo govori od prvega dne. Govor je kasneje napredoval v manjši skupini in na koncu tudi v večji skupini pred razredom, ko je bila pri katedru ustno ocenjena, tako da so jo lahko slišali tudi sošolci. Želi si govoriti tudi pred razredom in menim, da ji bo kmalu uspelo. V razredu zdaj poje, a tako, da si z roko zakrije usta. Na individualnih urah zdaj prebere krajše odlomke, daljših besedil pa še ne.

V šoli poskušam izkoristiti vsako socialno situacijo, v kateri se pojavi Poloni nova oseba. Spodbujam jo, da verbalno pove vsaj kakšno besedo ali pozdravi.

Pomoč staršev in sodelovanje s starši

Starši s svojo vlogo pomembno prispevajo k procesu nudenja pomoči. Ustrezna podpora lahko pospeši in/ali olajša prehod k učinkoviti verbalni komunikaciji izven doma. Starši in tudi drugi družinski člani morajo biti vpleteni v proces pomoči, saj jim otrok najbolj zaupa in se z njimi pogovarja. V nadaljevanju prav zato podajam nekaj praktičnih nasvetov za starše in druge družinske člane:

- starši naj otroku ponudijo varno, ljubeče in sproščeno okolje, v katerem bo rastla otrokova pozitivna samopodoba;
- naj sprejmejo in imajo radi svojega otroka takšnega, kot je; naj verjamejo v svojega otroka, da bo premostil motnjo, saj bo tako tudi sam verjel vase;
- starši naj složno pomagajo otroku;
- starši naj otroka spodbujajo k različnim aktivnostim, ki ga veselijo; poskrbijo naj za druženja s prijatelji;
- starši naj na otroka ne pritiskajo, naj govori oz. kdaj bo začel govoriti, ga kaznujejo zaradi tišine ali ignorirajo (Lanz, 2021).

Pomembno je, da se starši prilagodijo otroku in ne preHITEVajo procesa komunikacije. V želji, da bi otrok govoril, lahko starši nehote naredijo napako (npr. namesto njega končujejo stavke, rešujejo njegove težave, podkupujejo ali z zvijačo dosegaajo, da verbalno govori, ga vsak dan sprašujejo, ali je v šoli s kom govoril ipd.). Otrok zazna pritiske in pričakovanja, zato se stiske še povečajo. Izredno pomembno je tudi, kot sem izpostavila že v poglavju 'pomoč v šoli', da se v primerih, ko otrok spregovori, temu ne posveča pretirana pozornost. Prav je, da se napredek opazi, a bodimo zmerni.

Strokovnjaki v šoli in starši morajo delovati kot tim, v otrokovo največjo korist. Pomembna je sprotna komunikacija in obveščanje. Povezan, sodelujoč in dopolnjujoč odnos vodi v zmanjšanje težav ali v najboljšem primeru, v odpravo težave. Tudi starši potrebujejo usmerjanje, podporo in svetovanje. Ko daš staršem vedeti, da ti je mar za njihovega otroka, da se trudiš in delaš v njegovo korist, bodo na tvojem bregu in lahko marsikaj dosežeš. Potrebujejo občutek, da delajo prav, pomembno je tudi njih pohvaliti in jih opolnomočiti. Tako bodo sprejeli tudi kakšno konstruktivno kritiko ali predlog za izboljšanje. Redna, sprotna in odprta komunikacija z njimi je izredno pomembna, saj oni najboljše poznajo svojega otroka.

V našem primeru smo začeli sodelovanje pri sestavi individualiziranega načrta pomoči. Dorekli smo strategije, metode in cilje dela ter prilagoditve. Upoštevali smo njihove predloge in pobude, oni pa naše. Redno sodelovanje in kontakt vzdržujemo s telefonskimi klici ali elektronskimi sporočili in na evalvacijah dela. Sama poskrbim, da o vsakem že najmanjšem Poloninem napredku obveščam starše. Prav tako za vsako novo stvar ali pobudo pri delu za dovoljenje vprašam starše. Ko sem na primer uvedla ure v paru s sošolcem, sem za strinjanje prosila oba od staršev. Ne delam na lastno pest, ampak vedno v sodelovanju in dogovoru s starši. Starši mi zaradi tega zaupajo in pozitivni rezultati so sad dobrega sodelovanja.

Sklep

Vsak otrok je individuum zase ne glede na svoje prednosti ali težave. Ključno je, da izhajamo iz otroka, njegovih interesov, želja in potreb. Tako bomo nudili ustrezno pomoč in omogočili napredek.

Učenka je vidno napredovala na govornem področju. Širi svojo socialno mrežo, krog ljudi, s katerimi govori. Čedalje bolj je samozavestna in prepričana vase. Njen govor je čedalje glasnejši, zdaj tudi že samoiniciativno kaj pove ali vpraša. Veliko ji pomenita pohvala in spodbuda.

Pomembno je opaziti in pohvaliti vsak trud, majhen korak naprej ali napredek. Več kot bo pozitivnih situacij, bolje bo. Delo s selektivnim mutizmom zahteva svoj čas in potrpežljivost, otrok pa veliko pozitivne spodbude in sočutja. Otroci s selektivnim mutizmom so otroci tako kot vsi drugi. Potrebujemo le nekaj učinkovite dodatne pomoči, ki jim pomaga pri premagovanju notranjih strahov in stisk. Ko smo v šoli prvič slišali Polonin glas, starši pa so videli ogromen napredek, je bil to neprecenljiv občutek. Občutek, ki ga ne pozabiš in ti da vedeti, da tvoje delo ni zaman.

V vsaki slabi stvari je tudi nekaj dobrega. Tako sta tudi epidemija in pouk na daljavo v tej zgodbi pokazala pozitivno plat, in sicer, da je Polona začeli govoriti. Če se delo na daljavo ne bi zgodilo, ne vem, ali bi se danes takole pogovarjali. Med delom na daljavo se je prav tako izboljšala Polonina samopodoba. Zdaj verjame vase, ima še močnejšo voljo kot prej in menim, da lahko veliko doseže. Ponosna je nase in prav tako smo ponosni nanjo vsi drugi.

Literatura in viri

Bork, P. M. (2010). Prospect of Selective Mutism Intervention: Techno Style. *The International Journal of Technology, Knowledge and Society*, 6(3). Canada.

Kesič Dimić, K. (2010). *Vsi učenci so lahko uspešni: Napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Založba Rokus Klett, d. o. o.

Lanz, A. (2021). Selektivni mutizem: pot iz tišine. Pridobljeno 17. 3. 2021 iz: <https://zastarse.si/otroci/selektivni-mutizem-pot-iz-tisine/>

Zabukovec, T. (2013). *Selektivni mutizem – pristopi in podpora*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Spodbujanje rezilientnosti pri mladostnikih s težavami v socialni integraciji / Promoting resilience in adolescents with disabilities in social integration

Mag. prof. inkluz. ped. Teodora Golob

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana, Vojkova cesta 74, 1000 Ljubljana

teodora.golob@zgnl.si

Povzetek

Mladostnikov, ki se srečujejo z nizko stopnjo funkcionalnosti, ne moremo obvarovati pred soočanji s težavami na področju duševnega zdravja, čustvovanja, vedenja ter s tem povezanimi težavami v socialni integraciji. Lahko pa jih naučimo aktivnega ozaveščanja težav, soočanja ter pozitivnega reagiranja pri teh soočanjih. Rezilientno vedenje omogoča mladostniku lažje soočanje in premagovanje življenjskih preizkušenj. Rezilientni mladostniki so učinkovitejši v socialnih interakcijah, zato so uspešnejši v učenju in osebni rasti (Kiswarday, 2012). Za celostni razvoj mladostnikov je ključno pridobivanje veščin rezilientnosti preko odnosov, ki podpirajo in vzpodbujajo. Da se bo mladostnik s težavami odzval rezilientno, lahko veliko pripomoremo učitelji, vrstniki, starši in vzgojitelji, pa tudi vse pomembne osebe v njegovem življenju (Golob, 2020). S pomočjo kvalitativne raziskave, opravljene v letu 2019/20, smo odkrivali različne načine spodbujanja rezilientnosti pri mladostnikih z učnimi težavami. Ob tem smo spoznavali, kako lahko z rezilientnim vedenjem razvijajo tudi veščine uspešnega spopadanja s težavami v socialni integraciji.

Ključne besede: mladostniki, celostni razvoj, rezilientnost, rezilientno vedenje, socialna integracija.

Abstract

Adolescents who face a low level of functionality, cannot be protected from facing problems in the areas of mental health, emotions, behavior and related problems in social integration. However, we can teach them to be actively aware of problems, confrontations and to react positively to these confrontations. Resilient behavior makes it easier for the adolescent to face and overcome life's trials. Resilient adolescents are more effective in social interactions, so they are more successful in learning and personal growth (Kiswarday, 2012). Acquiring resilience skills through relationships that support and encourage is crucial to the holistic development of adolescents. Teachers, peers, parents and educators, as well as all important people in individual's life, can make a big contribution to ensuring that a young person with difficulties responds resiliently (Golob, 2020). With the help of a qualitative research conducted in 2019/20, we discovered different ways of promoting resilience in adolescents with learning difficulties. At the same time, we learned how resilient behavior can also develop the skills of successfully coping with problems in social integration.

Keywords: adolescents, integrated development, resilience, resilient behavior, social integration.

Uvod

Soočanja z življenjskimi preizkušnjami zmanjšujejo posameznikovo voljo in moč za premagovanje zahtev in obremenitev, ki mu jih nalaga življenje (Tomori Žmuc, 1983). Zaradi pritiskov okolice nastane v mladostniku vrsta dodatnih zapletov in stisk (Končnik Goršič in Kavkler, 2002). Soočanja mladostnikov s težavami lahko vplivajo na njihove težave v socialni integraciji.

Mladostnikovo najožje okolje (starši, učitelji, vrstniki, vzgojitelji in ostali pomembni drugi) vključuje sisteme, v katere se mladostnik aktivno in neposredno vključuje, ti pa vplivajo na način njegovega soočanja s težavami, kar vpliva na njegov celostni, predvsem pa psihosocialni razvoj. V strogem, storilnostno naravnem okolju, ki postavlja visoke moralne, vedenjske in delovne zahteve, se že najmanjša odstopanja od »pravilnega« ostro obsojajo. V mladostniku, ki se spopada z različnimi težavami, to lahko prebudi močne občutke krivde in strahu, kar se nato kaže v vsem njegovem vedenju (Tomori Žmuc, 1983). Posledice motenj so vidne na mladostnikovi sposobnosti interakcije z okoljem, učenju prek jezika in vedenju. V šolskem obdobju se motnje odražajo tudi pri usvajanju in izkazovanju šolskega znanja in veščin, medosebnih odnosih, vedenju in čustvovanju (Vovk Ornik, 2015).

Mladih, ki se srečujejo z nizko stopnjo funkcionalnosti kot posledico slabe družinske in šolske integracije, ne moremo obvarovati pred soočanja s težavami na področju duševnega zdravja, čustvovanja, vedenja ter s tem povezanih težav v socialni integraciji. Lahko pa jih naučimo aktivnega ozaveščanja, soočanja ter pozitivnega reagiranja pri teh soočanjih. Učimo jih lahko razločevanja in kritičnega uvida v spekter svojih zmožnosti ter preko tega samozaupanja in postavljanja zase (Kiswarday, 2016). Lahko jih naučimo rezilientnega vedenja. Rezilientni mladostniki so učinkovitejši v socialnih interakcijah, bolj odprto doživljajo vsakdanje življenje, zato so uspešnejši v učenju in osebni rasti (Kiswarday, 2012). Učenje rezilientnega vedenja lahko pripomore k boljši socialni integraciji mladostnikov s posebnimi potrebami. Mladostniki s težavami na področju socialne integracije se s pomočjo rezilientnega vedenja lažje učijo spretnosti vključevanja v skupino vrstnikov in drugih mladostnikov pa tudi v družbo samo.

S pomočjo kvalitativne raziskave, opravljene v letu 2019/20, smo odkrivali različne načine spodbujanja rezilientnosti pri mladostnikih z učnimi težavami. Ob tem smo spoznavali, kako lahko z rezilientnim vedenjem razvijajo tudi večino uspešnega spopadanja s težavami v socialni integraciji. Spodbujanje rezilientnosti vodi v večjo socialno integracijo, večja socialna integracija pa spodbuja rezilientno vedenje. Spodbujanje rezilientnega vedenja in spodbujanje učinkovite socialne integracije sta torej v soodvisnem odnosu.

Spodbujanje rezilientnega vedenja in socialne integracije

Rezilientnost

Kiswarday (2013) ugotavlja, da rezilientnost ni prirojena lastnost, temveč splošen mehanizem, ki se vzpostavlja kot kompleksen, z značilnostmi posameznika in okolja opredeljen učno-odnosni proces, ki omogoča življenjsko prožnost in odpornost v tveganih/stresnih/kriznih situa-

cijah. Mladostnikove biopsihološke značilnosti z njegovo genetsko zasnovo in temperamentom vplivajo na intenzivnost rezilientnosti. Nagnjenost k tesnobi, stresu ali nedružabnosti pogosto vpliva na njegovo doživetje samega sebe in njegove interakcije z drugimi ter soočanje s težavami, stiskami (Grotberg, 1995). Da lahko govorimo o rezilientnosti, ugotavljata Masten in Obradović (2006, v Kiswarday, 2013), morata biti izpolnjena dva temeljna pogoja hkrati: izpostavljenost hudim ali dolgotrajnim težavam, stiskam, nevarnostim ter pozitiven odziv posameznika na te okoliščine v smislu spreminjanja oziroma prilagajanja, ki preprečuje nadaljnjo ogroženost, omejuje škodo ter omogoča čim boljše razvojno napredovanje posameznika. Gre za iskanje, vzpostavljanje in aktiviranje virov moči, potencialov in poti, ki vodijo k pozitivnemu izhodu iz trenutno neugodnih okoliščin in razmer (Kiswarday, 2016). Večina odraslih in mladostnikov uporablja rezilientne strategije za izvajanje podpore, spodbujanje notranjih moči in veččin medosebnih odnosov (Grotberg, 1995). Osebe, ki uporabljajo te strategije, uporabljajo humor, so ustvarjalne, poskrbijo za sproščanje in pozitivno razmišljanje ter so naklonjene novim izzivom. Rezilientnost je osnovna človekova sposobnost in je prisotna v vseh mladih. Uči jih odgovornega, refleksivnega in proaktivnega sprejemanja porazov ter pogumnega vstajanja in uravnavanja vedenja v iskanje novih možnosti in boljših poti (Kiswarday, 2016). Rezilientno vedenje omogoča mladostniku lažje soočanje in premagovanje življenjskih preizkušenj, kar ga okrepi in spremeni, z njim lahko otrok svoje stiske premaga, brez njega pa lahko stiska premaga mladostnika (Grotberg, 1995).

Spodbujanje rezilientnega vedenja

Volpitta (2012, v Kiswarday, 2016) priporoča, da proces soočanja mladostnikov s težavami lahko izkoristimo kot priložnost za razvoj rezilientnosti. Spodbujanje rezilientnosti je krepitev virov zaščite, moči in pomoči, da bi mladostnik kljub težavam zmožel živeti bolj kakovostno (Masten in Obradović, 2006, v Kiswarday, 2013).

Mladostnik poišče mehanizme, ki mu omogočijo, da zavzame aktiven položaj pri reševanju težav. Da bi lahko čim bolj pozitivno in za nadaljnji razvoj neogrožajoče obvladoval take okoliščine, potrebuje razvit sistem varovalnih dejavnikov (Kiswarday, 2012). Veliko varovalnih dejavnikov lahko pomaga mladostnikom z učnimi težavami, da premagajo dejavnike tveganja ter spodbudijo razvoj rezilientnosti. Varovalni dejavniki so dejavniki oziroma procesi, ki preprečujejo ali zmanjšujejo vpliv učinkov tveganega doživljanja ali vedenja. Delujejo kot pomoč ali podpora v smeri pozitivnega razvoja posameznika (Mikuš Kos, 1999, v Kiswarday, 2012) in spodbujajo možnosti za pozitiven izid (Keogh in Weisner, 1993). Glede na izvor so raziskovalci, (Luthar in drugi, 2000, v Kiswarday, 2013), razvrstili varovalne dejavnike v tri skupine: osebne značilnosti mladostnikov; značilnosti družin, iz katerih izvirajo; značilnosti njihovega širšega okolja. Magajna (2008b) deli varovalne dejavnike na notranje dejavnike (temperament, zmožnosti in motnje, samopodoba, motivacijske značilnosti, strategije reševanja problemov, ipd.) ter zunanje dejavnike (socialno-ekonomske okoliščine, pričakovanja okolja, funkcioniranje družine, načini discipliniranja itd.). Socialna vključenost je močan varovalni dejavnik mladostnikov z učnimi težavami (Magajna in Pečjak, 2008). Viri moči so urejeni odnosi v družini, sprejemanje mladostnika, medsebojno razumevanje in vzgojna usklajenost staršev, v šoli pa spodbujanje učne uspešnosti, razumevanje mladostnikovih potreb in posebnosti, prilagajanje v razredu, spodbujanje mladostnikovih močnih področij ter sprejemanje s strani vrstnikov (Mather in Ofiesh, 2005); poleg tega tudi visoka pričakovanja s podporo temu, da se pričakovanja uresničijo (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008). Uspešnost vsaj na enem področju šolskih

zahtev in učenja daje mladostniku občutek, da delno obvladuje svoje življenje. Vsak posameznik potrebuje ob sebi osebo (lahko starši, učitelj, stari starši, teta, stric, vrstnik ali sorojenec) (McMillan in Reed, 1994), ki spodbuja in spremlja, ki je zahtevna, ob uspehu navdušeno spodbuja, ob napakah pa pokaže, kako izboljšati učinkovitost. Navadno mladostniki potrebujejo le čas in naše spremljanje, spodbudo in naše zaupanje, da bodo zmogli. Učenje na napakah je učinkovito, potrebno se je naučiti, kako se učiti, novih strategij za organizacijo dela (Kiswarday, 2016). Po Grotbergovi (1995, 1997, 1999) Kiswarday (2013) povzema, da mladostniki potrebujejo pomoč in podporo odraslih, ki vedo, kako spodbujati razvoj rezilientnosti ter jih prek odnosa krepijo in dajejo zgled za učinkovito spoprijemanje s težavami. Vire moči deli na notranje vire moči ter na zunanje vire moči. Notranji viri moči so opredeljeni glede na posameznikovo doživljanje samega sebe, ki se oblikuje na podlagi fizičnih, psihičnih in socialnih lastnosti in pogojev (Kiswarday, 2013). Pomembno je, da posameznik pozna samega sebe, svoje zmožnosti, omejitve, interese. Vsaka težava, preizkušnja ali problem je priložnost za učenje in spodbujanje rezilientnosti. Mladostnik lahko vsakršen izziv, ki ga doživi, reflektira, se ob njem utrjuje, išče alternativne rešitve in se uči. Težko situacijo ne vidi le kot problem, temveč predvsem kot izziv (Kiswarday, 2016). Pri posamezniku se spodbuja zmožnost razumevanja okoliščin, zmožnost osredotočanja, samouravnava, zvišane stopnje notranje motiviranosti, izvršilna zmožnost za socialno odzivnost in komunikacijske spretnosti. Notranji viri moči gradijo samozaupanje, samozavest, pozitivno samopodobo, odgovornost in samostojnost, zaupanje, iniciativnost, učinkovitost ter s tem občutek lastne vrednosti (Grotberg, 1995, 1997, 1999, v Kiswarday, 2013). Zunanji viri pa se izražajo skozi znanje, kompetence in obvladovanje najrazličnejših življenjskih spretnosti. Tu je posamezniku z učnimi težavami v pomoč dodatna strokovna pomoč, ki je s cilji za premagovanje ovir, primanjkljajev in motenj naravnana v spodbujanje rezilientnosti: zaupanje v rešljivost problemov, strategije za povečevanje motivacije, izboljšanje organizacije dela, zavzemanje za individualizirano poučevanje in učenje. Osebne in medosebne veščine, ki jih posameznik pridobi s pridobivanjem znanja, kompetenc in življenjskih spretnosti reševanja problemov, gradijo iniciativnost in učinkovitost (Kiswarday, 2013). Pri posamezniku se spodbuja sprejemanje in razumevanje samega sebe, postavljanje dosegljivih dolgoročnih ciljev in občutek kontrole nad svojim življenjem (Mather in Ofiesh, 2005). Ob pozitivnih izkušnjah posameznik doživlja občutek lastne vrednosti in učinkovitosti, kar ga notranje motivira za nadaljnje učenje in doseganje razvojnih ciljev (Kiswarday, 2013).

Spodbujanje socialne integracije s pomočjo rezilientnega vedenja

S pomočjo kvalitativne raziskave v letu 2019/20 smo odkrivali različne načine spodbujanja rezilientnosti in samostojnosti mladostnikov z učnimi težavami. Skozi preučevanje, analizo in interpretacijo dokumentov, intervjujev in opazovanja smo v štirih študijah primera spoznavali proces celostnega razvoja preučevanih mladostnikov. Skozi subjektivne izkušnje preučevanih mladostnikov in njihovega objektivnega odnosa do okolja, procesov ali dogodkov v njihovih življenjih smo prepoznavali vpliv razvoja rezilientnih značilnosti na potek njihovega dozorevanja na poti v odraslost. Ugotovili smo, da se mladostniki z govorno-jezikovnimi motnjami in učnimi težavami, ki uporabljajo rezilientno vedenje, lažje socialno integrirajo. Če je njihov proces soočanja s težavami podprt s spodbujanjem njihovega okolja, s spodbujanjem socialne integracije, se s težavami spopadajo uspešnejše. Boljša socialna integracija spodbuja razvoj rezilientnega vedenja.

Spodbuda je najbolj učinkovita takrat, ko se strategije spodbujanja udeležujejo v čim več sistemih hkrati (Kiswarday, 2012). Da se bo mladostnik s težavami najbolje odzval rezilientno in se

na ta način lažje vključil v skupnost, lahko veliko pripomoremo učitelji, vrstniki, starši in vzgojitelji pa tudi vse pomembne osebe v njegovem življenju.

Preučevani mladostniki z učnimi težavami so bili izpostavljeni izredno tveganim, stresnim ter dolgotrajnim težavam in stiskam, negativnim posledicam učnih težav. Njihove biopsihološke značilnosti, njihova genetska zasnova in temperament, so vplivale na intenzivnost rezilientnosti. Nagnjenost k tesnobi, stresu ali nedružabnosti je vplivala na njihovo dožemanje samega sebe, na soočanje s težavami, stiskami ter na interakcije z drugimi (Grotberg, 1995). Ker ima učenje rezilientnosti vedno izhodišče v težavi, začne se iz teže grenkobe, ki jo prinašajo neuspehi in stiske (Kiswarday, 2016), Volpitta (2012, v Kiwarday, 2016) priporoča, da proces soočanja mladostnikov z učnimi težavami izkoristimo kot priložnost za razvoj rezilientnosti. Rezilientno vedenje omogoča mladostniku lažje soočanje in premagovanje življenjskih preizkušenj (Grotberg, 1995).

Pri raziskovanih mladostnikih smo opazili, da ob primerni spodbudi rastejo v samostojnosti, neodvisnosti, odgovornosti, empatičnosti in altruizmu, da k ljudem in situacijam pristopajo z upanjem, vero in zaupanjem. Učijo se pravilne komunikacije z drugimi, reševanja problemov, uspešnega spopadanja z negativnimi mislimi, občutki in vedenji (Grotberg, 1995). Razvijajo visoka pričakovanja in zaupajo v lastno učinkovitost ter zmožnost premagovanja težav, kar je odločilnega pomena pri pojavljanju začaranega kroga obupavanja, zmanjševanja truda in izogibanja (Magajna, 2008b). Mladostniki imajo občutek, da vsaj delno nadzorujejo svoje življenje. Zastavijo si jasne, realne cilje in imajo visoka pričakovanja, zaupajo vase in v svoje dolgoročne cilje. So zelo motivirani, iščejo nove izzive in postajajo samostojni. Svoj čas porabljajo koristno, posebno svoj prosti čas. Hobiji, ustvarjalni interesi in športne dejavnosti jim dajo občutek uspeha in priznanje drugih, kar jim pomaga pri osebni rasti in lažji socialni integraciji (McMillan in Reed, 1994).

Za uspešno spodbujanje razvoja rezilientnosti v mladostnikih nam Grotbergova (1995) svetuje uporabo dejavnikov, ki so razvrščeni v tri kategorije »imam, sem, lahko«. Ti rezilientni dejavniki pri mladostnikih spodbujajo samostojnost, osebno zrelost in večjo socialno integracijo. Rezilientnost je rezultat kombinacije vseh »imam, sem in lahko« dejavnikov. Odrasli, ki poznajo rezilientnost in se sami odzivajo rezilientno, jim lahko pomagajo pri pridobivanju rezilientnih veščin.

Iz odgovorov v intervjujih pa tudi iz opazovanj ter iz dokumentacije naših štirih študij primera lahko opazimo, da so pri vseh preučevanih mladostnikih prisotne vse tri kategorije rezilientnih dejavnikov (imam, sem, lahko). V opravljenih opazovanjih in intervjujih z vsemi štirimi raziskovanci lahko opazimo, da so dejavniki »imam« pri njih prisotni. Kot priporoča Grotberg (1995), ima vsak izmed njih ima zaupen odnos vsaj z eno odraslo osebo (staršem, učiteljem, vzgojiteljem, prostovoljcem, logopedom, socialnim pedagogom ali drugim strokovnim delavcem), prav tako pa tudi s sovrstnikom, prijateljem. Imajo precej priložnosti, da si lahko pomagajo z ljudmi okoli sebe, ki jim zaupajo, ker jih imajo ti brezpogojno radi. Starši, vzgojitelji in učitelji jim postavljajo meje, trdna pravila, rutine in naloge, za katere pričakujejo, da jih bodo otroci upoštevali, se nato soočili s posledicami svojih dejanj, za katere so grajani ali pohvaljeni. Pripravljeni so jih zaustaviti, preden zaidejo v težave ali nevarnost, z zgledom jim pokažejo, kako se ravna, kakšno je sprejemljivo vedenje v družini in skupnosti. Pomagajo jim, da se naučijo samostojnega delovanja. Pomagajo jim takrat, ko zaprosijo za pomoč, ko so bolni (stalen dostop do bolnišnice in zdravnikov), v nevarnosti (dostop do centrov za socialno delo, policijske zaščite, zaščite gasilcev in podobno). Pomagajo jim pri učenju ter jih pohvalijo pri uspehih. »Sem« dejavniki opredeljujejo mladostnikove notranje, osebne moči. Temeljijo na občutkih,

odnosih in prepričanjih mladostnika (Grotberg, 1995). Opažamo, da se preučevani mladostniki zavedajo, da so ljubljani. Trudijo se biti občutljivi za občutenja drugih in uravnoteženi pri reagiranju, spoštujejo sebe in druge, prevzamejo odgovornost za to, kar delajo. Verjamejo, da bo še vse dobro. Dejavniki »lahko« (npr. komunikacija, reševanje problemov, obvladovanje čustev in odzivov, vpogled v svoj temperament in temperament drugih, iskanje odnosa z zaupno osebo) so povezani z mladostnikovimi socialnimi in medosebnimi odnosi. Odnosov se mladostnik uči s komunikacijo z drugimi in od tistih, ki ga tega naučijo (Grotberg, 1995). Mladostniki se zavedajo, da se lahko z drugimi pogovorijo o stvareh, ki jih motijo ali se jih bojijo. Vedo, da lahko rešijo probleme, s katerimi se soočajo. Drugim lahko izrazijo misli in občutke pa tudi oni jih poslušajo in poskušajo razumeti, prepoznajo različnost med ljudmi in se nanjo pravilno odzovejo. Presoditi znajo, kdaj je primeren čas, da se z nekom pogovorijo ali da ukrepajo sami ter da najdejo nekoga, ki jim pomaga, ko to potrebujejo. Poiščejo zaupno osebo – starša, učitelja, vzgojitelja, vrstnika, da ga lahko vedno prosijo za pomoč. Z njim delijo svoje občutke in skrbi, odkrivajo poti za reševanje osebnih in medosebnih odnosov ali težav v družini.

Pri raziskovanih mladostnikih lahko opazimo odgovorno, proaktivno sprejemanje porazov ter pogumno vstajanje in uravnavanje vedenja v iskanju novih možnosti (Magajna, 2008b). Razvijajo zaupanje v lastno učinkovitost pri spoprijemanju z nalogami učenja, odkrivajo nove interese, spretnosti in znanja, ki jim omogočajo samopotrjevanje in doživljanje uspeha (Kiswarday, 2013; Magajna idr., 2008). Z rezilientnim vedenjem vplivajo na vse, kar se jim dogodi. Skozi učenje in razvoj najrazličnejših življenjskih spretnosti in z uporabo naučenega v več različnih okoliščinah pridobijo samozaupanje. Naučijo se načrtovanja (Kiswarday, 2013). Razvijanje interesov, spretnosti in znanj jim omogoča samopotrjevanje in doživljanje uspeha. To je odločilno za razvoj njihove samopodobe in samozavesti (Kiswarday, 2013). Raziskovanci sami prepoznavajo svojo uspešnost in se učijo vključevanja v okolje.

Sklep

Za spodbujanje rezilientnosti in socialne integracije pri mladostnikih s težavami lahko uporabimo njihove osebne značilnosti, pozitivne usmeritve, želje in spoznanja. Spodbujamo njihove želje po samostojnosti, samostojnem opravljanju dela, po uspešnosti in po sprejetosti v okolju. Načini spodbujanja rezilientnosti se pri mladostnikih razlikujejo glede na njihove potrebe. Pomembno je, da spodbujamo njihovo samostojnost in jim pokažemo, kaj vse lahko za napredovanje v življenjski odpornosti in prožnosti storijo sami. In na podlagi samopomoči – lastnega truda – so potem učinkoviti in to spodbuja njihovo nadaljnjo usmerjenost v samostojno skrb zase, za svoj življenjski razvoj in za svojo socialno integracijo.

Vprašamo se lahko, na kakšen način bi lahko pripomogli, da bi se naši mladostniki v šoli, v domu in doma počutili bolj spremljane, podprte in spodbujane pri rezilientnem vedenju; na kakšne načine še lahko spodbujamo rezilientno vedenje pri mladostnikih s težavami na področju socialne integracije.

Literatura:

Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Tancig, S. (2008). Mreža in individualni projekt pomoči. V L. Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M. in Tancig, S. Učne težave v Osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila (str. 207-240). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Golob, T. (2020). Smernice za spodbujanje rezilientnosti in samostojnosti pri otroku z govorno-jezikovnimi motnjami in učnimi težavami. Magistrsko delo. Koper: Univerza na primorskem, Pedagoška fakulteta.

Grotberg, E. (1995). A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, 8, 3-39. Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Keogh, B. K. in Weisner, T. (1993). An ecocultural perspective on risk and protective factors in children's development: Implications for learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 8, 3-10.

Kočnik Goršič, N. in Kavkler, M. (2002). Specifične učne težave otrok in mladostnikov. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Kiswarday, R. V. (2012). Stališča učiteljev do možnosti razvijanja rezilientnosti pri učencih in dijakih. Doktorsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kiswarday, R. V. (2013). Analiza koncepta rezilientnosti v kontekstu vzgoje in izobraževanja. *Andragoška spoznanja*, 19(3), 46-64.

Kiswarday, R. V. (2016). Recikliranje učnega stresa je priložnost za krepitev rezilientnosti. *Vzgoja* 18(70), 10-12.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). Koncept dela učne težave v osnovni šoli. Program osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, L. in Pečjak, S. (2008). Močna področja in socialna vključenost. V Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M. in Tancig, S. Učne težave v osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila (str. 133-148). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Magajna, L. (2008). Sprememba paradigme pri raziskovanju in obravnavi specifičnih učnih težav: od osredotočanja na primanjkljaje k modelu rizičnost-rezilientnost. V Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M. in Tancig, S. Učne težave v Osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila (str. 32- 40). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Mather, N. in Ofiesh, N. (2005). Resilience and the Child with Learning Disabilities. V Goldstein, S. (ur.) in Brooks, R. (ur.). *Handbook of Resilience in Children* (str. 239-255). New York: Springer.

McMillan, J. H. in Reed, D. F. (1994). At-Risk Students and Resiliency: Factors Contributing to Academic Success. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 67(3), 137-140.

Tomori Žmuc, M. (1983). Pot k odraslosti. Kaj je in kaj ni motnja v otrokovem duševnem razvoju. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Vovk Ornik, N. (ur.) (2015). Kriteriji za opredelitev vrst in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Dodatna svetovalna pomoč s socialnopedagoško in terapevtsko obravnavo dijakov s čvt/čvm / Additional counselling assistance with socio-pedagogical and therapeutic treatment of students with emotional and behavioural problems/disorders

dr. Tina Rahne Mandelj, univ. dipl. soc. delavka in spec. ZDT, VIZ Višnja Gora,* Cesta Dolenjskega odreda 19, 1294 Višnja Gora
tina.rahne-mandelj@bic-lj.si

Nika Valentinčič, mag. prof. soc. ped., Center Janeza Levca,* Karlovška cesta 18, 1000 Ljubljana
nika.valentincic@bic-lj.si

*obe avtorici delo izvajata na BIC Ljubljana, Živilski šoli

Povzetek

Živilska šola BIC Ljubljana ima v svojih dvo- in triletnih izobraževalnih programih več kot polovico dijakov s posebnimi potrebami, večinoma s primanjkljaji na področju socialnega in čustvenega funkcioniranja. Ti dijaki navadno prihajajo iz družin z nizkim socialnim in ekonomskim standardom. Ker že imajo izkušnjo neuspeha v šoli, je tako motivacija za šolsko delo kot tudi samopodoba dijakov in njihovih družin šibka.

Predstaviti želimo izkušnjo medsebojnega sodelovanja, pri katerem je z interdisciplinarnim delom v svetovalni službi tem dijaku in družinam omogočena hkratna in redna terapevtska ter socialnopedagoška obravnavo. Delo temelji na načelih inkluzivne vzgoje, pri čemer je pozornost usmerjena tako na učno in socialno okolje dijaka kot tudi na duševno zdravje in odnose. Dijaka in družino se podpre pri njihovih razvojnih nalogah in ciljih. Praksa kaže, da je tak način dela znotraj sistema z rednim sodelovanjem učiteljev zelo učinkovita preventiva pred poglobljanjem stisk, osipništvom in potrebo po namestitvi dijaka v vzgojni zavod.

Ključne besede: čustveno-vedenjske motnje, srednješolsko izobraževanje, svetovalna služba, interdisciplinarni pristop, inkluzija, preventiva

Abstract

More than half of the students, attending the two- and three-year programs at the Food Processing School BIC Ljubljana, have special needs. Mostly, they are portrayed as deficits in the field of social and emotional functioning. These students usually come from families with lower socioeconomic statuses. Due to an existing experience of failure in school, and low personal and family's self-esteem, the motivation for schoolwork remains weakened.

We would like to introduce an experience of mutual cooperation, where, due to the interdisciplinary work in counselling service, we provide these students and their families with simultaneous and regular therapeutic and socio-pedagogic treatment. The work is based on the principles of inclusive education, where the focus shifts on the learning and social environment of the student, as well as their mental health and relationships. The student is, along

with the family, supported regarding their developmental tasks and goals. Practice proves this manner of work within the system, with regular cooperation of teachers, to be a very efficient prevention of any deepening of distress, class failing or the need of placing the student into a care institution.

Keywords: emotional-behavioural disorders, high-school education, counselling service, interdisciplinary approach, inclusion, prevention

Uvod

Živilska šola BIC Ljubljana izvaja različne izobraževalne programe: 4-letne (živilsko-prehranski tehnik, naravovarstveni tehnik), 3-letne (pek, slaščičar, mesar) in nižje poklicno izobraževanje, program pomočnik v biotehnikih in oskrbi. V ta program se vpisujejo učenci, ki imajo zaključeno zavodsko šolanje oz. prihajajo iz OŠPP, ali pa učenci z nedokončano OŠ (zaključena osnovnošolska obveznost).

Na šoli ima tretjina vseh otrok odločbo dijaka s posebnimi potrebami, v programih NPI pa je takih več kot polovica, pri čemer je ravno v programih NPI visok delež ostalih dijakov takih, pri katerih so zaznane ČVM (čustveno vedenjske motnje). Poleg dijakov z odločbami so v razredu tudi dijaki, ki prihajajo iz ranljivih skupin in potrebujejo usmerjen in individualen pristop ter prilagojen način dela. V OŠPP in zavodih pedagoško delo izvajajo tako socialni pedagogi, specialni pedagogi in drugi strokovni kadri, ki imajo ob svojih specifičnih znanjih zagotovljena tudi dodatna usposabljanja in izobraževanja za delo, pri rednih srednjih šolah pa se to področje do sedaj ni nikoli posebej urejalo. Izkušnje pri delu v rednih izobraževalnih programih, posebej v programu NPI, pa kažejo, da so za doseganje inkluzivnih ciljev spremembe znotraj sistema izobraževanja in dela učiteljev nujno potrebne.

Ker svetovalna služba Živilske šole BIC Ljubljana že leta opozarja na zgoraj predstavljene probleme, jih je v šolskem letu 2019/2020 Ministrstvo za šolstvo podprlo s pilotskim projektom, pri katerem so izhajali iz potreb sistema, torej v podporo učiteljem in dijaku, ki imajo največ težav. Takšen način dela podpiramo kot nujno potrebno preventivo v izogib trajnejšim, ne le izobraževalnim, ampak tudi socialnim težavam. Živilska šola BIC Ljubljana je pridobila dve zunanji zaposlitvi za dodatno strokovno pomoč znotraj svetovalne službe: eno za svetovalno (psihološko/terapevtsko) delo z VIZ Višnja gora in eno za socialnopedagoško pomoč s Centra Janeza Levca. Ti obliki dela dijaku, družini ali učitelju in razredu znotraj šole z medsebojnim sodelovanjem omogočata pomoč tukaj in zdaj za vsak specifičen problem.

Čustveno-vedenjske težave in motnje

Čustvene in vedenjske težave se kažejo kot pasivno ali agresivno vedenje, samopoškodovalne tendence ali socialni umik, kot letom neprimerno vedenje, moteče vedenje, jokavost, nepričakovan nemir, izolacija, agresivnost, odsotnost, raztresenost, brezdjelje, nasprotovanje, iskanje pozornosti, ustrahovanje, otročjost, defenzivnost, trma, strah pred testi, šaljenje, težave s spominom, delinkventnost, nevodljivost ... (Metljak, Kobolt in Potočnik, 2010). Omenjena vedenja morajo biti kontinuirana in se pojavljati na več področjih otrokovega ali mladostnikovega življenja, da lahko govorimo o klasifikaciji težav ali celo motenj (prav tam).

Čustvene in vedenjske težave se pojavljajo na kontinuumu od predhodnih, manjših, običajnih težav, ki ne potrebujejo posebnih oblik pomoči, vse do motenj, ko otrok potrebuje obravnavo v specializirani ustanovi (Vec, 2011).

Socialnopedagoško delo z dijaki s čvt/čvm

Socialnopedagoško delo poteka v zaporedju štirih korakov: ocena življenjskega položaja in problemske situacije, povzemanje razumevanje in oblikovanje konsenzov, ukrepi (posegi, intervencije) ter evalvacija, vrednotenje in analiza potekov (Kobolt in Rapuš Pavel, 2006).

Socialni pedagog v šoli nudi ustrezno pomoč in oporo dijaku pri premagovanju osebnih stisk in težav, motivaciji, premagovanju stresnih težav, obvladovanju položaja v socialni skupini ipd. (Kavkler idr., b. d.). V tem dokumentu je zapisano, da »morajo socialni pedagogi pri učenju izhajati iz osebnostnih značilnosti in sposobnosti dijaka. Poleg upoštevanja temeljnih načel poučevanja, kot so postopnost, nazornost, od znanega k neznanemu, naj bodo posebej pozorni na medosebne odnose.

Dijak s ČVT, bolj kot ostali, potrebuje pozornost in vzpodbudo, pričakuje potrditev in priznanje za uspeh oz. napredek, sicer postane negotov. Kljub primarno dobrim (povprečnim) sposobnostim so pri teoretičnih vsebinah praviloma manj uspešni, zato je potrebno sprotno preverjati razumevanje vsebin in uporabnost pridobljenega znanja. V programih poklicnega izobraževanja je potrebno izkoristiti dijakovo motivacijo za obvladovanje praktičnih veščin, ki je praviloma močna. V primeru slabše uspešnosti, pomanjkanja vztrajnosti ali sodelovanja pri posameznih predmetih, je potrebno dijaku ponuditi dodatno strokovno pomoč v smislu psihosocialne podpore, dodatnih vzpodbud in iskanja izhodov iz osebnih stisk.« Socialni pedagog naj bi poleg neposrednega dela z dijakom v smislu dajanja dodatne strokovne pomoči nudil nasvete in pomoč tudi ostalim učiteljem (prav tam).

Relacijska družinska terapija

Opredelitev in umestitev psihoterapije kot pomembne in specifične oblike pomoči za mladostnike s ČVT predstavljata svojevrsten izziv za vse sodelujoče v svetovalnem, pedagoškem in terapevtskem procesu, sploh je to zahtevno znotraj obstoječega sistema redne srednje šole, kjer je dinamika dogajanja in fluktuacija dijakov in njihovih izostankov velika.

Razvojne naloge adolescentnega obdobja, različni odnosni podsistemi, disfunkcionalnost družinskega ali vrstniškega sistema, različne potrebe in zmožnosti, narava in vrsta psihičnih težav, urgentna in krizna stanja mladostnika (burni konflikti s starši in vrstniki, panična stanja, samomorilske stiske, samopoškodovalna vedenja, depresije), urgentne situacije v razredu ali s profesorji, vse to zahteva od terapevta dovolj prožnosti in iznajdljivosti pri uporabi različnih tehnik, metod in oblik psihoterapevtskega dela, časovne prilagodljivosti in pripravljenosti za povezovanje z vsemi strokovnimi službami.

Odvisnost mladostnikov od njihovega ožjega in širšega socialnega okolja igra bistveno in oblikovalno vlogo v psihoterapevtskem procesu. Starši in okolje morajo biti v psihoterapiji udeleženi, saj se nešteto krat izkaže, da ni uspešne terapije mladostnika brez opore in sodelovanja ljudi, ki ga obkrožajo. Zavedanje, da je mladostnik s svojim problematičnim vedenjem pogosto

le simptom nefunkcionalne družinske dinamike, nas usmerja v intenzivno delo s starši, kajti starši so tisti, ki vedenje otroka tolerirajo in podpirajo ali preprečujejo in omejujejo. So najpomembnejše osebe v otrokovem življenju, imajo pomemben vpliv in moč (Siegel in Hartzell, 2003). Zato je izredno pomembno starše ozavestiti, da je otrok rojen v sistem odnosov, v odnosih zaživi, v odnosih se razvija in dosega svojo polnost (Schaver in Mikulincer, 2002, Siegel, 1999).

Relacijska družinska terapija (Gostečnik, 1998) v osnovi verjame, da iz izkušenj odnosov, ki jih imamo z nam pomembnimi drugimi, oblikujemo občutek zase in notranje delovne modele drugih ljudi, na podlagi katerih si s sistemom navezanosti otrok oblikuje tudi bolj ali manj funkcionalne notranje mehanizme regulacije čutenj. Ker so za primanjkljaje na tem področju v večji meri zaslužni sistemi primarnih odnosov s starši, so odnosi, v katerih mladostnik trenutno biva in deluje, tisti, skozi katere lahko prepíše neustrezne načine delovanja in notranjega miselnega ter čustvenega funkcioniranja. Zato je pomembno, da v terapiji z njim ustvarjamo in odpiramo zanj varen prostor za odnos tako do samega sebe ter staršev/družine in vrstnikov kot tudi do učiteljev/vzgojiteljev v vlogi pomembnih avtoritet (Kompan Erzar, 2019).

Psihoterapevtska obravnava mladostnikov predstavlja pomembno oporo mladostnikom z vedenjskimi in čustvenimi težavami, da se varno osamosvojijo in preidejo v zadovoljivo samostojnost, da se jim pomaga pri čustveni regulaciji, družini/vrstnikom/šoli pa pri vzajemni komunikaciji in sodelovanju nudi najboljši možni izid (Schore in Schore, 2008).

Pri delu skušamo mladostnikom in ostalim vključenim omiliti sram (in dodajati pozitivne izkušnje, kar jih bo opolnomočilo ter starše aktiviralo za pomoč mladostniku tam, kjer jih najbolj potrebuje). Učitelj ali svetovalni delavec do njih pristopa s spoštovanjem in zanimanjem z namenom skupne pomoči/podpore njihovemu mladostniku, pri čemer se upošteva tudi njihovo mnenje ali konstruktivna kritika (Čačinovič Vogrinčič, 2000: 77). Če se starše nagovori tako, le redki ne želijo sodelovati, njihovo sodelovanje pa močno vpliva na možnost reševanja dijakovih težav.

Taka obravnava znotraj rednega šolskega sistema tem dijakom omogoča obstoj v sistemu rednega šolanja, v katerem jim je zaradi specifične osebne in družinske situacije pomoč nudena v trenutku/procesih, ko jo preventivno in kurativno najbolj potrebujejo. Tako (p)ostanejo uspešni znotraj svojih nalog, ne zaidejo v hujše motnje ali celo disfunkcionalnosti, zaradi česar izpadejo iz sistema šolanja oz. so prešolani v že tako preobremenjene vzgojne zavode. Tudi za profesorje je taka podpora izredno dobrodošla, predvsem ker ima BIC Ljubljana veliko število oddelkov NPI, v katerih ima več kot polovica dijakov odločbe, večinoma zaradi čustvenih in vedenjskih motenj (že zaznanih ali ne).

Predstavitev primera

Problematika/vstopna točka

Milica je 16-letna dijakinja, ki je zaradi težav z vidom in drugih pridruženih motenj čustveno-vedenjske narave že vrsto let znotraj organiziranega zavodskega izobraževanja. V lanskem letu je bila vključena v nižje poklicno izobraževanje, v program Pomočnik v biotehnikih in oskrbi,

vendar ga znotraj zavoda ni dokončala. Letos se je prepisala v enak program znotraj BIC Ljubljana. Zanj se je odločila, ker je bila to šola, ki ni bila zavodska, in ker je lahko na ta način dobila več samostojnosti pri prihodu in odhodu iz šole in v življenju nasploh, popoldneve pa je še vedno preživljala v domu. Šolsko leto je pričela z nizko motivacijo, nezainteresiranostjo in učno nesamostojnostjo, ki so jo že kar nekaj let spremljali pri njenem izobraževanju in vzgoji. Potrebuje veliko vzpodbud, neposrednih navodil, vodenja in usmerjanja ter jasno strukturo.

Obenem je v družino zarezala še ločitev staršev in neurejenost odnosov med njima. Tako je bila Milica zadnja tri leta v skrbništvu pri mami, dvakrat se je vmes tudi selila zaradi nasilja v širši družini. Očeta je zavoljo bivanja v domu videla le občasno, ni pa se dobro razumela z nobenim od novih partnerjev staršev.

Opisana situacija je pri Milici še utrdila izrazito nagnjenost k laganju in samopoškodovalnemu vedenju, težave je imela pri prepoznavanju, regulaciji in izražanju čustev, zapletala se je v medvrstniške konflikte ter težko sprejemala avtoriteto in pravila. Velike težave je imela tudi pri vzpostavljanju trajnejših in čustveno varnih odnosov z vzgojitelji in učitelji, saj se večine dogovorov ni držala, sodelovanje pa je odklanjala. Pri reševanju konfliktov, do katerih je prihajalo zaradi neprevzemanja odgovornosti zase, se je navadno zatekala k manipulaciji, zvrčanju krivde na druge in delnim resnicam. Svoje uporništvu in potrebo po priznavanju odraslosti je reševala z vzpostavljanjem partnerskih odnosov z odraslimi in prezgodnjo spolnostjo. Na BIC Ljubljana so se zgoraj opisane težave z odnosi pri njej pokazale že na začetku šolskega leta.

Znotraj izobraževanja je Milica usmerjena kot otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju in kot otrok s čustvenimi motnjami.

Delo z dijakinjo

Milica je vključena v redno dodatno strokovno pomoč – 2 uri tedensko v socialnopedagoško pomoč in 1–2 uri tedensko v terapevtsko-svetovalno podporo.

V prvi fazi sodelovanja smo vzpostavili varen in zaupen odnos, saj je to predpogoj za uspešno nadaljnje delo. Nato smo čas namenili področjem, ki so pri dijakinji prepoznana kot šibka. Postavili smo si cilje, ki jih zasledujemo in sproti preverjamo njihovo realizacijo. Pri delu izhajamo iz dijakinjinih močnih področij.

PROBLEM: NIZKA MOTIVACIJA, UČNA NESAMOSTOJNOST, NEZAUPANJE VASE

V začetnem mesecu smo se osredotočili na vzpostavljanje pogojev za uspešno šolsko delo: dvig motivacije za šolsko delo, osmišljanje, zakaj se vključiti v program (dijakinja to poveže s svojimi življenjskimi cilji – preusmeritev iz zunanje v notranjo motivacijo), spreminjanje prepričanja o sebi, da ji šole ne bo uspelo opraviti zaradi zahtevnosti programa, in ozaveščanje, da je šola njena izbira.

S pomočjo pri organizaciji šolskega dela, spoznavanjem dijakinje z različnimi metodami učenja, postopnim predajanjem odgovornosti ter redno učno pomočjo je dijakinja po začetni učni nesamostojnosti začela postopoma reševati učne izzive in ob uspešnosti dobivala zagon za vedno večjo vključenost v odgovornost za lastno delo.

PROBLEM: ČUSTVENA NEZRELOST, VRSTNIŠKI KONFLIKTI IN TEŽAVE Z AVTORITETO

Pomemben vidik dela z dijakinjo je bilo hkratno čustveno opismenjevanje in pomoč pri čustveni regulaciji za prepoznavanje, razumevanje, izražanje in uravnavanje čustev. Da je dijakinja lahko imela dovolj prostora za lasten miselni in čustveni proces, ki ga je usmerila v učne cilje, je bilo potrebno redno simultano delo z njenim čustvenim dogajanjem: po eni strani čustveno razbremenjevanje konfliktnih in tesnobnih situacij, po drugi strani pa pomoč pri boljšem prepoznavanju potreb sebe in drugih/zahtev sistema in posledično ustreznejši komunikaciji in interakciji z okoljem. Cilj pomagati dijakinji pri socialni integraciji je pomenil spremljanje tekoče situacije (sodelovanje z dijakinjo, razredničarko, profesorji, sošolci in starši) in takojšnji odziv na prestopanje mej. Obenem je to pomenilo prepoznati pomembnost odnosov z drugimi in vključevanje drugih v reševanje problemov glede na vsako problemsko situacijo, v kateri je imela dijakinja prej varen prostor za individualni pogovor s svetovalno delavko, da je zmoгла ustrezneje sodelovati v odnosih z drugimi.

S šolo se je povezala tudi strokovna delavka dijaškega doma, ki ji že več let pomaga pri šolskem delu. Povedala je, da Milica kljub prizadevanjem vzgojiteljev odklanja učno pomoč in družabne aktivnosti znotraj skupine. Večinoma je bila v sobi in na socialnih omrežjih s svojim fantom.

Delo v času omejitev zaradi epidemije

V jeseni je bil dijaški dom zaprt zaradi epidemije covid-19, kar je pripeljalo do sprememb znotraj Miličinega življenja. Po dogovoru z mamo, ki je izražala vzgojno nemoč, je šla Milica živeti k očetu in bila prvič po treh letih zopet dalj časa doma, soočena z odnosi v okolju, ki so bili v času zaprtja konstantni, zato ni imela možnosti nenehnih prehajanj iz enega okolja v drugega. Tako je bilo potrebno, da je začela v odnose vlagati in spoštovati dogovore.

Šolanje na daljavo ji je predstavljalo lažji prehod k delu, saj je imela doma več miru in ni bila obremenjena s socialno izključenostjo, s katero se je prej soočala tudi zaradi lastne nezainteresiranosti ob vstopanju v vrstniške odnose. Ohranjati je bilo treba motivacijo za šolsko delo, z očetom in razredničarko pa deliti informacije glede dogajanja.

Sedanja situacija

Dijakinja je v tem letu vedno redno prihajala na ponujeno psihološko in socialnopedagoško pomoč. V pol leta je razvila lastno motivacijo za šolsko delo, dvignila je učno uspešnost in prvič začela verjeti, da bo program uspešno zaključila, postavlja si tudi cilje za naprej. Razvila je nekaj pomembnih prijateljstev znotraj razreda, v kontaktu z učitelji pa je samoiniciativna pri pridobivanju in izboljševanju ocen, prav tako se tudi lažje drži dogovorov. Ima boljšo čustveno regulacijo, ki se izkazuje v vsakodnevnih individualnih medsebojnih stikih kot večja prisotnost in zavzetost (boljši očesni stik, neizogibanje čustvenim in težjim temam v pogovoru, prevzemanje osebne odgovornosti). Že dalj časa ni prisotnega samopoškodovalnega vedenja.

Poudariti pa moramo, da je v zahtevnejših situacijah še vedno močno reaktivna v odnosih z drugimi, ko so ti konfliktni, pa uporablja stare nefunkcionalne vzorce reševanja (laganje, manipulacija, prikrievanje, izogibanje odnosom avtoritete, ustvarjanje medvrstniških konfliktov,

zatekanje k somatizaciji). Na splošno vendarle pomembno pridobiva na splošni funkcionalnosti, zato na primanjkljaje gledamo z zavedanjem, da je to dolgoročen proces.

K pozitivnim spremembam funkcioniranja dijakinje je pripomoglo:

- sodelovanje strokovnih delavcev različnih področij in povezanost tima znotraj šole,
- postavitev kratkoročnih ciljev, prilagoditve ter povezovanje z dolgoročnimi cilji,
- nenehna vzpodbuda kljub vmesnim »padcem« in kršitvam dogovorov, ponujanje novih možnosti z večanjem odgovornosti zase,
- delo z učitelji in razredom: reševanje socialne izključenosti in konfliktnih situacij, prepoznavanje specifik dijakov s ČVT/ČVM pri učiteljih,
- delo z družino: delo v domačem okolju, kjer so odnosi stalni in pravila jasna,
- stalna komunikacija z vsemi vpletenimi,
- usmerjenost pomoči v življenjsko okolje posameznika (vzgoja),
- takojšnja pomoč in njena kontinuiteta.

Sklep

Dijak s čustveno-vedenjskimi težavami ali motnjami potrebuje človeški stik, prilagoditve, varno okolje za pogovor in njemu posvečen čas ter jasno strukturo za doseganje kratkoročnih ciljev, ki jih zase postavlja skupaj s strokovnim delavcem. Pri tem je za večjo iskrenost, odgovornost in prisotnost (ali angažiranost) dijaka nujna najprej iskrenost in prisotnost strokovnega delavca. Ta pa od njega zahteva hkratno pozitivno vero v dijaka in nevprašljivost zaupnega odnosa med njima, a tudi moč za postavljanje mej, konsistentnost in čustveno stabilnost pri vzajemni čustveni regulaciji (Kompan Erzar, 2019).

Pri tem je ključnega pomena, da je delo interdisciplinarno in da se vsak strokovni delavec zaveda svojega dela v skupno dobro in spoštuje delo sodelavcev. Tako podsistemi ne rušijo drug drugega ali se medsebojno ogrožajo, kar je velikokrat sistemski problem dela z dijaki s ČVM. V ta trikotnik se lahko namreč hitro vpletejo tako razrednik in profesorji kot svetovalna služba ali starši, pri čemer je vsak zagovornik svojih potreb ali sistema.

Opisan način strokovne podpore je pomemben doprinos k izobraževanju, temelječem na inkluziji, ki je v podporo novo sprejetim zakonskim smernicam pri delu z otroki s ČVT in ČVM. Od vključenih strokovnjakov zahteva vzajemno povezovanje, takšen način organizacije dodatne svetovalne pomoči pa je povsem nov v slovenskem srednješolskem prostoru.

Literatura

Čačinovič Vogrinčič, G. (2000). Socialno delo z otroki in mladoletniki med pomočjo in prisilo. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih. Vzroki, pojavi, odzivanje* (str. 77–88). Ljubljana: Bonex Založba.

Gostečnik, C. (1998). *Relacijska družinska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek.

Kavkler, M., Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Klug, M., Vernik, H. in Bregar Golobič K. (b. d.). *Navodila za izvajanje izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/Navodila_za_prilagojeno_izvajanje_programa_SS.pdf.

Kobolt, A. in Rapuš Pavel, J. (2006). Model sodelovalnega ocenjevanja in interveniranja. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc Maver (ur.), *Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke* (str. 53–72). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kompan Erzar, K. (2019). Otrokov občutek varnosti in krepitev socialnega krogotoka. *Šolsko svetovalno delo*, 23(2–3), 6–13.

Metljak, U., Kobolt, A. in Potočnik, Š. (2010). Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 87–114). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Schore, J. R. in Schore, A. N. (2008). Modern attachment theory: The central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical Social Work*, 36 (1), 9–20.

Shaver, P. R. in Mikulincer, M. (2002). Attachment-related psychodynamics. *Attachment & Human Development*, 4(2), 133–161.

Siegel, D. J. (1999). *The Developing Mind. How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. New York: Guilford Press.

Siegel, D. J. in Hartzell, M. (2003). *Parenting from the inside out. How deeper selfunderstanding can help you raise children who thrive*. New York: Tarcher/Penguin.

Vec, T. (2011). Moteče vedenje: Ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo. *Socialna Pedagogika*, 15(2), 125–152.

Prikaz transformativne mediacije in formativnega spremljanja učenja v Mladinskem domu / Demonstration of transformative mediation and formative assessment at Youth home

Dejan Vidic, profesor športne vzgoje

MLADINSKI DOM MALČI BELIČEVE, MENCINGERJEVA 65, 1000 LJUBLJANA.

dejan.vidic.lazevski@gmail.com

Povzetek

Transformativna mediacija in formativno spremljanje učenja sta učni metodi, ki vzgojitelju v Mladinskem domu nudita podporo pri komunikaciji in spremljanju otrokovega vedenja. Obe metodi omogočata participacijo otrok in mladostnikov pri reševanju konfliktov ter pomagata pri načrtovanju, spremljanju ter vrednotenju njihovega vedenja. Transformativna mediacija omogoča vzgojitelju, da se v procesu reševanja konfliktov osredotoči na odnos ter krepitev komunikacijskih veščin. Vzgojitelj postane sogovornik, ki ne zavzema vloge razsodnika. Otroci in mladostniki se učijo samostojno prepoznavati probleme in iščejo njim najustreznejše rešitve. Formativno spremljanje učenja je metoda, ki v petih korakih (ključnih strategijah) omogoča vidnost in preglednost vzgojnega procesa. Metoda je osredotočena na otrokove potrebe ter motive, njegov jezik razmišljanja in izražanja, zapis dogovorov, zbiranje dokazov napredka, povratno informacijo vzgojitelja otroku, vrednotenje lastnega uspeha ter vključenost sovrstnikov pri evalvaciji. Uči samokritičnost, samoevalvacijo in postavlja nova merila za uspeh.

Ključne besede: Transformativna mediacija, formativno spremljanje, mladinski dom, komunikacijske veščine, sodelovalno učenje.

Abstract

Transformative mediation and Formative assessment are teaching methods. They support teacher's communication skills and monitor child's behaviour at Youth home. Both methods enable children and youth to participate and allow them to resolve conflicts between themselves. Teaching methods allow children and youth to plan, monitor and evaluate their behaviour. Transformative mediation enables development of communication skills and establish peer relations. Teacher become a partner and does not use his role as an arbiter. Children and youth are capable to define their issues and to seek solutions on their own. Formative assessment is a five-step method. It allows us to regularly check the improvements. Children and youth are given some quality feed-back. It also improves internal control, teaches self-criticism, self-evaluation, peer-evaluation and sets new standards for success.

Keywords: Transformative mediation, Formative assessments, youth home, communication skills, cooperative learning.

Uvod

Otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami ter motnjami se pogosto na okolje kronično odzivajo na izrazito neprimeren način (Kauffman, 1977, v Kumar, 2014: 9). To so otroci in mladostniki, ki zaradi strahu (notranje tesnobe) pred lastno ogroženostjo, poskušajo obvladovati okolje v katerem bivajo. Odzivajo se pogosto s preskušanjem meja, zato so za svoje okolje moteči. Posledično so deležni odklonilnih odzivov (kritika, graja, posmeh, kazen, zavrnitev, izključitev, ipd.) doma, na ulici, v šoli, pri interesni dejavnosti, med vrstniki. Pogosto okolje, zaradi motečega otrokovega vedenja, opusti pozitivne odzive (pohvala, sprejetost, potrditev, varnost, ipd.), ki pa so nujni za zadovoljevanje osnovnih psihosocialnih potreb (Kumar, 2014: 10). Transformativna mediacija in formativno spremljanje učenja sta metodi, ki nudita podporo učitelju oz. vzgojitelju pri delu z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami ter motnjami. Avtor tega prispevka bo v nadaljevanju predstavil praktične primere uporabe teh dveh metod pri delu v vzgojni skupini Mladinskega doma Malči Beličeve.

Formativno spremljanje učenja

To je dokazano učinkovit način učenja učnih vsebin, kot tudi veščin (pozitivnih vzorcev vedenja) pri otrocih s posebnimi potrebami. Vključuje otrokove interese, močna področja, njegov ritem in stil učenja, vse njegove osebne in posebne potrebe ter posebej povratne informacije (Rogič Ožek in Sonja Dobravc, 2019: 5). Formativno spremljanje v podporo učenju izpostavlja pet »ključnih strategij« (William, 2013, v Holcar Brunauer, 2019: 9):

1. Nameni učenja in kriteriji za uspeh.
2. Dokazi o učenju.
3. Povratne informacije (od učenca k učitelju in obratno).
4. Aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja.
5. Samovrednotenje in vrstniško vrednotenje.

Naštete strategije uporablja avtor pri delu v Mladinskem domu pri oblikovanju skupinskih pravil, pri podpori in spremljanju pozitivnih vedenjskih vzorcev, pri pripravi na ocenjevanja znanja ter uresničevanju različnih pobud, ki pridejo s strani otrok.

Prikaz praktičnega primera: POBUDA TREH FANTOV O MENJAVI SOBE.

Trije fantje so v mesecu marcu 2021 prišli do vzgojitelja in izrazili željo po menjavi (spremembi razporeditve) sob v skupini. Skupaj z vzgojiteljem so določili kriterije uspešnosti po katerih so spremljali svoje vedenje ter določili način spremljanja. Vsakodnevno so skupaj z vzgojiteljem ovrednotili svoje vedenje glede na zapisane kriterije. Enkrat tedensko so pridobili tudi povratno informacijo od sovrstnikov (vrstniško vrednotenje).

Prikaz primera:

1. korak: Nameni učenja in kriteriji za uspeh.
 - a. Zakaj si želim menjavo sobe?
 - Fant 1: Ker sem tako navajen doma.
 - Fant 2: Meni je vseeno.
 - Fant 3: Ker mi je dolgčas, če sem sam v sobi zvečer.
 - b. Kaj moram jaz narediti, da bom uspešen, do bomo lahko dlje časa imeli novo razporeditev po sobah? Kaj je problem/izziv?
 - Fant 1: Da ne bom delal hrupa. Da se bom pogovarjal ne preveč glasno.
 - Fant 2: Če bosta onadva preglasna, ju bom šel opozorit.
 - Fant 3: Pogovarjal se bom tiho, ne bom delal hrupa.

2. Korak: Dokazi o učenju (tabela 1).

Tabela 1: Dokazi o učenju / povratna informacija vzgojitelja / Samovrednotenje in vrstniško vrednotenje.

	3. Korak:	4. Korak:	5. Korak:
	Povratne informacije (od učenca k učitelju in obratno).	Aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja.	Samovrednotenje in vrstniško vrednotenje.
Datum	OCENA VZGOJITELJA – <i>Kakšno je mnenje vzgojitelja o mojem vedenju?</i>	MEDVRSTNIŠKO OPOZORILO/POJASNILO - <i>Kako in kdaj opozorim prijatelja, če je preglasen?</i>	MOJA OCENA – <i>Kakšno se meni zdi moje vedenje?</i> OCENA SKUPINE – <i>Kakšno je mnenje skupine (ostalih članov) o mojem vedenju?</i>
Torek, marec, 2021	Vzgojitelj: »Tvoje vedenje je bilo preglasno, vendar si na moje opozorilo takoj spremenil vedenje na bolje. Opazil sem napredek pri tvojem vedenju«.	Fant 1: »Šel sem ga opozorit, naj se nehata tako glasno pogovarjat«.	Fant 1: »Moje vedenje je ok. Nisem bil preglasen«. Skupina ostalih otrok: »Tvoje vedenje se je izboljšalo. Nisi več tako glasen«.

Transformativna mediacija

Ta metoda omogoča otrokom in mladostnikom, da sami opredelijo problem in samostojno poiščejo morebitne rešitve. Otroci imajo torej svobodo in avtonomijo pri določanju teme pogovora in vplivajo na potek samega mediacijskega postopka. Vzgojitelj pri transformativni mediaciji ne predlaga rešitev, ne daje mnenja glede možnih rešitev ter ne sprejema odločitev namesto otrok. Njegov cilj je omogočiti otrokom, da bodo lahko sami prišli do ustrezne in vzajemno zadovoljujoče rešitve. Pri tem vzgojitelj uporablja različne komunikacijske tehnike in veščine (aktivno poslušanje, zrcaljenje, povzemanje, postavljanjem ključnih vprašanj, ipd.). To pripomore, da otroci in mladostniki bolje razumejo svojo situacijo, potrebe in interese, kot tudi potrebe in interese drugega. Osredotočenost vzgojitelja je usmerjena predvsem na odnos, komunikacijo in medsebojno sodelovanje otrok ter mladostnikov. (Zavod RAKMO – Center za mediacijo in obvladovanje konfliktov, 2021)

Prikaz praktičnega primera: KONFLIKT MED FANTOM IN DEKLETOM (dobeseden zapis)

Vzgojitelj: »Sedaj bi se pogovorili o konfliktu, ki je nastal med vama. Moja naloga ne bo, da bi odločal, kdo ima prav oz. kdo od vaju je kriv. Moja naloga je le, da vaju bom poslušal in povzema kaj govorita. Rešitev, če bo do nje prišlo, bo vajina. Če rešitve danes ne bomo našli, se bomo znova „vsedli“ naslednjič. Predno pa začnemo, se dajmo dogovoriti, za naslednja pravila:

1. **ko eden govori, drugi posluša, saj bo tudi on/ona dobil besedo, to pomeni, da si ne skačemo v besedo;**
2. **se ne žalimo.**

V primeru, da pride do kršenja enega od teh dveh pravil, bom ustavil pogovor z besedo: STOP in bomo nekaj časa v tišini počakali.

3. Karkoli si povemo v tem prostoru, ostane med nami. Vsebine pogovora ne govorimo drugim.

Torej, ali sprejmeta ta dogovor o spoštovanju teh treh pravil?»

Dekle: »Ja«.

Fant: »Ja«.

Vzgojitelj: »Kdo od vaju bi želel začeti?»

Dekle: »Meni je vseeno.«

Fant: »Bom jaz. Za igriščem smo se kepali. Pa je K.S. vrgel kepo vanjo in jo je zadu direkt u faco, pol se je pa ona začela name dret, pa je pa rekla, da mi jeb...mater, pol sm pa znoru, kr moje mame ne bo žalla.«

Vzgojitelj: »Praviš, da ste se kepali in da jo je K.S. zadel v glavo, potem pa se je začela nate dret in je žalila tvojo mamo. To te je zelo razjezilo.«

Fant: »Ja.«

Dekle (skoči v besedo): »Nisem žalila tvoje mame!«

Fant: »Ja, pa si!«

Vzgojitelj: Stop. Imamo pravilo, da se ne prekinjamo, (počaka nekaj sekund), praviš, da te je zelo razjezilo, ko si slišal, da je žalila tvojo mamo?«

Fant: »Ja, pa še pol mi je rekla, da sem ped... in da mam majhen kur...!«

Vzgojitelj: »Praviš, da te je razjezilo in prizadelo, ko ti je vse to rekla?«

Fant: »Ja!«

Vzgojitelj: »Bi rad še kaj povedal?«

Fant: »Ne.«

Vzgojitelj: »O čem bi pa ti rada govorila?«

Dekle: »Sploh nism žalla njegove mame, to sm sam tko rekla, ker mi je vrgu kepo, ker sm misla, da mi je vrgu kepo, pol me je pa še porinu, da sm si skor roko zlomla, pol pa mi je reku, da sm ku...«

Vzgojitelj: »Praviš, da nisi želela žaliti njegove mame, praviš, da si bila jezna, ker si mislila, da ti je vrgel kepo, ampak sedaj si prepričana, da ni on vrgel, praviš, pa tudi, da te je porinil in si padla ter si skoraj zlomila roko?«

Dekle prikima.

Vzgojitelj: »Če povzamem... tukaj sta dve temi – zadevi:

1. Tema - zadeva: ŽALITVE ti si bil jezen, ker si mislil, da žali tvojo mamo in potem, te je užalila še z besedo, ti pa si bila jezna, ker te je označil za ...
2. Tema – Zadeva: FIZIČNO NASILJE : porinil te je, da si padla.

O kateri od teh dveh tem – zadev bi rada govorila?«

Fant izbere eno temo. Z njo se dekle strinja

...

Vzgojitelj: »Ali ima kdo od vaju kakšno idejo oz. predlog, da bi se ta vajin konflikt rešil?«

Dekle: »Lahko se opravičim, ker sem žalila njegovo mamo.«

Vzgojitelj: »Dober predlog. Se ti strinjaš s tem predlogom?«

Fant: »Ja.«

Vzgojitelj: »Imaš tudi ti kakšen predlog?«

Fant: »Ne vem, (premor) ok. Oprosti, ker sem te porinil, nisem hotel, da bi si zlomila roko.

Vzgojitelj: Vesel sem, da sta zmogla najti skupno rešitev, to je opravičilo. Pokazala sta tudi dobro, umirjeno in spravljivo komunikacijo. Bi želela še kaj povedati?«

Oba odkimata.

Sklep

Obe učni metodi, transformativna mediacija in formativno spremljanje učenja, sta se pokazali kot uspešna didaktična pripomočka pri delu v vzgojni skupini Mladinskega doma Malči

Beličeve, kjer bivajo otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami. Avtor tega prispevka ugotavlja, da je reševanje konfliktov z uporabo transformativne mediacije mirnejše in učinkovitejše. Formativno spremljanje vedenja je pripomoglo k večji preglednosti vzgojnega procesa, pozitivnim povratnim sporočilom ter lažjemu vrednotenju napredka vedenja. Obe metodi spodbujata mlade k izražanju mnenj, čustev, potreb in pričakovanj na spoštljiv, spravljiv in k rešitvam usmerjen način. Pozitiven učinek obeh metod je, da omogočata otrokom in mladostnikom, da postanejo aktivni soustvarjalci vzgojnega procesa.

Literatura

Holcar Brunauer, A. (2019). Formativno spremljanje v podporo učenju. V Rogič Ožek, S. in Dobravc, S. (ur.). *Formativno spremljanje kot podpora učencem s posebnimi potrebami: priročnik za strokovne delavce* (str. 9 – 15). Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kumar, A. (2014). *Čustvene in vedensjke težave/motnje v osnovni šoli* [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/2292/>

Milošević Arnold, V., Vodeb Bonač, M., Erzar Metelko, D., Možina, M. (1999), *Supervizija-znanje za ravnanje*. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije.

Rogič Ožek, S. in Dobravc, S. (ur.). (2019). *Formativno spremljanje kot podpora učencem s posebnimi potrebami: priročnik za strokovne delavce*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zavod RAKMO – Center za mediacijo in obvladovanje konfliktov, 2021). <http://www.rakmo.si/transformativna-komunikacija/transformativna-mediacija.html>

»Gremo v London« - načrtovanje in izvedba potovanja kot oblika dela z mladimi v vzgojnem zavodu / »Let's go to London« - travel planning and a trip to London as a form of working with the youth in an educational institution

Katja Sitar

Vzgojni zavod Kranj, Slovenija

katja.sitar@vz-kranj.si

Povzetek

V prvem delu prispevka je predstavljena stanovanjska skupina kot ena od oblik institucionalne vzgoje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Opredeljene so njihove posebnosti ter navedeni razlogi za nastanitve otrok v tovrstnih oblikah. Naštete so oblike vedenja, ki so klasificirana kot odklonska.

V drugem delu je predstavljena doživljajska pedagogika kot zelo uspešna vzgojna metoda pri delu s tovrstno populacijo. Na kratko je predstavljena njena filozofija, vidiki, načela ter cilji, ki jim sledi.

Ob predstavitvi konkretnega primera doživljajsko pedagoškega projekta, ki je bil izveden v Vzgojnem zavodu Kranju, je narejen most med teorijo in prakso. Prikazane so pozitivne plati doživljajske pedagogike, ki smo jim ob vse pogostejši uporabi te metode pri delu z otroki in mladostniki priča v zadnjem desetletju.

Ključne besede: stanovanjske skupine, čustvene in vedenjske motnje, doživljajska pedagogika, projektno delo, vzgoja.

Abstract

The first part of this paper focuses on home groups as one of the forms of institutional education for children and young adults with behavioural and emotional problems. The characteristics of home groups are described and reasons are given for utilising this form of placement. Types of behaviours classified as deviant are also identified.

The second part of this paper identifies experiential pedagogy as an extremely successful educational method in working with this population. Its philosophy, aspects, methods, and goals are also identified.

A real-life experiential pedagogy case study concluded at The Residential Treatment Institution Kranj is presented. This project successfully combined theory and practice, and showed the positive sides of experiential pedagogy, which has been used increasingly over the past decade in working with children and young adults.

Keywords: home groups, behavioural and emotional disorders, experiential pedagogy, project work, education

Uvod

Doživljajska pedagogika je pomembna, ker v moderni in postmoderne civilizaciji način življenja ne zadovoljuje temeljnih človekovih potreb. Doživetja iz druge roke puščajo otroke osiromašene njihovega dejanskega otroštva. Ti primarni deficitni imajo mnogo obrazov.

Doživljajska pedagogika omogoča, da mladi ponovno začutijo in hkrati dobijo občutek za druge; omogoča, da tako sebe kakor tudi socialno okolje dojamejo zares in da spoznajo, da se izplača truditi za življenje. Pridobijo si nove drže, poizkušajo se v novih vlogah in vedenjskih oblikah, kar jih krepi v procesih socialnega vključevanja (Kranjčan, 2007).

Ciljna populacija doživljajskih projektov so zlasti otroci in mladostniki, ki imajo težave z vključevanjem v okolje, težave na čustvenem in vedenjskem področju ali so kako drugače potisnjeni na rob družbe.

Simptomatika se najpogosteje izraža v agresivnem vedenju, ponavljajočih se begih, nepreračunljivem in brezupnem vedenju, pomanjkljivi perspektivi prihodnosti, pomanjkanju motivacije za šolo in delo, nesposobnosti za navezavo odnosov, premajhni frustracijski toleranci, tendenci h kriminalnemu ravnanju (tolpe, nasilje), nezaupanju, strahu, sovraštvu, besu, resignaciji.

Ker imajo otroci in mladostniki, nastanjeni v stanovanjske skupine, praktično vse zgoraj naštetih težave, se doživljajska pedagogika že vrsto let uporablja kot vzgojna metoda pri delu s tovrstno populacijo in dosega neverjetno pozitivne učinke (Kranjčan, 2007).

Stanovanjske skupine

Stanovanjsko skupino lahko opredelimo kot skupino otrok ali mladostnikov, nameščenih v stanovanju ali v stanovanjski hiši v urbanem okolju, ki živijo v družini podobni skupnosti. V stanovanjski skupini nudi družba otrokom in (ali) mladostnikom, ki nimajo družinske zaščite ali pa so bili izključeni iz družine, nadomestno okolje, v katerem lahko potešijo svoje potrebe in si prizadevajo uresničiti svoje življenjske cilje s pomočjo strokovnih delavcev (Skalar, 1995).

Stanovanjska skupina je majhna stanovanjska enota, ki je samostojna ali povezana z drugimi. S psihosocialnega vidika omogoča optimalno dinamiko in vsebinsko razgiban življenjski prostor. Hkrati je stanovanjska skupina prilagodljiva za povezovanje in vključevanje v širše socialno okolje.

Preprečuje izrinjanje mladih na družbeni rob, omogoča normalne življenjske razmere, vzpodbuja posameznikovo samostojnost in prevzemanje odgovornosti za svoje ravnanje.

Omogoča manj institucionalno obremenjene odnose in večjo bližino med mladostniki in strokovnimi delavci, kar prispeva k pristnosti medosebnih odnosov. Prispeva h kvalitetnejšemu odnosu, v njej je mogoče brez posebnih težav odpravljati odklone in nepravilnosti, spore in nesoglasja (Skalar, 1995).

Kot dejavnike za odhod otroka iz družine v izvendružinsko obravnavo se navaja: strukturo družine (enostarševska ali dopolnjene družine), težke družinske razmere (prostorska stiska, brezposelnost staršev, revščina, prejemanje socialne pomoči, odvisnost, partnerske težave), vzgojne težave (nedoslednost, preveliko zaščitništvo ali omejevanje, pomanjkanje vzpodbud, vzgojno zanemarjanje, odsotnost enega od staršev pri vzgojnih nalogah), biološke danosti (motena koncentracija, nemirnost) in zavajajoče okolje (neskladnost norm in drugih regulativov med vrstniki in v družini) (Mikša, 2015).

V Bečajevo klasifikacijo disocialnega vedenjskega sindroma spada: nizka delovna učinkovitost, pomanjkanje aktivnih interesov, pomanjkanje delovnih navad, pomanjkanje stikov z normalnimi vrstniki, izločenost iz socialnega okolja, pomanjkanje pozitivnega čustvenega stika z odraslimi.

V nekoliko razširjenem seznamu Mysckerovih simptomov vedenjskih motenj pa so omenjeni še naslednji simptomi: labilnost v čustvovanju, čustveni zastoji, blokade, pretirana čustvenost, agresivnost, bojzljivost, antisocialnost, zavrtost na področju lastnih interesov, apatija, vsiljivost, motnje zaznavanja, zavedanja, brutalnost, klovnovstvo, sesanje palca, motnje mišljenja, depresije, vsiljivost, narkomanija, neuspešnost, motnje prehranjevanja, eforija, lenobnost, begavost, neznatna frustracijska toleranca, čustvena hladnost, hiperaktivnost, motnje komunikacije, motnje učenja, mazohizem, manije, občutki manjvrednosti, nervoznost, regresija, upornost ... (Krajnčan in Škoflek, 2000).

Doživljajska pedagogika

Cilji doživljajske pedagogike so vzgojni, usmerjeni v otrokov motorični, socialni, osebni, kognitivni in čustveni razvoj. Diferencirani pristop omogoča delovanje v majhnih skupinah, usmerjen je v doseganje uspehov in dvigovanje otrokove samopodobe.

Hahn pravi, da morajo imeti mladi možnost, da v mešanih skupinah (rase, vere, jezika, spola, socialnega sloja) na novo spoznajo sebe in druge, se pustijo izzvati, pomagajo drugim in si pustijo pomagati, da opazijo, da tiči v vsakem več, kot domnevamo, da prevzemajo in prepuščajo odgovornost (Krajnčan, 2007).

Med načeli doživljajske pedagogike predstavljamo načelo celostnosti, načela aktivnega delovanja (doživetje namesto pasivizacije; doživljanje sveta, pridobitev lastnih izkušenj, ne zgolj njihovo prevzemanje od drugih), načelo naravnosti k naravi, načelo sooblikovanja in soustvarjanja, naravnost k skupini, načelo preglednosti (prostovoljna udeležba; skupina si sama postavi pravila, vse odločitve so v poteku in izidu transparentne, pri vprašanjih se odloča celotna skupina), načelo novih možnosti odnosov in naravnosti na potrebe mladih. Vodilo »nihče ne sme biti izgubljen« je glavna misel pri delu in trudu z mladimi.

Krajnčan v nadaljevanju zapiše, da doživljajsko pedagogiko razumemo kot alternativo tradicionalnim in uveljavljenim vzgojnimi oziroma izobraževalnim ustanov in njihovo dopolnitev. Avtor (prav tam) navaja Bauerja, ki pravi, da jo jemljejo kot možnost, da bi v tradicionalni vzgoji prelomili zakrnele strukture, da bi vsebine in metode znova formulirali, da bi tako prešli od pedagogike moraliziranja in pridiganja k pedagogiki doživetja, ravnanja in avtentičnosti.

Doživljajska pedagogika je k delovanju usmerjena metoda, ki želi oblikovati vzgojni proces skozi zglede učne procese, v katerih fizično, psihično in socialno izzovemo mlade ljudi, da bi osebno rasli, in prispevamo k njihovi odgovornosti za svoj življenjski svet (Krajnčan, 2007).

Ziegenspeck navaja naslednje pomembne vidike doživljajske pedagogike:

- Doživetje je najmanjši drobec osebnosti. Na mnogih doživetjih temelji razvoj osebnosti.
- Doživetje je in ostaja v zasebni in intimni lasti. Doživetja se zelo težko posplošujejo oz. se sploh ne morejo.
- Samo skozi doživetje ne moremo vzgajati in poučevati, lahko pa razvijamo strategije, ki vodijo k upanju, da bo na koncu – prek lastnih doživetij – prišlo do osebne koristi.

Doživljajska pedagogika želi:

- dodati vsebini, obogatiti dejavnosti, kjer se pokaže, da je pedagoški humus izžet;
- dopolniti, kjer so očitni primanjkljaji;
- pomagati, kjer popuščajo lastne moči;
- prestreči in vzmetiti, kjer otrok/mladostnik lahko utрпи poškodbe ali jih celo že nosi;
- odgovoriti, kjer se postavljajo vprašanja in problemi, ki se ne morejo osvoboditi s tradicionalno miselno shemo;
- pri poskusu aktivno sodelovati, da presežemo meje in najdemo rešitve (Krajnčan, 2007).

Za doživljajsko pedagogiko je bistveno to, da naučenega ne obdržimo kot »last spomina« samo v času projekta, temveč da je mogoče dejavnost uporabiti tudi kasneje v vsakodnevem življenju. Udeleženci se morajo torej naučiti, da rezultat transfera prenesejo, ga prevedejo, uporabijo v različnih razmerah, v drugačnih situacijah (Krajnčan, 2007).

Doživljajsko pedagoška praksa v stanovanjskih skupinah Vzgojnega zavoda Kranj – načrtovanje in izvedba izleta v London

Otroci in mladostniki, ki prihajajo v našo ustanovo, praviloma izhajajo iz razdrtih družin, v katerih ni bilo postavljenih jasnih mej, pogosto je bilo prisotno nasilje, alkohol, zloraba drog. Njihova življenja so bila brez pravega reda, predvsem pa brez občutka varnosti. Kot odziv na razmere, v katerih so odraščali, pogosto razvijejo čustvene in vedenjske motnje, so nasilni,

anksiozni, imajo slabo samopodobo, ne zaupajo v svet in odrasle ljudi, so učno neuspešni, brez pravega, realnega pogleda na svet, svojo situacijo, svojo prihodnost.

V hišah, v katerih živimo, jim z dnevno rutino vzpostavimo red, ki ga nikoli prej niso poznali. Ta red jim daje občutek varnosti in sprejetosti. Ko slednje sprejmemo, lahko začnemo graditi odnos in delati na spremembi vedenja in sprejemanja sebe.

Ker je vsakodnevna rutina za marsikoga pretežka oziroma sčasoma postane utesnjujoča, smo strokovnjaki, ki delamo s tovrstno populacijo, spoznali, kakšno ogromno dodano vrednost imajo projekti, ki jih izpeljemo izven omenjene vsakodnevne rutine.

Najpogostejša oblika doživljajske pedagogike so tako imenovani skupni vikendi. Posamezna skupina izpelje tri skupne vikende, ki se jih udeležijo vsi otroci in mladostniki ter vzgojitelji. Najpogosteje se nastanimo v Centrih šolskih in občolskih dejavnosti in s pomočjo aktivnosti, ki jih ponuja kraj, v katerem smo, spoznavamo sami sebe, drug drugega in rastemo kot skupina.

Projekt, ki ga bom podrobneje predstavila, se imenuje »S srcem v svet«. Njegov namen je bil organizacija raznovrstnih projektov, s katerimi so otroci in mladostniki stanovanjskih skupin VZ Kranj lahko izrazili svoj ustvarjalni in športni potencial, kritičnost do aktualnih družbenih problemov in se vključevali v lokalno ter širšo družbeno skupnost. Hkrati so se udeleževali prireditvev v organizaciji drugih. Na ta način smo želeli opozoriti nase in pokazati širši javnosti, da so naši mladostniki kot drugi mladi polni ustvarjalnega zanosa in pozitivne energije. V program so bile vključene dejavnosti, ki so privlačne za mladostnike, hkrati pa jih osveščajo o različnih problemih današnje družbe, jim dajejo možnost za usvajanje novih spretnosti in izražanje lastne ustvarjalnosti. Želeli smo, da so otroci soustvarjalci programa, zato smo njihovi mentorji sestavili program, ki je bil zgolj okvirjen, mladostnike pa smo čim bolj spodbujali k izražanju lastnih idej.

Projekt smo izpeljali dvakrat in obakrat je bil glavni cilj, da zberemo dovolj sredstev, da odpotujemo v London.

V prvih fazah projekta, ko se je skupina zainteresiranih otrok in mladostnikov dokončno formirala, smo se nekajkrat dobili na sestankih, kjer smo določili naše namene, naš cilj, naredili plan aktivnosti. Sočasno z načrtovanjem je potekalo tudi spoznavanje skupine, prepoznavanje močnejših in šibkejših členov, razdeljevanje nalog in načrtovanje njihove dejanske izvedbe.

Otroci in mladostniki so v fazi, ki je od njih zahtevala premik iz varnih prostorov, kjer je potekalo načrtovanje, v dejanske situacije z dejanskimi prispevki, najprej začeli s stojnico, na kateri so prodajali svoje izdelke in pecivo. S tovrstno aktivnostjo so se udeležili več sejmov, kjer so jim organizatorji prijazno odstopili eno od stojnic. Druga oblika aktivnosti je bil glasbeni nastop enega izmed članov skupine, in sicer kot spremljava potopisnega predavanja, ki ga je prostovoljno izvedla ena od spremljevalk. Tudi v tej fazi je bilo potrebno nekaj organizacijskih spretnosti, saj je bilo treba najeti prostor, poskrbeti za reklamo, tehnično izpeljati celoten večer. Tretja aktivnost je bila pisanje prošenj za donacije. Treba je bilo oblikovati prošnjo, poiskati naslove in komunicirati z ljudmi, ki so bili pripravljeni priskočiti na pomoč. Za promocijo in predvsem rušenje tabujev in opozarjanje širše družbe na drugačnost, ki je zaznamovala življenje naših otrok in mladostnikov, smo se sočasno udeležili še čistilne akcije v Kranju, pohoda ob žici v Ljubljani ...

Obakrat nam je v roku šestih mesecev uspelo zbrati dovolj sredstev, da se je skupina desetih otrok in mladostnikov ter dveh spremljevalk za pet dni odpravila na izlet v London. Tudi načrtovanje izleta v London je potekalo skupinsko. Za najbolj osnovne stvari, kot so letalske karte, spanje in hrano, sva poskrbeli spremljevalki, vse ostalo (npr. kaj si bomo ogledali, kako bodo potekali dnevi) pa smo načrtovali skupaj. Pomembno se nam je zdelo, da se naučijo, kako poteka protokol na letališču, kako se znajdeš na podzemni železnici, kako potuješ po tako velikem mestu, kot je London, kako ravnaš, če se izgubiš, kako se srečuješ z vso drugačnostjo, ki te kar naenkrat obkroža, kako razporediš denar, ki ga nimaš neomejeno, da bomo vsi imeli dovolj za najosnovnejše stvari, kako se obnašaš v galerijah, kjer so razstavljene umetnine svetovnega slovesa, kako komuniciraš z domačini, kako in kje poiščeš informacije, ki jih potrebuješ, kako sam obvladaš veliko mesto.

Vse naštetu in drugo, česar se ne da niti ubesediti, je bilo za otroke in mladostnike sila naporno in stresno. Premagovati samega sebe vsak dan, vsako minuto je od njih terjalo neizmeren napor, ki pa se je v zadnjih dneh, ko so postali bolj suvereni, začel spreminjati v užitek. Začeli so izražati željo po vrnitvi na mesta, ki so jim bila najbolj všeč. Sami so se že znašli toliko, da so za kratek čas šli tudi po svoje. Držali so se pravil, ki smo jih vedno znova obnavljali in ob tem poudarjali, kako pomembno je, da se jih držimo. Izkušnja je bila vsakič znova tako močna, da so o tem govorili še dolgo po vrnitvi v skupino, navdušenost nad sodelovanjem v tovrstnih projektih, ki od njih zahtevajo veliko mero angažiranosti, pa še danes širijo na generacije, ki prihajajo za njimi.

V opisanem projektu se je zasledovalo osnovna doživljajsko pedagoška načela. Otroci in mladostniki so imeli znotraj celotnega procesa možnost visoke stopnje soodločanja in sooblikovanja. Sami so načrtovali naloge in njihovo izvedbo. Skupaj smo postavili pravila, ki so se nam vsem zdela pomembna. Sami so kreirali vrstni red dogodkov, skušalo se jih je čim bolj aktivno vključevati v dogovarjanja, nanje preusmerjati odgovornosti, ki so jih po presoji obeh vodij še zmogli.

Znotraj aktivnih vlog, v katere so bili postavljeni, so se med člani skupine začeli graditi novi odnosi, saj so za njih imeli nešteto možnosti in priložnosti. Ti odnosi so v veliki večini temeljili na medsebojnem sprejemanju in spoštovanju ter sodelovanju, saj so pred seboj imeli skupni cilj, za katerega so bili visoko motivirani.

Projekt je bil s svojo idejo in pristopom zelo naravnan k mladim, vsebinsko je bil sestavljen iz stvari, ki so jim bile blizu in so jih zanimale. Dajale so jim možnost, da so samostojni in da se preizkušajo v novih vlogah, v novih kontekstih. Pomenile so odmik od nekega klasičnega vsakdana, zapolnjenega z rutino, zato so bili še bolj zanimivi in motivirajoči.

Projekt je bil celosten, torej je vseboval čustvene, umetniške, spretnostne, socialne in kognitivne elemente. Izrazito je bil naravnan k delovanju, saj je od otrok in mladostnikov zahteval, da se vsega, kar so prej slišali le iz druge roke, lotijo in doživijo tudi sami.

Skupina je bila močna toliko, kot je bil močan njen najšibkejši člen. To so začutili zelo kmalu. Od njih terjalo, da svoje individualne težnje potisnejo v ozadje in začnejo delovati kot skupina, saj so tako napredovali hitreje in uspešnejše. Krepili so svoje komunikacijske spretnosti in se učili reševanja konfliktov.

Vidno sta naraščali njihova suverenost in samozavest, izboljšali so mnenje o sebi in o tem, kaj dejansko znajo in zmorejo. Negotovosti in zadrege so izginile.

Današnja, vedno bolj storilnostno naravnana družba, v tovrstnih projektih vse prevečkrat vidi nagrajevanje otrok in mladostnikov, ki praviloma ne blestijo v šoli in je njihovo vedenje za okolico moteče. Ker nemalokrat pridejo v navzkrižje z zakonom, se jih drži stigma, da tako ali tako ne upoštevajo družbenih norm in jih je treba za njihovo vedenje kaznovati.

Naj na tem mestu še enkrat poudarim, da so tovrstni projekti, zlasti v prvih fazah, za otroke in mladostnike vse prej kot to.

Videti, kako pred tvojimi očmi otroci in mladostniki postanejo bolj zaupljivi, samozavestni in odprti, je nekaj največjega, kar lahko dosežeš v pedagoškem poklicu. Ko spoznajo, kaj vse zmorejo in znajo, najdejo stik s samim s seboj, se umirijo. Potrdim lahko, da se izrazito izboljšajo tudi odnosi med nami, med otrokom in pedagogom. Odnos, ki je osnovni kapital dobrega pedagoškega dela, se poglobi in vidno pripomore k napredku otroka ali mladostnika na eni in pedagoga na drugi strani. Največja dodana vrednost je, ko se na novo stakni odnosi prenesejo nazaj v vsakdanjik in iz njih črpaš energijo za spopadanje z bolj neprijetnimi preprekami in nalogami vsakdana. Veliko stvari se reši in doseže hitreje, brez prepirov, zamer in slabe volje, saj na novo zgrajeni odnosi temeljijo na večjem sprejemanju, medsebojnem spoštovanju in zaupanju.

Sklep

Otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami so otroci z manj priložnostmi, otroci z družbenega roba, ki so bili po večini oropani normalnega, brezskrbnega otroštva. Njihovi problemi so zgolj simptomi dlje časa trajajočih, neurejenih družinskih razmer. Ko pridejo za določen čas živeti v naše stanovanjske skupine, moramo vzgojitelji poiskati pot do njih. Pot ni vedno lahka, predvsem pa zahteva odmik od tradicionalnih in konvencionalnih metod, saj so bile te povečini že preizkušene in največkrat niso delovale.

Doživljajska pedagogika se je v zadnjem desetletju uveljavila kot izredno uspešna metoda pri delu s populacijo otrok s težavami na področju vedenja in čustvovanja. Sledenje njenim načelom se pozna v velikih preobrazbah, ki jih otroci in mladostniki doživljajo ob doživetjih, del katerih imajo možnost biti. Zaradi številnih pozitivnih učinkov naš letni delovni načrt šteje od tri do pet doživljajsko pedagoških projektov in kljub zahtevnosti izvedbe je trud vedno znova več kot poplačan.

Doživljajsko pedagoške metode so ciljno usmerjene k dvigovanju občutka lastne vrednosti, predelavi razvjenosti, svojih samoumevnosti, razvijanju občutka pripadnosti, vadbi v samozgovornosti. Doživljajska pedagogika prispeva k medčloveškim odnosom, saj izhaja iz nujnosti osebne bližine, novih vidikov zaznavanje tujega in sebe, kjer pridejo na preizkušnjo utrjena stališča in predsodki (Krajncan, 2007).

Literatura

Krajncan, M. in Škoflek, I. (2000). Pregled nekaterih fenomenoloških klasifikacij motenj vedenja in osebnosti otrok in mladostnikov. *Socialna pedagogika*, 4(2), 167–179.

Krajncan, M. (2007). *Osnove doživljajske pedagogike*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Mikša, L. (2015). Sodelovanje s starši otrok v vzgojnih ustanovah. V A. Kobolt (ur.), *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov*. (str. 11-34). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Skalar s sodelavci (1995). *Okvirni vzgojni program za delo v vzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah, mladinskih domovih in prevzgojnem domu*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Terapevtski vidiki hoje na dolge razdalje: pohod mladostnikov Vzgojnega zavoda Kranj in Kranja v Piran

Petra Vladimirov
Vzgojni zavod Kranj, Slovenija
petra.vladimirov@vz-kranj.si

Povzetek

V prispevku je predstavljen pohod Alpe–Adria, ki ga z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Vzgojnem zavodu Kranj izvajamo že od leta 2013. Ob slikovnem materialu bo prikazana dinamika spoprijemanja s težavami, ki se razvije med mladimi, ko se soočijo s svojimi psiho-fizičnimi mejami, ter kratkoročni in dolgoročni pozitivni učinki hoje na dolge razdalje. Hoja je ena izmed osnovnih oblik človekovega gibanja. Hoja na dolge razdalje je obenem sproščujoč proces v naravnem okolju, hkrati pa se z naraščajočim številom kilometrov pojavljajo situacije, kjer posameznik trči ob svoje psiho-fizične omejitve, spozna lastno delovanje v težkih okoliščinah, načine reagiranja in premagovanja težav. Raziskovanje meja na področju umskih, psihičnih in fizičnih sposobnosti je ključni faktor vzgoje in samovzgoje. Vztrajnost in samodisciplina sta ključni vrednoti za premagovanje strahu in preprek do uspešnejšega življenja, pa naj gre za športne cilje, delovne načrte ali učenje nasploh. V Vzgojnem zavodu Kranj z mladimi z motnjami vedenja in čustvovanja že od leta 2013 izvajamo pohod Alpe–Adria. Udeleženci pohoda v šestih dneh premagajo razdaljo okoli 180 kilometrov od Kranja do Pirana. Pri tem pri mladih opazimo številne pozitivne psiho-fizične učinke in velik upad destruktivnih vedenj.

Ključne besede: hoja na dolge razdalje, vztrajnost, premagovanje psiho-fizičnih meja, otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, pohod Alpe–Adria

Abstract

Walking is one of the basic forms of human movement. While walking long distances in the natural environment is a relaxing process, at the same time, as the number of kilometres increases, there appears situations where an individual encounters their psycho-physical limitations and learns about their own actions in difficult circumstances and ways to react and overcome problems.

Exploring boundaries in the areas of mental, psychological and physical abilities is a key factor in education and self-education. Perseverance and self-discipline are key values to overcome fears and obstacles to a more successful life, be it for sport goals, work plans or learning in general. The organisation “Vzgojni zavod Kranj” has been organising the “Alpe-Adria Hike” for young people with behavioural and emotional disorders since 2013. In six days the participants cover a distance of approximately 180 kilometres from Kranj to Piran. Following the experience, numerous positive psycho-physical effects and a large decline in destructive behaviours are noticed among the youth.

Keywords: long-distance walking, perseverance, overcoming psycho-physical boundaries, children with emotional and behavioural problems, Alpe-Adria Hike

Uvod

Hiter tempo, družbeni individualizem in težnje k odličnosti v formalnih in neformalnih situacijah povečujejo pritiske in zvišujejo stres med mladimi, kar se kaže v vse večjem številu čustvenih in vedenjskih motenj (poročilo Nacionalnega inštituta za javno zdravje, 2019).

Otroci in mladostniki, nameščeni v vzgojne zavode, zaradi pogostih zgodnjih in ponavljajočih se težkih življenjskih izkušenj, ki v največji meri izvirajo iz primarnih družin, spadajo med še posebej ranljivo populacijo. Mnogi izmed njih so lažje ali huje travmatizirani, trpijo zaradi različnih oblik anksioznosti, izražajo različne stopnje depresivnosti, nemira in apatičnosti. Imajo slabo razvite delovne navade, nizko frustracijsko toleranco, so pogosto impulzivni, niso večji ustrezni strategij spoprijemanja z nalogami in izzivi, imajo visoko nezaupanje v lastne sposobnosti in precej nizko samospoštovanje. Vse to jih še dodatno ovira pri izpolnjevanju vsakodnevnih zahtev, vodi v učno neuspešnost, zmanjšuje možnost (ne)formalnih dosežkov in s tem pridobivanja potrditev in občutka lastne kompetentnosti. Šolsko so pogosto manj- ali neuspešni. Ker se težje prilagajajo skupinski dinamiki in hitro obupajo, se težko uveljavljajo na športnih področjih in pri drugih interesnih dejavnostih. Ujeti so v začaran krog, zato iščejo umik, sprostitev in samopotrditve v destruktivnih vedenjskih vzorcih. Med njimi so pogosti: samopoškodbeno vedenje (rezanje), zloraba psihoaktivnih substanc, agresivni izbruhi, razvoj neke-mičnih odvisnosti (predvsem od sodobnih tehnologij in družabnih omrežij), prestopniško in odklonsko vedenje (uničevanje imovine, vlomi, tatvine, izsiljevanja ipd.).

Hoja je naravna oblika človekovega gibanja. Ne zahteva posebne opreme niti osvajanja in obvladovanja specifičnih spretnosti. V primerjavi z mnogimi drugimi športnimi aktivnostmi je nizko intenzivna in manj obremenjujoča, kar zmanjšuje možnosti negativnih učinkov in poškodb ter obenem ugodno vpliva na kardio-vaskularni sistem, mišično-skeletne strukture in na dolgi rok zmanjšuje možnost za nastanek kroničnih bolezni. Ne terja posebne lokacije, lahko se jo izvaja kjerkoli. Številni avtorji (Barton et al., 2009; Pretty et al., 2005) opažajo, da ima hoja v naravi še posebej močne blagodejne učinke na počutje in druge psihofizične parametre. Stik z zelenim okolišjem (*greenspace*) ima mnoge pozitivne kratkoročne in dolgoročne fizične in psihološke posledice. Znižujejo stres, izboljšajo kognitivne sposobnosti, razpoloženje in splošno dobro počutje (Barton et al., 2009). Crust (2011) je s sodelavci raziskoval učinke hoje na dolge razdalje. Izsledke kvalitativne študije na posameznikih, ki so več dni zaporedoma hodili sto ali več kilometrske poti, so umestili v tri faze: *pred hojo*, *med hojo* in *po hoji*. Obdobje »*pred hojo*« *zaznamujejo predvsem mešani občutki* vznemirjenosti, neučakanosti, pa tudi strahu pred neznanim in morebitnimi ovirami na poti (npr. vreme). Obdobje »*med hojo*« *je najbolj pestro in bogato. Pojavljajo se: pozitivna čustva in dvig razpoloženja* (kot posledica fizične aktivnosti in povezanosti z naravo, kot zadovoljstvo ob napredku, ki je z napredovanjem in bližino cilja vse večje, kot zadovoljstvo ob občutkih lastnih zmogljivosti in kompetentnosti), občutek »*odklopljenosti*« *in priložnosti za umik in razmišljanja* (kot odmik od vsakodnevnih zahtev in urbanega vrveža, kot možnost, da na težave pogledaš z distance, kot priložnost za introspekcijo), čista osredotočenost na konkretne naloge (kot osredotočenost na preproste stvari – načrtovanje počitka, obrokov, spanja; kot osredotočenost, vznesenost in zamaknjenost ob ritmu hoje/*flow*), pripadnost in povezanost z drugimi (občutek bližine z drugimi na poti), izzivi in težave (upadi motivacije ob stvarnih (bolečine, žulji, utrujenost, izgubljanje, vremenske nevšečnosti) in nestvarnih (dvomi, naveličanost, dolgčas) težavah, ki paradoksalno doprinašajo k vse večji vrednosti podviga) in načini spoprijemanja s težavami (postavljanje

majhnih vmesnih ciljev, spoznavanje individualnih reakcij in izumljanje lastnih strategij spoprijemanja, občutki ponosa in dvig samozavesti ob premagovanju ovir, kar v največji meri prispeva k osebnosti rasti in dolgoročnim učinkom hoje). Za obdobje »*po hoji*« so značilni naslednji pojavi: **grenko-sladki občutki** (občutki ponosa, sreče, samozavesti, vznesenosti ob opravljenem dosežku, ki se mešajo z občutki žalosti, da je konec prav posebne zgodbe in se je treba vrniti v realnost vsakdana), **dvig splošnega počutja** (psihološkega – večja sproščenost, pozitivna nastrojenost, umirjenost; fizičnega – boljše telesna pripravljenost; socialnega – občutek povezanosti s sopotniki, pomen novih poznanstev) in **osebna rast** (boljše samovrednotenje, samospoštovanje, zaupanje vase, ki se lahko prenese tudi na druge situacije in področja življenja).

Pohod Alpe–Adria

Pohod Alpe-Adria v Vzgojnem zavodu Kranj izvajamo od leta 2013. Posameznega pohoda se je udeležilo od štiri do deset mladostnikov in od tri do pet odraslih spremljevalcev. V šestih ponovitvah je pot opravilo osemnajst otrok in mladostnikov, starih od enajst do sedemnajst let. Od tega jih je šest prišlo do Pirana dvakrat, trikrat ali celo štirikrat.

Pohod poteka v mesecu juliju, udeleženci v šestih dneh premagajo približno 180 kilometrov dolgo pot, kar pomeni da na dan hodijo med trideset in štirideset kilometrov z izjemo zadnje etape, ki je dolga približno dvajset kilometrov. Hoja poteka večinoma po stranskih in lokalnih cestah, po makadamskih cestah in kolovozih, občasno po planinskih stezah. Umaknjena je v naravno okolje, izogiba se večjim urbanim središčem, je zelo raznovrstna in slikovita.

Na poti udeleženci spijo večinoma v šotorih, z izjemo zadnje noči. Za prevoz prtljage in opreme skrbi spremljevalno vozilo, ki pa med hojo nikoli ni prisotno. Z njim se srečujemo le na določenih lokacijah, ko nam dostavi malico, hladno pijačo in kakšno potrebščino. Voznik spremljevalnega vozila skrbi tudi za postavljanje in pospravljanje tabornega prostora ter za pripravo obrokov.

Oblikovanje skupine poteka tako, da mladostnikom najprej predstavimo program. Nekateri se za udeležbo odločijo samoiniciativno, druge izberemo vzgojitelji in jih dodatno vzpodbudimo. Pri tem je ključno, da upoštevamo zmožnosti otrok in doseženo soglasje, saj bi odpor in neuspeh pri udeležencih povzročili še dodatne negativne potrditve in izkušnjo neuspeha. Skupina je običajno precej raznovrstna po spolu, starosti, fizični pripravljenosti, psiholoških lastnostih in čustveno-vedenjski problematiki, vendar se to nikoli ni izkazalo kot problematično.

Posebnega treninga ali predpriprav ne organiziramo, udeleženci so fizično povprečno pripravljene mladostniki brez večjih zdravstvenih težav.

Opažanja in ugotovitve

Čustvene in druge reakcije lahko razdelim v tri predlagane sklope po Crust et al. (2011).

V obdobju »*pred hojo*« občutki niso tako izraziti, sploh med udeleženci, ki so na poti prvič, saj si ti niti ne znajo predstavljati, kaj jih čaka. Tik pred odhodom se povečajo odpori predvsem zaradi strahu pred neznanim, zato v nekaterih primerih pride do umika in odpovedi udeležbe (trije mladostniki). Drugače je pri mladih, ki so na poti že bili: ti v večji meri poročajo o neučakanosti in pozitivnih občutkih.

Obdobje »*med hojo*« je v smislu dinamike izredno pestro in v marsičem primerljivo s čustvi in pojavi, ki jih opisuje Crust s sodelavci (2011). Že prvi dan se udeleženci novinci pričnejo zavedati zahtevnosti projekta, ki je pred njimi. Pojavijo se dvomi in strahovi, ali bodo nalogi kos, in mnogi mladostniki pričnejo izražati nasprotovanja, upore in težnje po prenehanju. Ti ne izvirajo toliko iz dejanskih tegob, tj. utrujenosti, žuljev in bolečin (saj so te v začetku v resnici manjše kot v drugi polovici poti), pač pa bolj iz dvoma o lastnih zmožnostih, pomanjkanja vztrajnosti in strahu pred negotovostjo. V tem obdobju je ključno, da se mladostnikom nudi dovolj opore v napredovanju, da se jih podpre z zaupanjem v njihove sposobnosti in ustvari »vtis, da umik ni možen«. Strategije so pri tem zelo raznolike in prilagojene vsakemu posamezniku. Zajemajo tolažbo, vzpodbujanje, odvratanje pozornosti, dopuščanje individualnih razlik (skupina lahko razpade na dve ali več podskupin glede na tempo), pa tudi sugeriranje načinov za soočanje in premagovanje morebitnih težav (npr. postavljanje manjših kratkoročnih ciljev, osredotočanje na »tukaj in zdaj«). Pri tem je vselej treba paziti, da se ohrani možnost, da mladostniki sami iščejo rešitve, inovativne in subjektivne načine premagovanja težav, saj prav to največ prispeva k končnem občutku uspeha, samozavesti in kompetentnosti. Z naraščajočim številom kilometrov ni prisoten le strah pred tem, kaj bo, pač pa se pojavljajo dejanske težave: žulji, razbolele mišice, dolgi in monotoni odseki, vremenske neprilike (dež, vročina), izgubljanje. Običajno se tretji dan zgodi največji preobrat: mladostniki pričnejo opuščati ideje o umiku in namesto tega iščejo rešitve. Veliko jim pomeni, da lahko med hojo poslušajo glasbo, med seboj se pričnejo povezovati, težke situacije pričnejo spremljati s humorjem, vzpodbujajo se, si dajejo oporo, hkrati pa se med seboj primerjajo in tekmujejo na določenih odsekih, kar deluje močno motivacijsko. Nekateri celo tečejo, pri tem pa jim je vselej pomembno, kako napredujejo drugi in pogosto prihode sodelavcev na cilj etape pospremiijo z aplavzom. Socialni vidik doživetja je pri mladih sploh največjega pomena. V težkih situacijah hitro in spontano nastajajo nova, tesna prijateljstva, pot si popestrijo z raziskovanjem okoliša in z izmišljanjem zgodb. Izredno dragoceno tudi za nadaljnje delo je povezovanje med mladostniki in vzgojitelji, saj se ob premagovanju skupnega izziva precej zblížamo, pri tem pa se medsebojno zaupanje, spoštovanje in razumevanje le še poveča. Kljub vse tesnejši povezanosti skupine pa si vsak lahko vzame prostor zase, če to potrebuje. Mladostnike učimo uporabe navigacije in drugih orientacijskih spretnosti, s tem pa imajo možnost, da določene odseke hodijo samostojno. Nekateri tako poročajo, kako jim je pomagalo, da so se lahko umaknili in »se pogovorili s samim seboj«, ko je nastopil trenutek krize. Mladostniki se s časoma tudi vse bolj vključujejo v načrtovanje poti. Najpomembnejše jim postanejo bazične stvari, kot so usklajevanje hoje in počitka, obroki in spanje, ki so tudi čedalje bolj cenjeni. S približevanjem cilju udeleženci kljub naraščajočim tegobam (utrujenost, žulji, bolečine) postanejo vse bolj zavzeti, da bodo cilj tudi dosegli. V drugem delu poti opazno narašča zaupanje vase, ideje o umiku skoraj popolnoma izginejo, razpoloženje in vzdušje v skupini je vse boljše. Omenjena stanja in situacije odlikavajo izjave nekaterih udeležencev:

»Ne razmišljaš, da je težko. Enostavno se obuješ in greš naprej.« (Klemen)

»Hodil sem zadaj sam in včasih v mislih preklinjal. Ostali so mi risali pot s puščicami in sem se počutil kot na lovu za zakladom.« (Vasja)

»Včasih je res težko, ampak se potrudiš, vztrajaš in potem mine. Na koncu se počutiš toliko bolje, ker veš, da si premagal težavo in naredil nekaj zase.« (Nuša)

V zadnji fazi »*po hoji*« so pri vseh udeležencih prisotni občutki sreče in ponosa. Kljub temu pa mnogi poročajo, da jim je pomembnejše kot doseči cilj biti na poti, pri čemer mladim najbolj ostane v spominu dobra družba in zabava med hojo. Slednje najpogosteje navajajo kot razlog,

zakaj se nekateri na pot podajo večkrat. Navajajo pa tudi, da so na pohodu pridobili nove izkušnje, ki se nanašajo konkretno na orientacijske spretnosti in na življenje v naravi, pa tudi na osebna spoznanja, predvsem o tem, da zmorejo, če se potrudijo in vztrajajo. Hkrati s pozitivnimi občutki ob doseženem cilju se pojavljajo tudi čustva žalosti zavoljo dejstva, da sta pot in doživetje končana in da se bo skupina razšla. Navedeno najbolj ponazorijo slednje izjave:

»Letos smo se res povezali med sabo in ko smo prišli na cilj in sedeli na ledeni kavi, sem imela mešane občutke, saj sem pomislila: jutri je nedelja, kar konec je, kar nehali smo hoditi.« (Adriana)

»Vzgojitelji so rekli, da moram iti in sem šel. Na koncu sem bil srečen, da so me poslali, ker je bil res tak fajn občutek, ker sem prišel do konca. Na poti je bilo težko, ampak mi je dala takšne stvari, da sem se odločil, da grem drugo leto spet.« (Vasja)

»Ta »pohodniški« projekt mi je bil zelo všeč, pa čeprav smo zelo veliko hodili. No, saj v temu je štos, saj sem si dokazala, da če si nekaj zelo želim, pa ne glede na to, kaj je to, zmorem to storiti.« (Katja).

Ob navedenih ugotovitvah, pa velja poudariti dejstvo, da kljub siceršnjim čustveno-vedenjskim težavam na poti nikdar ni prišlo do kakšnih večjih težav. V tem času pri mladostnikih ni prihajalo do zlorab psihoaktivnih substanc, do samopoškodbenih vedenj in do različnih izbruhov agresije, ob tem pa je močno upadlo zanimanje za sodobne tehnologije in aktivnosti na družabnih omrežjih. Nemir je skoraj popolnoma izzvenel, precej so se oblažili simptomi čustvenih motenj (depresije in anksioznosti).

Sklep

Hoja na dolge razdalje ima številne, predvsem kratkoročne učinke na psihofizično počutje mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami. V Vzgojnem zavodu Kranj že šest let zapored izvajamo program Alpe–Adria, kjer mladostniki prehodijo 180-kilometrsko pot od Kranja do Pirana. Na poti in neposredno po njej je opaziti mnoge pozitivne čustvene in vedenjske spremembe. Očiten je upad destruktivnih in odklonskih vedenj, dvig splošnega počutja in razpoloženja ter močno medosebno povezovanje in sodelovanje.

Mladi gredo skozi osebni proces in izkušnjo samospoznavanja, samopremagovanja do končne potrditve. Vse to lahko prenesejo v druge življenjske situacije, ki terjajo sorodne strategije spoprijemanja, izboljša se jim samozavest in občutek kompetentnosti, hkrati pa pridobijo izkušnjo kakovostnega preživljanja prostega časa. Hojo kot obliko sprostitve, samopotrditve in samospoznavanja lahko uporabijo tudi kasneje v svojem življenju.

Literatura

Barton, J., Hine, R. in Pretty, J.: splet (2009). The health benefits of walking in greenspaces of high natural and heritage value, *Journal of Integrative Environmental Sciences*, 6:4, 261-278, DOI: [10.1080/19438150903378425](https://doi.org/10.1080/19438150903378425)

Crust, L., Keegan, R., Piggott, D. in Swann, C.: splet (2011). Walking the Walk: A Phenomenological Study of Long Distance Walking, *Journal of Applied Sport Psychology*, 23:3, 243-262, DOI: [10.1080/10413200.2010.548848](https://doi.org/10.1080/10413200.2010.548848)

- Pretty, J., Peacock, J., Sellens, M. in Griffin, M.: splet (2005). The mental and physical health outcomes of green exercise, International Journal of Environmental Health Research, 15:5, 319-337, DOI: [10.1080/09603120500155963](https://doi.org/10.1080/09603120500155963)
- Rožkar, S., Klanšček, K. J., Vinko, M. in Grom, A. H. (2019). Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji, Ljubljana, NIJZ. Dostopno na naslovu: https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/povzetki_dzom_elektronska_izdaja_novo.pdf
- Vladimirov, P. (2019). Evforija: 233 kilometrov Pirenejev ob poti do morja, Ljubljana, UMco.

Šport kot diagnostično in terapevtsko sredstvo pri delu z mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami / Sport as a diagnostic and therapeutic means of working with adolescents with emotional and behavioral disorders

Tomi Martinjak
Mladinski dom Jarše, Jarška c. 44, Ljubljana
tomi@mdj.si

Povzetek

Po petnajstih letih dela v Mladinskem domu Jarše, sprva kot učitelj športne vzgoje in kasneje kot vzgojitelj v stanovanjski skupini, sem z različnimi projekti, ki smo jih izvedli (»Job and sports«, Mladinske izmenjave, projekt športne skupine, »Vzgoja s pomočjo kamere«, izleti v visokogorje, maraton, triatlon, kolesarjenje, smučanje, turno smučanje itd.), spoznal, da mladostniki hitreje razvijejo kompetence na področjih primankljajev, ozavešajo družbeno pomembne teme in skozi neformalno učenje raziskujejo druge kulture, navade in življenjski slog vrstnikov iz drugih družbenih razmer ali držav ter skozi šport in aktivno življenje pridobivajo samozavest in vztrajnost. Naučijo se premagovati napore, si medsebojno pomagati, razvijajo empatijo, uspešno rešujejo konflikte in stresne situacije ter razvijajo druge osebne kompetence, potrebne za uspešno življenje ter zaposlitev. Take aktivnosti pa zahtevajo veliko dela pred aktivnostmi, predvsem pa je potrebnega veliko motiviranja mladosntikov za aktivnosti in izkušnje, ki jih premaknejo iz »območja udobja« in varnega okolja. Mladi morajo soustvarjati program, ki ni šolsko ali kako drugače storilnostno naravnano, kljub temu pa motivacije na začetku pogosto ni, saj jih je večina nesamozavestnih za odkrivanje neznanega in se takih aktivnosti bojijo ali jih celo brez razloga odklanjajo. Vedno pa je na koncu izkušnje prisotno osebno zadovoljstvo in spoznanje, kaj so z aktivnostmi pri pridobivanju novih spretnosti, znanj oziroma življenjskih kompetenc pridobili. Predvsem pa vplivamo na njih celostno. Kot je rekel Steve Jobs, lahko točke v življenju povezujemo šele čez nekaj časa, in tako lahko mladi spoznajo, kaj jim je neka izkušnja prinesla, šele po končani aktivnosti oziroma projektu.

Ključne besede: projekti, mladinska izmenjava, ozaveščanje, šport, alternativne oblike dela, kompetence, neformalno učenje, zaposlitev, deinstitucionalizacija.

Abstract

After 15 years of work at the Jarše Youth Home, first as a physical education teacher and later as an educator in a Youth home group, I realized with the help of various projects we carried out ("Job and sports", Youth Exchanges, Sports group project, "Education with the help of a camera", Trips to the highlands, marathons, triathlons, cycling, skiing, touring skiing, etc.) that

young people are more likely to develop competences in the areas of deficits, become aware of socially relevant topics and explore other cultures through non-formal learning. Through sport and active life, they gain self-confidence, perseverance, learn to overcome efforts, help each other, develop empathy, successfully resolve conflicts and stressful situations and other personal competencies necessary for a successful life and job. Such activities, however, require a lot of commitment before the activities, and above all, a lot of motivation of young people is needed for activities and experiences that move them out of the "comfort zone" and safe environment. Young people must co-create a program that is not school-oriented or otherwise performance-oriented, but there is often no motivation at the beginning, as most of them are insecure about discovering the unknown and are afraid or even categorically reject such activities for no reason. However, at the end of the experience, there is always personal satisfaction and knowledge of what they have acquired through activities in acquiring new skills, knowledge or life competencies. Above all, we influence them holistically. As Steve Jobs said, we can only connect points in life after a while, as young people can connect what an experience has brought them only after the end of the activity or project.

Keywords: projects, youth exchange, awareness raising, sport, alternative forms of work, competencies, non - formal learning, employment, deinstitutionalization

Uvod

V številnih študijah so udeležence izvedenih intervencijskih vadbenih programov anketirali o učinkih vadbe. Poleg telesnih učinkov so anketiranci vedno zaznali tudi učinke na socialnem in čustvenem področju, pogosto so jih bolje ovrednotili, predvsem povečanje samozaupanja in samodiscipline, splošne življenjske energije, sproščanje stresa, boljše uravnavanje časa in obveznosti ter boljše splošno počutje. Pogosto so poročali o boljšem družabnem življenju in bolj-ših odnosih v družini.

Navajam nekaj ključnih povezav med redno gibalno aktivnostjo in dobrim počutjem:

- redna telesna aktivnost izboljša subjektivno oceno kakovosti življenja,
- zmerno intenzivna vadba ima večji učinek na izboljšanje počutja oziroma samozaznano stopnjo počutja kot nizko- ali visokointenzivna vadba,
- gibalna aktivnost pomembno pozitivno vpliva na telesno samopodobo,
- gibalna aktivnost je povezana z zmanjševanjem pojava depresivnih motenj,
- eksperimentalne študije nakazujejo, da je gibalna aktivnost, predvsem aerobna vadba in vadba proti uporju, učinkovit pristop za zdravljenje depresivnih stanj,
- gibalna vadba ima na zdravljenje depresije enako krivuljo učinka kot psihoterapevtske intervencije,
- že ena sama izvedena vadbeni enota, predvsem z aerobno vsebino, kot je tek, ima opazen učinek na zmanjšanje stopnje anksioznosti,
- aerobna vadba ima na izboljšanje počutja večji učinek kot druge oblike vadbe,
- nekatere študije so pokazale vpliv gibalne aktivnosti na psihosocialne in psihofiziološke odzive, kot je zmanjšanje treme pred javnim nastopom,

- redna gibalna aktivnost pomembno vpliva na izboljšanje kognitivnih funkcij,
- že ena sama vadbeni enota vpliva na izboljšanje sposobnosti odločanja, izboljšajo se sposobnost in hitrost pomnjenja ter koncentracija,
- največji učinek na izboljšanje počutja ima gibalna aktivnost pri ljudeh, ki opravljajo sedentarno delo,
- gibalna aktivnost vpliva na izboljšanje počutja pri obeh spolih,
- gibalna aktivnost zmanjša intenzivnost stopnje hitrih očesnih gibov (rem) in deloma prispeva h kakovosti spanja,
- gibalna aktivnost v naravi in zunanjem okolju pomembneje prispeva k izboljšanju počutja kot gibalne aktivnosti v notranjih prostorih.

Učinki redne gibalne/športne aktivnosti na naše dobro počutje so preveč očitni, da bi jih lahko spregledali (Plevnik., 2019).

Vzdržljivost pa ima med gibalnimi sposobnostmi posebno mesto, saj se z njimi prepleta. Posebna je, ker je zlasti odvisna od psihičnih sposobnosti, stična točka z ostalimi sposobnostmi pa je v tem, da je vsaka sposobnost v določeni meri odvisna od nje. Vzdržljivost je sposobnost dolgotrajnega premagovanja obremenitve. Obremenitev lahko pomeni dobesedno breme, ki ga je treba nositi, metati, lahko je določena razdalja, ki jo je treba premagati (s kolesom, smučmi, tekom ...). Vsako (dolgotrajno) delo ali vadba po določenem času zaradi energijskih procesov v mišicah povzroči občutek utrujenosti, bolečine, nelagodja. Kako dolgo smo sposobni neko dejavnost opravljati, je odvisno od naših trenutnih telesnih sposobnosti, od naše kondicije, v veliki meri pa od naše psihične razpoloženosti. Če smo dovolj motivirani, potem nam uspe občutke napora odmisлити ali jih zanemariti. Viri motivacije so različni. Športniki iščejo motivacijo v želji po tekmovalni uspešnosti (zmaga, rekord, uvrstitev na olimpijske igre itd.). Tudi rekreativce motivira izboljševanje svojih sposobnosti, ob tem jim spodbudo predstavljajo tudi prijetni občutki, ki se pojavijo po koncu vadbe. Motivacijo krepimo zavedanje, da z dolgotrajnejšo vadbo krepimo svoje zdravje, skrbimo za ustrezen telesni razvoj, za dobro postavo (Aleš Lebar, 2020).

Na podlagi teoretičnih izhodišč ter opazovanih učinkov na mladostnike trdno verjamem, da je kombinacija gibanja med športno aktivnostjo in vzdržljivostjo ključ do uspeha za izboljševanje vseh pomembnih osebnostnih kompetenc ter deluje na človeka celostno.

Stanovanjska skupina Črnuška gmajna (Mladinski dom Jarše) je namenjena fantom in dekletom v starosti od 15 do 19 let, ki iz različnih razlogov začasno ne bivajo pri svojih starših ali skrbnikih. Običajno se po pomoč v stanovanjske skupine zatečejo po dolgotrajnih sporih v družini, ki so po navadi posledica neprimernih vzgojnih prijemov staršev; v skrajnih primerih govorimo o zanemarjanju, zlorabljanju, pretiranemu razvajanju ipd. Z vključitvijo v stanovanjsko skupino si mladi začasno uredijo bivanjske razmere, dobijo pomoč pri šolanju in urejanju vseh pomembnih zadev, obenem pa jim vzgojitelji nudimo tudi preprosto, a pomembno oporo, mentorstvo ali svetovanje. V skupini se mladostniki pripravljajo za samostojno življenje in jih s tem opogumljamo za kakovostno vključevanje v širše družbeno življenje (Mladinski dom Jarše, 2019).

Izboljševanje osebnostnih kompetenc otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami skozi mladinske izmenjave, projekte, športno skupino, vzdržljivostne aktivnosti, vzgojo ob pomoči kamere itd.

- a) MLADINSKE IZMENJAVE razumemo kot dodano vrednost pedagoški obravnavi v naši stanovanjski skupini, ki poleg pozitivnih učinkov tako v osebnostnem razvoju kot tudi v skupinski dinamiki omogočajo spoznavanje drugih kultur in razvijanje spoštovanje do različnosti, vzpostavljanje mednacionalnega sodelovanja in spoprijemanje z diskriminacijo. Menim, da se strokovni in pedagoški delavci še vedno premalo zavedamo priložnosti in učinkov novih mednarodnih projektov, ki bi jih lahko implementirali v pedagoško prakso. Mladostniki v različnih oblikah doživljajo nove izkušnje, izzive, premagovanje strahov, spoznavanje drugačnosti, medosebne interakcije, veščine, znanja in (spo)znanja, s katerimi dosegamo cilje. Mednarodne mladinske izmenjave so eno izmed orodij, ki bogatijo osebnosti naših mladostnikov.

Kaj so mladinske izmenjave? V sklopu programa Erasmus+ gre za skupen projekt vsaj dveh skupin mladih, starih od 13 do 30 let, iz različnih držav, ki preživijo skupaj od 5 do 21 dni in raziskujejo teme, ki jih zanimajo. Sam program sonačrtujejo in soizvajajo mladi udeleženci z mentorji in gre običajno za kombinacijo delavnic, socialnih iger, razprav, aktivnosti na prostem, ogledov znamenitosti in krajev ipd. (Oblak in Kronegger, 2014).

V zadnjih letih smo pri mladinskih izmenjavah (prej Mladi v akciji, zdaj Erasmus+) izpostavljali najrazličnejše teme: strpnost, kulturna raznolikost, reševanje konfliktov, zdrav način življenja, okoljska ozaveščenost, izobraževanje skozi šport ter rekreacija. Izkazalo se je, da naši mladostniki najraje in tudi najuspešneje pridobivajo različne veščine, spretnosti in znanja preko delavnic oziroma projektov, ki so zasnovani kot "neformalno učenje". Tako dejavnost razumemo kot dodano vrednost našemu pedagoškemu delu in skrbimo, da imajo mladostniki priložnost vsaj enkrat letno sodelovati v mednarodnem projektu (Steničnik, 2015).

b) PROJEKT ŠPORTNE SKUPINE

V stanovanjski skupini Črnuška gmajna že daljše obdobje vključujemo v strokovno obravnavo dodatne doživljajske športne aktivnosti, s čimer želimo našim mladim omogočiti boljše kvaliteto življenja. V šolskem letu 2018/2019 smo se v sklopu strokovnega centra odločili, da v redni program stanovanjske skupine vključimo še več športnih in doživljajskih vsebin, ki bodo načrtovane, izvedene in evalvirane bolj sistematično oziroma premišljeno. S tem programom smo želeli mlade seznaniti z različnimi športnimi aktivnostmi, jih spodbuditi k aktivnemu preživljanju prostega časa in skozi izkušnjo športnih aktivnosti k premagovanju ovir tudi na drugih socialnih in psiholoških področjih. Naš cilj ni bil vzgoja športnikov, ampak športnega duha. Šport nam je služil kot poligon oziroma sredstvo za pridobivanje novih pozitivnih učenj za življenje. S programom pa nadaljujemo tudi po koncu projekta, saj smo prepoznali izjemno veliko pozitivnih učinkov. Z načrtovanim programom želimo tako izboljšati tudi osebnostne lastnosti posameznikov, kot so obvladovanje stresa, asertivno izražanje agresije, spodbujanje empatije in timskega sodelovanja, odpravljanje pasivnosti, razvijanje vzdržljivosti, izboljšanje samopodobe in bolj zdrav odnos do svojega telesa. Vse to bomo dosegli skozi osebno izkušnjo

vsakega posameznika, ki bo udeležen pri vadbeni enoti. Pozitivni učinki športnega udejstvovanja bodo tako vidni na različnih področjih (telesnem, čustvenem in socialnem). V program so vključeni mladostniki, stari od 15 do 18 let, iz stanovanjske skupine Črnuška gmajna. Vsi mladostniki so se v preteklosti že srečali z različnimi oblikami tvegane vedenja, neustreznimi in nespodbudnimi razmerami doma, šolskim neuspehom in so bili iz teh razlogov tudi nameščeni v stanovanjsko skupino.

c) VZDRŽLJIVOSTNE AKTIVNOSTI (POHOD NA TRIGLAV, MARATON, TRIATLON, GORNIŠTVO ITD.)

Naši mladostniki večinoma izhajajo iz družin in okolja s slabšimi oziroma manj spodbudnimi (tudi materialno) možnostmi za psihosocialni razvoj ter so zato pogosto prikrajšani za priložnosti in izkušnje, ki bi jim lahko koristile pri zaposlovanju in v prihodnosti na splošno. Večina mladostnikov v naši skupini trpi tudi za slabo samopodobo ter pomanjkanjem zaupanja vase in v svoje sposobnosti. V komunikaciji so nespretni in imajo težave pri navezovanju stikov. Pogosto imajo slabe prehranjevalne in življenjske navade. Iz preteklih izkušenj vemo, da je šport medij, ki mladostnike prisili, da izstopijo iz območja ugodja, varnosti in rutine. Šport je pravzaprav pomanjšana družba s svojimi zakonitostmi, pravili in odnosi. Uvajanje športnih dejavnosti je lahko dodatno diagnostično sredstvo oz. spoznavanje mladih v situacijah, ki zahtevajo več napora. Mladostnika lahko spoznamo z drugega vidika, tj. kako premaguje telesne in duševne izzive v relativno kratkem času in katera so njegova šibka oz. močna področja. V veliko pomoč vzgojiteljem so npr. hitre čustvene reakcije, ki so posledica napora, intenzivnosti odnosov in strahu pred neznanim. Na drugi strani pa so rezultati hitreje dosegljivi ter z njimi tudi pohvala in dobro počutje ter tudi spremljajoče pozitivne stvari. Zdrav in športen način življenja je vložek v mladostnika, ki obrodi pozitivne rezultate, saj je to vlaganje v prihodnost ter v prihodnje preživljanje prostega časa in tudi prostega časa njihovih družin.

č) VZGOJA S POMOČJO KAMERE in športa kot medija za doseganje različnih umetno ustvarjenih situacij, ki so podobne situacijam v resničnem življenju, le da jih mi kontroliramo v omejenem prostoru in času. Šport je medij in ne cilj, zato je to poseben pristop k vzgoji in izboljševanju osebnostnih lastnosti. Kamera je bila naš glavni pripomoček in zrcalo reakcij in odzivov mladostnikov. Posnetke smo takoj analizirali in s tem na podlagi osebne izkušnje učili mladostnike o njihovih reakcijah v določeni situaciji.

S programom smo izboljševali osebnostne lastnosti posameznikov, kot so obvladovanje stresa, obvladovanje agresije, spodbujanje empatije, odpravljanje pasivnosti, razvijanje vzdržljivosti, vztrajnosti ... Vse to smo dosegli skozi osebno izkušnjo vsakega posameznika, ki je bil udeležen pri vadbeni enoti. Vadba se je ves čas snemala, videoposnetki pa so se ob pomoči psihologa interpretirali takoj po vadbeni enoti, pri čemer smo individualno ugotavljali pravilne in nepravilne reakcije posameznikov med vadbeno enoto. Napredek je bil viden zelo hitro.

Cilji

Cilji so bili, da mladostniki spoznajo prednosti ukvarjanja s športom predvsem na rekreativni ravni, obogatijo svoje izkušnje skozi lastno spoznavanje in izkustvo športnih vsebin ter da predvsem spoznajo ugodne učinke športa in časa, ki ga bodo namenili športu, s telesnega, čustvenega in socialnega vidika. Naš cilj ni učenje športnih elementov, ampak šport uporabljamo kot sredstvo za doseganje pozitivnih učinkov na mladostnike. Mladostnike lahko skozi šport vzgajamo posredno. Šport je namreč medij za doseganje različnih umetno ustvarjenih situacij, ki so podobne situacijam v resničnem življenju, le da jih v omejenem prostoru in času nadziramo sami. Šport omogoča, da izzovemo čustvene reakcije, ki bi jih pri vsakodnevni vzgoji veliko težje. Rezultate tako dosežemo veliko hitreje pa tudi odzivi udeležencev so bolj pristni. V stanovjski skupini smo do sedaj sicer že izvajali športne dejavnosti, a smo v projektu šport prvič uporabili kot medij in ne kot cilj, kar je bil za nas popolnoma nov pristop k vzgoji in izboljšanju osebnostnih lastnosti. S programom želimo izboljšati osebne lastnosti posameznikov, npr. sposobnost obvladovanja stresa in obvladovanja agresije, spodbujanje empatije, odpravljanje pasivnosti, razvijanje vzdržljivosti, vztrajnosti in boljše samopodobe, boljši in bolj zdrav odnos do svojega telesa ipd. Vse to dosegamo skozi osebno izkušnjo ob udeležbi pri vadbeni enoti.

Cilji, ki smo jih spremljali, so bili:

1. ozaveščanje in spoznavanje lastnih odzivov na dražljaje iz okolja (merjenje števila neprimernih odzivov in števila primernih odzivov v določenem času);
2. hitro posredovanje informacij udeležencem in njihova poprava (merjenje telesne pripravljenosti, vzdržljivosti in preoblikovanje telesa ter njihov vpliv na samozavest, samopodobo itd.);
3. spreminjanje reakcij in izboljšanje osebnostnih lastnosti ter s tem tudi socialne mreže;
4. prepoznavanje reakcij in njihove primernosti;
5. merjenje napredka pri vzdržljivosti (pretečeni kilometri itd.)
6. boljša struktura in kakovostnejše preživljanje prostega časa.

Izvajali smo raznovrstne športne dejavnosti: jogo, jadranje, tedensko športno dejavnost v telovadnici (floor ball, odbojka, vaje za moč, košarka itd.), tek, črnuški triatlon, vikend v hribih (Vogel-Komna), polnočni pohod s starši na Krvavec, štiridnevno smučanje v Avstriji, kolesarski vikend, pohod na Kofce, maraton Radenci in mednarodno mladinsko izmenjavo na Azorskih otokih.

V programu je sodelovalo osem mladostnikov in štirje vzgojitelji.

V športne dejavnosti smo želeli vključiti tudi starše mladostnikov, saj menimo, da se odnos do športa, telesa in mnenje o pomembnosti vlaganja v športni način življenja

začne doma in z zgledom staršev. Starši se na naše povabilo niso odzvali, kar smo tudi pričakovali, zato smo vse moči usmerili v mladostnike, ki so že na pragu samostojnosti in odraslosti (starost 15–19 let). Pri mladostnikih smo bili nepopustljivi in smo skušali doseči, da spoznajo posamezne elemente športnega udejstvovanja oziroma rekreacije (športnega načina življenja) in se v njih tudi preizkusijo. Menimo, da bodo samo s pozitivno izkušnjo lahko spremenili vzorce mišljenja in navade ter bili vzor svojim otrokom v lastni družini.

Doseženi cilji in načrti za prihodnost

Osnovni cilj – približati mladostnikom vrednote in učinke aktivnega življenjskega sloga – smo dosegli. Tudi mladostniki so sami prepoznali ugodne učinke telesne vadbe. Odnosi med vzgojitelji in mladostniki so se izboljšali in poglobili ter s tem tudi zaupanje in vpliv na razvoj, mišljenje itd. Projekt ocenjujemo kot zelo uspešen, zato bi ga vključili v vse obvezne LDN v vzgojne programe. Naša skupina bo s podobnim delom nadaljevala tudi v prihodnjem šolskem letu, žal pa bomo morali nekaj vsebin zaradi finančnih omejitev, ki jih med projektom nismo imeli, nekoliko prilagoditi. V prihodnje si želimo ponovno pridobiti zadostna finančna sredstva za izvajanje celotnega programa oziroma celo za njegovo razširitev.

Učinke projekta smo vrednotili sproti, v zaključku pa z mladostniki opravili tudi pogovor o doseženih ciljih. Zanimalo nas je njihovo videnje projekta pred pričetkom.

Rezultati evalvacijskega pogovora

Večina mladostnikov je povedala, da se jim je sprva ideja zdela nezanimiva. Zavedajo pa se, da je športno udejstvovanje koristno in da se večini sicer ne bo ljubilo izvajati športa (tj. samoočena, da so leni), a bodo na koncu za izkušnje v tem projektu gotovo hvaležni. Samo eden od udeležencev je povedal, da je v športnih dejavnostih užival že pred začetkom projekta. V začetku so se mladi srečevali s strahovi (npr. pred norčevanjem), s težavami pri usklajevanju športnega udejstvovanja in šolskega dela ter z dvomi glede izvajanja posameznih športnih vsebin.

Pred neposrednim izvajanjem posameznih dejavnosti se je večina srečevala z odporom, ki je med letom izzvenel. En udeleženec se je veselil same vadbe in tega, da je del dejavnosti vodil sam. Udeleženka je ocenila, da na izbiro vadbe niso imeli vpliva in da so to pač morali narediti ter tudi nadoknaditi manjkajoče ure. Iz pogovora ne moremo sklepati, katera dejavnost je bila za mlade najbolj privlačna, saj so ocene zelo razpršene. Največ težav so imeli s tekom oz. pohodi, saj gre za aktivnost, ki jo je treba izpeljati od začetka do konca, a so bili po koncu zelo zadovoljni. Največje izzive so doživeli v svojem odnosu do športa in pri izvajanju posameznih dejavnosti (npr. strah pred smučanjem, plezanjem itd.). Večina mladih izpostavlja pomen izvajanja dejavnosti med vikendom, ki omogoča tudi intenzivnejše druženje. Nekateri mladi ocenjujejo, da so z izboljšanjem posameznih rezultatov (npr. teka) vplivali tudi na izboljšanje svojega položaja na drugih področjih, prepoznali pa so tudi željo po izboljšanju situacije na drugih področjih. Drugi ugodni učinki telesne vadbe, ki jih navajajo, so tudi boljša kondicija, povečana skrb zase, povečanje samozavesti in motiviranosti za športno udejstvovanje ipd. Nekaj mladih je poročalo o spremembah svojih stališč oziroma odnosa do športa in rekreacije. Navajali so,

da je zanje pomembno, da se potrudijo, da sebi dokažejo, da zmorejo, da napredujejo in da so izstopili iz območja udobja. Zanje je pomembna izkušnja, da so si dokazali, da če hočejo, to tudi zmorejo, in da so nekaj dobrega naredili zase.

Mladi bi v nabor dejavnosti dodali tudi druge aktivnosti (npr. odbojko, nogomet, woop parke, boks itd.) ter bi s tem imeli večjo izbiro dejavnosti. Glede trajanja in načina izvajanja dejavnosti niso imeli nikakršnih pripomb, celo všeč jim je bilo, da so lahko prevzeli vodenje kondicijskih treningov. Ocenjujemo, da je skupinsko športno udejstvovanje v primerjavi z individualnim veliko bolj spodbudno ter da so se mladi z medsebojnim spodbujanjem v težkih situacijah tesneje povezali. Med aktivnostmi so se tudi družili več kot sicer, pridobili so telesno kondicijo in povečala se jim je samozavest. Evalvacijski pogovor se je usmeril tudi na izkušnje v povezavi s prihodnostjo oziroma na razmišljanje o spodbujanju svojih otrok k športnemu udejstvovanju. Večina meni, da bodo svoje otroke nadalje spodbujali pri aktivnem ukvarjanju s športom. Vsi se strinjajo, da je s športnimi aktivnostmi smiselno nadaljevati zaradi vpliva na telesno in duševno zdravje ter tudi zaradi videza, sprostitve, boljše koncentracije in večje povezanosti s sabo. Doživljanje športnega udejstvovanja so opisali z naslednjimi besedami: premagovanje mej, ponos, sprostitve, drugačnost, uspeh, zadovoljstvo, izkušnja, moč in zmagovanje.

Sprotna opažanja med projektom

Na začetku projekta so bili mladostniki večinoma skeptični in so se dejavnostim upirali, verjetno zaradi slabe samopodobe in malo izkušenj z uspehi iz preteklosti, predvsem pa zaradi strahu pred ponovnim neuspehom in predvsem pred neznanim. Po prvih uspešno premaganih športnih dejavnostih in kilometrih, predvsem pa ob rednem vodenju napredka vadbe so se mladostniki počasi navzeli športne miselnosti in kljub naporu začeli v uspehih in napredku celo uživati. Vzgojitelji so jih ob vsaki vadbeni enoti spodbujali, naj še nekoliko premaknejo meje in zaupajo vase, ter jih prepričevali, da je vse odvisno samo od njih ter od njihovega truda in volje. Mladostniki so se odzvali zelo pozitivno in že po nekaj mesecih postali pravi športniki. Pri večini smo v tem obdobju tudi lažje vplivali na njihove prehranjevalne navade. Dekleta in fantje so začeli spoznavati svoje telo ter spremembe v njegovem delovanju in predvsem v obliki. Med projektom smo ugotavljali tudi njihovo večje zaupanje vase in uspešno premagovanje strahov, kar se je ugodno kazalo tudi v šolskem delu in delovnih navadah. Med projektom se je izboljšal predvsem odnos med vzgojiteljem in mladostnikom, saj smo veliko časa preživeli v drugačnem okolju in drugačnih vlogah. Ob tem so nam mladostniki tudi bolj zaupali ter upoštevali naše napotke pri vsakodnevnih opravilih, zadolžitvah in življenju v skupini. Seveda pa smo s svojim zgledom vzgojitelji podkrepili športni način življenja in jim bili vzor. V športu ni namreč prizaneseno nikomur. Prav vsak se mora potruditi, vztrajati in premagovati meje, strahove in odpore, kar so mladostniki lahko videli tudi pri vzgojiteljih, ki smo dejavno sodelovali pri vseh dejavnostih. Zaradi skupnega napora smo nanje lažje vplivali, saj smo tudi sami doživljali podobno, se z njimi o tem tudi pogovarjali in jim bili za zgled po načelu – če zmoremo mi, boste tudi vi. Projekt, za katerega smo se odločili v lanskem šolskem letu, je bil tudi dodatna časovna obremenitev za vse strokovne delavce v naši stanovanjski skupini, saj

smo z mladostniki zunaj skupine preživel kar 42 dni. Tako imenovana deinstitucionalizacija je bila tudi eden od naših temeljnih ciljev.

Sodelujoči vzgojitelji so takole opisali svoje doživljanje.

Marko: Takšne aktivnosti nudijo tudi vzpostavljanje bolj poglobljenih odnosov med mano in mladostniki. Še več, aktivnosti so dodatno diagnostično sredstvo glede spoznavanja mladih in njihovih kompetenc, kar pomeni, da v konkretnih situacijah spoznaš dobre in manj dobre lastnosti/sposobnosti/veščine mladih.

Irma: Odličen način preživljanja prostočasnih dejavnosti. Odličen način, kako poglobiti in izboljšati odnose z mladostniki. In največje veselje je pogledati zadovoljne obraze, ko presežejo sami sebe, ko gredo čez meje, ki so bile še nedavno za njih povsem nedosegljive.

Peter: Kar naenkrat sem se zavedel, da ne sledijo oni meni, ampak jaz njim. Skupina in zagreti člani so bili v športu ne le dejavni, ampak celo proaktivni; postali so iniciatorji in vodje torkovih rekreacij, sam pa sem sledil njihovemu elanu in tempu vadbe. In to je zame dosežek – skupina je postala odgovorna za izvajanje športnih aktivnosti, vzgojitelji pa smo ostali podporniki in prvi med enakimi, športniki.

Tomi: Z idejo o športni skupini se je izpolnila moja dolgoletna osebna želja, saj sem verjel, da lahko skozi šport pomembno vplivamo na vse vidike mladostnikovega doživetja sveta, telesa in odnosov. Šport je namreč pomanjšan svet z zakonitostmi, ki so enake kot v družbi.

Mnenja so podali tudi nekateri mladostniki.

Lan: In že od začetka sem se začel spreminjati tako mentalno kot fizično. Aktivnosti so na splošno pripomogle k mojim sposobnostim. Kondicije sem imel vse več, prav tako moči in gibljivosti. Seveda pa je imelo ogromen vpliv na moje razmišljanje. Vsak pretečen krog, vsaka dvignjena utež in vsaka izkušnja v novem športu mi je dvignila brado. Če bi moral vse to opisati v enem stavku, bi rekel: Končno uresničena novoletna zaobljuba.

Sara: Osebno mi je od športnih aktivnosti najbolj všeč joga. Opazila sem, da me izvajanje joga pomiri tako fizično kot psihično in da mi pozneje pomaga pri koncentraciji. Zahvaljujoč skupini pa bo v mojih mislih vedno neki glas, ki me bo opozarjal, da je telovadba pomembna, in me spominjal na to, kako dobro sem se počutila vsakič po treningu.

Aleksander: Opažam, da se zaradi telovadbe lotim dela s še večjo zagnanostjo, hkrati pa mi tudi omogoči osvežen pogled na trenutne težave pri delu, s katerimi se ukvarjam. Posledično se poveča tudi moja učinkovitost pri delu. Ta občutek mi ni bil tuj, a sem sčasoma pozabil na njegov vpliv in pomen zame.

Manca: Spremenilo se je moje počutje in naučila sem se premagovati ovire. Na pohodu na Kofce sem se naučila, da ni bližnjice do sreče, ampak moraš prehoditi ovire. Naš vzgojitelj Tomi nas je z motivacijskim govorom motiviral, da pridemo na cilj.

Za konec nekaj izjav udeležencem o tem, ali bi »zanamcem« v skupini »privoščili« enako izkušnjo ali ne: »Ja, ker smo se povezali ne samo kot skupina, ampak sami s sabo. Je vredno.« »S športom se lahko naučiš premagovati tudi različne stiske in veliko lahko narediš zase.« »Veliko bolj se s športom povežeš in rešiš več problemov zunaj kot na kavču.« »Po športu postanejo veliko bolj pridni.«

Sklep

Večina mladih, ki biva v skupini, ima do športnega udejstvovanja precejšen odpor, čeprav se zaveda, da je to zanje koristno. Mladi so imeli o športu sprva pozitivno mnenje, manj pa so bili navdušeni, da bi v projektu sodelovali tudi sami. Razlog za odpor lahko iščemo v slabih izkušnjah, dvomu o svojih telesnih sposobnostih in v želji o načinu preživljanja prostega časa. Izkušnje kažejo, da so športne dejavnosti bolj zaželeno in produktivne, če jih izvajamo skupinsko, in manj, če jih izvajamo individualno. Pomemben vidik skupinskih vadb je, da posameznik v skupini ni izpostavljen niti osamljen ter je predvsem deležen podpore ostalih, z njimi pa si tudi deli enako izkušnjo. Vadba v skupini nima tekmovalnega značaja, ampak omogoča, da vsi člani skupine vse dejavnosti izvajajo skupaj. Bolj ko mladi prevzemajo skrb za izvajanje določenih dejavnosti (tek, kondicijski trening itd.), manj zunanje motivacije s strani vzgojitelja potrebujejo. Vzgojitelji smo bili vključeni v vse telesne dejavnosti in smo delovali po načelu delaj, kar govoriš, in ne obratno. Podpiranje, motiviranje oziroma spodbujanje je bilo zato pogosto vzajemno.

Evalvacija je pokazala, da je vključenost v odločanje med razpoložljivimi športnimi dejavnostmi dodatna notranja motivacija ne le za izvajanje določene dejavnosti, ampak tudi za njeno vodenje. Vzgojitelj naj torej kot mentor skrbi za to, da dejavnosti potekajo strukturirano, neprekinjeno in v skladu z zastavljenimi cilji. Pri vseh udeležencih se je jasno pokazal ugoden vpliv telesne vadbe, a na različnih ravneh in na različnih področjih. Nikogar ni bilo, ki bi mu bilo žal ali pri sebi ne bi opazil ugodnih učinkov športnega udejstvovanja. Največ težav so mladim povzročale vztrajnostne dejavnosti, ki so zahtevale daljše telesno naprežanje. Večina otrok je povedala, da med počitnicami ne bo športno dejavna na način kot v projektu. Čeprav menimo, da športa niso v celoti ponotranjili kot sestavni del zdravega življenjskega sloga, smo prepričani, da je športna aktivacija skupine pomembna naložba za prihodnost.

Naša spoznanja med projektom in priporočila za izvajanje v prihodnje lahko strnem v naslednjih točkah:

- športne vsebine morajo biti strukturirano organizirane in osmišljene;
- mladim moramo dati možnost, da vplivajo na program in na nabor vsebin;
- mladim moramo ponuditi možnost, da sami izvajajo oz. vodijo nekatere dejavnosti;
- skupinsko športno udejstvovanje je bolj podporno in učinkovito kot individualno.

Končna misel

Poslanstvo našega poklica je pozitivno vplivanje na mladostnike s svojimi prepričanji, zgledom in znanjem. Mladinske izmenjave in vsi športni projekti so odlična priložnost in naložba za boljšo prihodnost naših zanamcev, saj mladostniki na tak način spoznavajo različne kulture, narodnosti in navade ter spoznavajo, kako podobni smo si hkrati ljudje, saj imamo vsi težave, strahove, primanjkljaje, ljubezen in smo vsi enako občutljivi in krvavi pod kožo ne glede na barvo. Športne aktivnosti pa so medij za doseganje različnih umetno ustvarjenih situacij, ki so podobne situacijam v resničnem življenju, le da jih v omejenem prostoru in času nadziramo sami. Šport omogoča, da izzovemo čustvene reakcije, ki bi jih pri vsakodnevni vzgoji veliko težje. Rezultate tako dosežemo veliko hitreje, odzivi udeležencev so bolj pristni, s tem pa izboljšujemo sposobnost obvladovanja stresa in obvladovanja agresije, spodbujanje empatije, odpravljanje pasivnosti, razvijanje vzdržljivosti, vztrajnosti in boljše samopodobe, boljši in bolj zdrav odnos do sebe in svojega telesa ipd. Spremembe v vzgoji in izobraževanju se nam zdijo izjemno pomembne, saj z novimi programi vsem, ki so drugačni in v rednih programih izobraževanja niso uspešni, omogočimo, da postanejo uspešni in se naučijo tehnik, ki jih bodo potrebovali za boljše vključevanje v družbo ter v sistem izobraževanja in vzgoje na drugačen način.

Literatura in viri

Plevnik, M. (2019). Povezava gibanje počutje. *Delo (priloga Polet)*, 12. 1. 2019. <https://www.delo.si/polet/povezava-gibanje-pocutje/>

Mladinski dom Jarše. Nov program »Športna skupina Črnuška gmajna«. <https://www.crnuskagmajna.si> (dostop 1. 9. 2019).

Oblak, A. in Kronegger S. (2014). »Cherry on the cake« ali Kako kakovostno načrtovati mladinsko izmenjavo. Movit.

Lebar, A. *Razvoj vzdržljivosti*. https://ucilnice.arnes.si/pluginfile.php/2165990/mod_resource/content/1/RAZVOJ%20VZDRZLJIVOSTI.pdf

Steničnik, P. (2015). Mednarodne mladinske izmenjave, oblika in priložnost dela z mladimi z manj priložnostmi. Mednarodna konferenca pedagoških delavcev.

Izazovi u radu sa licima sa invaliditetom iz istočne Bosne u vrijeme pandemije

Marijana Dukanović

Nije nepoznanica da su lica sa invaliditetom u Bosni i Hercegovini izolovani i stigmatizovani, da se nad njima svakodnevno vrši institucionalno nasilje na vise nivoa. Nesposobnost BH vlasti kako lokalnih tako i entitetskih (državnih) se najbolje ocitala u vremenu pandemije virusa korona. Neposredno nakon lookdown u martu proslave godine nastupila je panika, javio se egzistencijalni strah, a kod velikog procenta ljudi javila se ratna trauma. Formirani su lokalni krizni stabova ali se u njihov rad zaboravio ukljuciti neko ko ce voditi brigu o socijalnoj zastiti u vremenu pandemije. Roditelji kao i predstavnici lokalnih NVO su se samostalno organizovali u nabavci lijekova, pelena i sl. Slabosti i nedostaci sistema socijelane zastite se ogledala i u nedostatku istinitih podataka, jedinstvenih spiskova lica sa invaliditetom sto je dodatno otežavalo rad. Nadležni Centri za socijalni rad svoj rad su usmjerili na Crveni krst, te se njihovo djelovanje svelo na podjelu prehrambenog paketa starim licima. Osobe sa invaliditetom su ponovo ostali po strani i u svojim kucama. Nije postojalo olaksanje za roditelje i djecu u vrijeme policijskog casa, lica sa autizmom, mentalnim poteskocama nisu imali povlastice pri izlasku u setnju. URHDIO Leptir je ilegalnim putem dolazio do lijekova antileptika te dalje preusmjeravao korisnicima, s obzirom da Ministarstvo zdravlja i socijalne zastite nema jedinstven spisak korisnika niti sigurno tržište za nabavku ovih lijekova. Trenutno roditelji samostalno rade na poboljsanju imunog sistema svoje djece kako bi prevenirali nastanak kovida i dalje u svoja cetiti zida, izlovano od ostatka drustva. Ovo su samo od nekih izazova i prepreka sa kojim su se susretala lica sa invaliditetom. Nazalost imali smo i pokusaj silovanja djevojciće sa umanjanim intelektualnim sposobnostima, gdje se ponovo potvrdilo stajaliste da su lica sa invaliditetom u ovoj drzavi zaboravljeni i skrajnuti.

Children of parents who use drugs: what are their rights? Institutional approach to youth at risk in Poland

Roksana Karczewska

Povzetek

Prispevek vsebuje analizo institucionalnih pristopov k procesu pojmovanja pravic otrok, katerih starši ali skrbniki uživajo droge. Otroci, ki skrbijo za osebo, ki se bori z zlorabo substanc, so v posebej težkem položaju. Medtem ko se razvijajo nacionalni programi za reševanje problema zasvojenosti, se otroci z vzdrževanimi starši znajdejo zunaj družbenega diskurza. Na začetku je predstavljeno globalno ozadje položaja otrok, ki so izpostavljeni učinkom starševske motnje. Pokazano je tudi, kakšni so pristopi svetovnih institucij, ki se osredotočajo na človekove pravice ali oblikovanje politik na področju drog. Nato se razpravlja o orodjih, ustvarjenih za obravnavo pravic otrok in politik na področju drog na Poljskem, zlasti glede socialno-kulturne perspektive človekovega razvoja. Nadaljnji del odgovarja tudi na naslednja vprašanja: kaj so ugotovljene vrzeli v tej zadevi in katere so obetavne prakse, ki jih je treba nadalje izvajati. Zadnji del povzema, katere ukrepe je treba sprejeti v boju proti stigmatizaciji staršev, ki uživajo droge. Prav tako razpravlja o tem, kaj je treba storiti, da se ohrani otrokova korist.

Ključne besede: otrokove pravice, človekove pravice, motnje uživanja mamil pri starših

Abstract

The paper contains an analysis of the institutional approaches to the process of conceptualizing rights of children, whose parents or caregivers use drugs. Children, who are in the care of a person struggling with substance abuse, are in a particularly difficult situation. While national programmes are being developed to address the problem of addiction, children with dependent parents find themselves outside the social discourse. At the beginning a global background of the situation of children, who are exposed to the effects of parental substance disorder, is presented. It is also shown what are the approaches of the global institutions focused on human rights or shaping drug policies. Then the tools created to address children rights and drug policies in Poland are discussed, especially referring to the sociocultural perspective on human development. Subsequent part also answers the following questions: what are identified gaps in that matter and what are promising practices that should be implemented further. The final part summarizes what actions should be undertaken to fight the stigmatization of parents, who use drugs. It also discusses what should be done to maintain the best interest of the child.

Keywords: rights of the child, human rights, parental drug use disorder

Introduction: global institutions on child's rights

Although it seems that children's rights are a self-evident matter, their history is relatively short. Its beginning dates to the end of the 19th century and its development continues until today, adapting to a dynamically changing world. (Krawczak-Chmielecka, 2017) Naturally, there are general conventions on human rights, which apply to children as well. However, it should be remembered that children, as individuals who are not yet competent to move in the adult world, should be protected in a special way. At the same time their autonomy and subjectivity should be retained. Therefore, it is especially important to create, and respect rights adapted to the age and developmental needs.

This need was recognised by Polish delegates in 1978., when they submitted a draft of the convention on the rights of children to the United Nations. This marked the beginning of the next ten years of conceptual work on the convention. In 1989 the convention was ready. Its shape differed considerably from the original proposed by the Polish delegates. This was dictated by the desire to adapt as well as possible to the cultural diversities of the states parties. (Smolińska-Theiss, 2000) The convention requires states to take measures, which take into account the rights and responsibilities of the child's parents or guardians. It also enjoins states to respect the rights and duties of parents, family members, the community, legal guardians, and other people to guide and advise the child in the exercising of the rights set out in the convention. The convention indicates that parents or other people responsible for the child have the primary responsibility for its maintenance and providing the conditions necessary for development. It mandates that all actions concerning the child should be guided by the best interests of the child. (General Assembly, 1989)

What exactly is the best interests of the child? It always depends on the individual situation of the child and its carers. If it is suspected that a child is being brought up and developed in an environment that may endanger his or her proper development, the situation should be assessed by an interdisciplinary team of specialists. This includes both representatives of law enforcement services (court, probation officers, police) and mental health/education specialists (psychologists, teachers). Why is it so important to assess each situation individually? When we undertake such assessments, there can occur a risk that the judgment will be concluded under false assumptions. In the case of children in the care of people who use drugs, the most common assumption is that the carer is unable to care for the child and therefore it is in the child's best interests to be placed in institutional care. Often the process of termination or restriction of parental rights is initiated against a person, who shows willingness to enter addiction treatment and improve their parenting skills.

The mentioned issue occurs mainly due to the stigmatization of drug users. This problem is also reinforced by gender - women who are mothers are particularly vulnerable to it. Stigmatization in this area generates considerable amount of problems for both the child and the carer. Not only does it increase the chances of the child being taken away from the guardian, but it also prevents them from seeking help for their addiction.

General assumptions of global institutions on drugs and drug use

To avoid the impact of stigma on an international drug policy-making, a conceptual framework was adopted. This framework is based on a research from an international institution focused on tackling drug problems - United Nations Office on Drugs and Crime, European Monitoring Center for Drugs and Drug Addiction. It consists of the following assumptions: "In 2018, only 5.4% of the adult population had used drugs at least once in the past year- based on this data, it was assumed that **most people in the world do not use drugs.**" (UNODC, 2020) Out of the aforementioned 5.4% of users, approximately 0.7% will exhibit characteristics of harmful use or addiction - this allows us to assume that **the majority of the aforementioned users will not become addicted.** (UNODC, 2020)

Not all parents who struggle with substance abuse will have problems raising their children. (EMCDDA, 2012) This assumption is extremely important in combating stigma and should guide all services assessing the situation of the child and their parents. Parents who use drugs, frequently do not seek help as a result of a fear of being seen as not good enough parents and having their children taken away from them. Therefore, any intervention with such children should be carried out on the basis that taking the child away and placing him or her in institutional care is a last resort. This should not be implemented without a good reason. (Giacomello, 2021)

This set of assumptions should safeguard the interests of both the child and the parent struggling with addiction. It should be remembered, however, that it is not the theoretical assumptions that have a direct impact about a child, but the action that states take.

Institutional approaches to children whose parents struggle with substance misuse in Poland

In the following section will discuss the tools created for addressing the problems of addicted parents and the children in their care. In Poland, the health care system is based on the so-called National Health Program (Narodowy Program Zdrowia), which is updated every four years. One of the pillars of this program is substance dependence treatment, but the emphasis is on treating alcohol misuse and other problems resulting from it. (Ministry of Health, 2021)

How children of addicted parents are considered in substance prevention programmes

The National Health Program assumes the implementation of substance use prevention activities as early as in the prenatal life of the child. These activities target pregnant women and promote awareness of substance use during pregnancy. (Ministry of Health, 2021) The whole program is primarily aimed at alcohol users and preventing the development of fetal alcohol syndrome (FAS). At the same time, the National Health Program does not provide such prevention for people who use substances other than alcohol. The very fact that the programs exist to protect children from the effects of substances, while they are still in the womb, is the evidence that the age and human rights perspective has been considered in the development of these programs. The lack of prevention programs for users of substances other than

alcohol, however, suggests that social stigmatization is still reinforced. Central institutions, such as the Polish Ministry of Health, do not yet take any relevant action to change this situation.

The situation looks better when it comes to prevention programs aimed directly at children. Apart from universal prevention programmes addressed to the general population of schoolchildren, there are also programmes addressed to people in specific life situations. "Specific life situation" is a term that refers not only to a situation in which one or both parents use substances. The term also includes all cases in which there is violence in the home or when parents are not coping with parenting. There are such programs, e.g. the recommended program called Community Addiction Prevention. Children can participate in either selective or indicated prevention programs. These programs are implemented in sociotherapeutic community centers. Sometimes the terms of enrollment to the program are rather general, for example children from an inefficient family can participate in the program. One of the reasons for such an inefficiency may be the parent's substance misuse. However, as it was mentioned earlier - it does not have to always be the case.

When it comes to substance use prevention programs profiled to meet the needs of children in the care of addicted parents, again stigma limits the offerings. Such programs do exist, but they are directed at the children of alcohol-dependent individuals. These programs address the issue such as the social roles that children who experience this might take on (mascot, adult child, etc.). However, some preventionists feel that this approach is very stigmatizing. There are other ways to discuss these topics, in ways that are both more useful and less painful for children. In the literature exists the term "adult children", used in the context of role reversal in the family. It is sometimes referred to as parentification. (Żłobicki, 2018)

Treatment services for parents who use drugs and their children in Poland

There are few different therapeutic programmes tailored to the needs of parents who use drugs. In Poland, the primary caregiver is, in most cases, a mother. Because of that these programmes are primarily targeted at women. Women with children younger than age three, can take part in rehabilitation programmes, where they have workshops focused on parenting skills. During the workshop there is childcare provided. There are also two penitentiary facilities in Poland prepared for pregnant women and women with children under the age of three. In these facilities, mothers and children are provided with pedagogical support. The prison cells are ordinary rooms, adapted to the needs of children and their carers. If the child is over the age of three, the court will determine if there is a family member who can take care of the child, while the mother is serving her sentence. The fact that a child can only stay with its mother in a correctional institution until the age of three is dictated by the so-called phenomenon of childhood amnesia. (Brzezińska, Appelt i Ziólkowska, 2016) These children have the chance to spend their first years, when their development is the most intensive, with their mothers. At the same time, they will avoid traumatic memories connected with staying in the penitentiary.

Relevant example of good practice from Poland is the work of MONAR organization. The organization comprehensively meets the needs of excluded people. MONAR has created facilities

for mothers affected by violence and facility for substance dependent mothers, where they can stay with their children. As facility managers said, the idea to construct a therapeutic programme aimed only at women was dictated by many years of clinical experience, a broad understanding of the causes and sources of drug dependence and the situation in treatment and rehabilitation. The main goal is to accommodate women and mothers, who are dependent on psychoactive substances, with their children in a safe space. Apart from participating in the therapeutic community groups, the women at the center additionally have access to many other methods of therapeutic interaction, such as trauma survivor groups for women who have experienced domestic violence, personal development groups, aggression replacement training, or alternative lifestyles workshops. Considering the specificity of the center, an integral part of the programme are the activities focused on mother-child relations, aiming at increasing parenting competences. Cyclical classes are conducted there, such as parenting skills workshops, agreement without violence, workshops with elements of school for parents, ABC of household budget or integration classes of mothers with children. There are daily nursery classes for the children, where they are looked after and learn how to spend time together. In the meantime, the mothers learn responsibility for taking care of children and how to build relationships with them. Children who qualify attend either the public kindergarten or the primary school, which are located near the center.

This programme can be considered as a model for dealing with such a delicate and complex situation as the addiction of a parent. Enabling women with children, who live in adverse conditions (violence, substance abuse by partner), to benefit from an alternative shelter after treatment (hostel) for one to two years helps them to acquire the necessary professional qualifications (education). Afterwards they will be able to start working and become self-sufficient, which contributes to an increased sense of safety, feeling of control over one's own life, personal competence and thus taking responsibility for oneself and children. It can also help them attain higher self-esteem and help in maintaining sobriety. The child, on the other hand, avoids the trauma of being separated from his or her parents and receives support from specialists. At the same time his or her basic rights, such as the right to education, are safeguarded.

Children of parents who use drugs - invisible for harm reduction services

It is also worth mentioning how institutions deal with active drug users who are not willing to start therapy. In Poland, children are not considered when it comes to harm reduction services. However, there are intervention hostels for women and their children, who are affected by violence. This is a service often used by women who are experiencing violence from a partner who uses drugs. It is also not uncommon for social workers, working at drop-in centers, to provide case management services to injection drug users, who are parents. The workers provide special care to these individuals and prioritize livelihood issues, such as obtaining housing from the city. In some special cases, social workers, together with lawyers, support the parent in custody cases. However, termination of parental rights occurs not that often in Poland (termination of parental rights concerns 30% of all cases) and must be preceded by years of drug use by the parent and prolonged neglect. (Holewińska-Łapińska, 2013) The involvement of social workers is not always necessary.

Identified gaps and what should be implemented to maintain children best interest

The topic of the rights of children living and growing up in the care of addicted parents is relatively new in social and political discourse. This means that there are still a lot of problems in this area, which have already been identified and named. Still no effective solution has been found. Undoubtedly, one of these problems is the inability to collect data on the extent of the phenomenon and thus the failure to create adequate evidence-based programmes. Even the best-constructed research tools that ensure anonymity are not effective. The assessment of the size of the phenomenon is based on data on terminated and restricted parental rights. This provides an incomplete picture of the phenomenon. The group of parents who use substances but are fulfilling their parental responsibilities remains invisible to researchers, professionals, and other key actors.

Another identified but not yet thoroughly researched issue is the financing of the stay of children in the treatment centers, where their parents are accommodated. While answer to the question of which institution is responsible for financing of the stay of the parent is clear, the legislation does not clearly indicate which budget should cover the costs of the children's stay. The issue of the funding of such facilities is important. If there was a budget dedicated only to this particular group, it is likely that more facilities of this type would be set up and that the level of participation in treatment would be higher.

As it has been mentioned several times, the above problems are rooted in the stigmatisation of psychoactive substance users. This means that institutions should take action to fight stigmatisation. Such actions could include:

- Providing addicted parents with the opportunity of state-funded therapy, with the possibility of 24-hour childcare, combined with the acquisition of social skills.
- Training judges, probation officers and other legal professionals - this is an action to make law enforcement representatives aware that a drug dependent parent is not always inefficient, and that drug dependence on its own is not a reason for a termination of parental rights.
- The involvement of those closest to the child - teachers can become confidants of the child in a difficult situation. It is important, however, that they are also well trained - this will allow them to react efficiently if child neglect is detected.

General thought is that more cooperation between stakeholders is needed in this topic. Currently, the situation of children who have parents with substance misuse is defined by various laws of a general nature. In order to better tailor the legislation to the needs of children, and to improve on a current approach, a separate piece of legislation would need to be created to define the situation of such specific groups as children whose parents are substance dependent.

References:

- Brzezińska, A., Appelt, K. i Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. [Psychology of human development]
- EMCDDA, E. M. (2012). *Pregnancy, childcare and the family: Key issues for Europe's response to drugs*. Lisboa: European Monitoring Center for Drugs and Drug Addiction.
- General Assembly. (1989). *Convention of the rights of Child*.
- Giacomello, C. (2021). *Children whose parents use drugs: a preliminary assessment and proposals*. Pompidou Group.
- Holewińska-Łapińska, E. (2013). *Orzecznictwo w sprawach o pozbawienie władzy rodzicielskiej*. Prawo w działaniu sprawy cywilne. [Case law on termination of parental rights]
- Krawczak-Chmielecka, A. (2017). *O rozwoju praw dziecka w Polsce i na świecie. Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*. Helsińska Fundacja Praw Człowieka. [The development of children's rights in Poland and in the world. The Abused Child. Theory, research, practice]
- Ministry of Health. (2021). *National Health Programme*. Warszawa: Ministry of Health.
- Smolińska-Theiss, B. (2000). *Dziecko główny bohater konwencji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. [Children- main character of the convention]
- UNODC, U. N. (2020). *World Drug Report*. United Nations publications.
- Żłobicki, W. (2018). *Parentyfikacja jako proces odwrócenia ról w rodzinie*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.

Exchange projects around HipHop for young people with lesser opportunities

Florian Fangman

Povzetek

Zelo resnično dojetje, ki ga na žalost pri izobraževalnih potovanjih pogosto prezremo. Še posebej mladi imajo svoj pogled na svoje okolje, sosesko, ulico. Perspektivni tujci običajno nimajo dostopa. Sposobni so pripovedovati zgodbe, ki opisujejo njihovo rojstno mesto na zelo osebni in iskreni ravni, zato omogočajo redke druge poglede. Na žalost je veliko teh zgodb še vedno neizrečenih.

An international network for educational exchange programmes for and by youths

Example: <https://www.youtube.com/watch?v=B9YdZxr7azg&list=RDB9YdZxr7azg#t=21>

A very true perception, which unfortunately is often being ignored when it comes to educational trips.

Especially young people have an own perspective on their environment, their neighbourhood, their street. A perspective outsiders usually have no access to. They are able to tell stories, that describe their home-town on a very personal and honest level and therefore allow a rare second look.

Unfortunately many of these stories remain untold.

A missed chance. Youths and their stories must be made public in order to get to know a foreign city from a whole different and authentic point of view.

The project „A second look“ intends to use this potential, giving young people from Berlin and other European cities the opportunity to write, exchange and collect their stories before sharing them with people from all around the world.

Thus emerges a website, on which visitors can download an interactive city map with several stations including the according audio files. This service is free for all and multilingual.

Not the historical sights and tourist attractions are the focus of this tour but rather the everyday experiences, problems, insiders' tips and observations of the young people from all Berlin districts, east and west. Instead of looking at house façades, we want to illustrate what happens behind them.

This process will simultaneously take place in other cities, following a similar approach.

The first trip will function as a platform, where youths from both countries can exchange experiences and collectively translate the stories of their counterparts. This will enable them to see and experience a town, new to them, through the eyes of the young people living there.

A step, which allows a unique look behind the curtains.

After that, the realization of the website will be the focus. As soon as the service is accessible, it will become the core of regularly happening youth exchanges between the two cities. Nevertheless, it is also open to other visitors as for example students or tourists.

A special advantage is the possibility to plan the tour individually and the total autonomy of the listener. Thanks to the free download of the files to an mp3-Player or tablet pc, he can determine the time, length and structure of the tour himself.

Naturally, this is just a first step of a long path.

A long term aim is to create a global network of several cities, that will enlarge, enhance and complete the programme. Youths will get involved in every single step of the project development and shape it with their own creative input.

Another objective is to motivate young people from so called sink estates, who often feel excluded from all social and cultural processes, to intervene and get involved in society. For many of them, it is a completely new experience to help shape their country, developing their own ideas and, through that, coining the cultural and political discourse sustainably.

In that manner, we intend to permanently induce a stronger will to more social participation and inclusion into democratic processes.

In addition to that, the preparation and post-processing of the programme paves the way for constructive debates about such topics as identity, social justice, religion, politics, cultural practices and equal opportunities.

The entire programme is being supervised by street-workers, educators, cultural scientists and artists of the respective domains who can, when needed, assist the young people at any time.

The exchange meeting is based on a multilateral exchange network that has been established in recent years.

The aim is to establish a good connection between partners from Germany and other countries.

All actors come from the field of social work and youth work. For example the Berlin participants come from "gangway e.V." and they come mainly from Süd-Neukölln.

The topics will be determined depending on the needs and interests of the young people involved and they may ultimately be of a political, cultural or personal nature.

Having as a common point the culture of hip-hop, the results of the discussion will be expressed artistically, and they will be presented on stage through songs, performances, choreographies, etc. The final results will be presented in the form of a film. All together there are minimum 20 young people.

Recreational activities for kids and teens with special needs: experience of a latvian youth organization

Authors: Dace Otomere, volunteer at “Youth Pastoral House”; “Youth Pastoral House”

Society "Nepaliec Viens"

Structural unit “Jauniešu Pastorālā Māja”

Mārupes street 14a, Riga, Latvia, LV-1002

e-mail: dace.otomere@gmail.com; jpm@nepaliecviens.lv

Povzetek

»Mladinska pastoralna hiša« (YPH) je prostovoljna organizacija in strukturna enota latvijske neprofitne organizacije »Ne ostani sama«. Za razliko od drugih lokalnih organizacij, ki delujejo na področju socialne integracije, YPH v celoti temelji na prostovoljnih pobudah z usmerjanjem in dostopom do pomoči in posvetovanja kvalificiranih strokovnjakov. Naš cilj je olajšati okolje za otroke in najstnike s posebnimi potrebami, da se med seboj družijo, počutijo sprejete in doživljajo osebno rast. To dosežemo s tematskimi mesečnimi prireditvami in letnimi polletnimi tabori, ki zahtevajo veliko načrtovanja in reševanja pogosto nepričakovanih izzivov. Naše druge dejavnosti vključujejo spodbujanje sprejemanja in razumevanja vrstnikov z obiski izobraževalnih šol, ki uporabljajo rešitve navidezne resničnosti, in obiskovanje izobraževalnih tečajev, da bi izboljšali svoje sposobnosti. Globalna zdravstvena kriza je neizogibno vplivala na naše delo in pozvala k prilagoditvi.

Ključne besede: rekreacijske dejavnosti, prostovoljna organizacija, motnje avtizmskega spektra (ASD), posebne potrebe, integracija

Abstract

“Youth Pastoral House” (YPH) is a volunteer organization and a structural unit of the Latvian non-profit organization “Don’t Stay Alone”. Differing from other local organizations that work within the social integration field, YPH is based entirely on volunteer initiatives with guidance and access to help and consultation from qualified specialists. Our goal is to facilitate an environment for kids and teens with special needs to socialize among themselves, feel accepted, and experience personal growth. This is achieved through thematic monthly events and yearly summer camps, both of which require a lot of planning as well as dealing with often unexpected challenges. Our other activities include stimulating acceptance and understanding from peers with educational school visits that use virtual reality solutions and attending educational courses ourselves to improve our skills. Inevitably, the global health crisis has impacted our work and called for adaptation.

Keywords: recreational activities, volunteer organization, Autism spectrum disorder (ASD), special needs, integration

Introduction

“Youth Pastoral House” (YPH) is a structural unit of the non-profit organization “Nepaliec viens” (*eng.*: “Don’t Stay Alone”) whose mission is to promote social participation, help develop a civil society, and provide emotional, material, or financial support for children, young people, adults, people with special needs, and at the retirement age (About “Nepaliec Viens” (Don’t Stay Alone), n.d.). YPH as a structural unit of this organization that consists of youth volunteers who are overseen and guided by social rehabilitation expert and director of the multifunctional care center „Solis Augšup” Diāna Mekša. The aim of YPH is to create an environments for kids and teens with special needs to be with their friends, get support, and experience personal growth. Primary this is achieved by organizing monthly meetings and summer camps for kids and teens with special needs. The disabilities of the attendees vary in severity, as well as in physical and mental aspects. About a half of the regular attendees are diagnosed with autism spectrum disorder (ASD). The organized events are based solely on the initiative and ideas from the volunteers with necessary guidance from Mekša, which is the main factor that sets YPH apart from other social integration sector organizations. Understandably due to the missing formal education in work with people with special needs, the volunteers are frequently informed and educated about assisting them. Still unforeseen challenges and different inner and outer factors have often caused difficulties and called for adequate reaction and adaptation.

This paper is a documentation of the experience of YPH when organizing recreational events for kids and teens with special needs and other activities. It will be done by looking into the process of organizing monthly meetings and summer camps, faced difficulties and challenges, different performed activities that stimulate integration, and how the COVID-19 pandemic has forced YPH to adapt.

Monthly Meetings

Interestingly, the monthly meetings were not the first activity organized by YPH – the summer camps were. However, due to repeated requests from parents to organize social events for their children, monthly meetings started taking place every first Saturday of each month and they last for 2 to 4 hours. Subsequently they have become the main activity organized by YPH. Although focused on kids and teens with special needs, these meetings have a positive impact on two groups of people: the attendees and their parents. Since aimed at kids and teens with special needs, they require thorough planning and consideration.

For the attendees these events are a place where they can feel accepted and be encouraged to try something new, develop new skills, and create new friendships with their peers. With the volunteers, who take the role of assistants during these meetings, by their side, they are presented with an opportunity to create relationships and interact with neurotypical people. These interactions occur in a safe environment where they are not judged but instead explained to, in a friendly way, what is and is not appropriate in social situations. Subsequently these interactions can help them feel more comfortable in everyday situations and learn how to get along better with their neurotypical peers.

While the attendees spend time with assistants and their peers, their parents and guardians have their own activities that are led by professionals instead of volunteers. They are given psychological and emotional support either in the form of an open discussion or by an invited

guest lecturer. Furthermore, parents and guardians have often expressed the emotional fulfillment and gratitude they experience from seeing their kids be valued and accepted in these meetings. On multiple occasions they have voiced a sense of hope and acceptance these meetings give them, opposed to the othering and alienation from society their family might experience outside of these events.

Every new season of monthly meetings starts at the beginning of the academic school year. The planning process for it begins around the end of summer with a volunteer meeting at which the roles for certain positions are allocated to the willing volunteers to help organize the season better. These are roles such as: the main organizers of the season who oversee all the planning process, the person responsible for finances, and other roles that might be necessary. A general outline of the season with meeting dates and their possible themes is also laid out. The themes usually are inspired by the interests of the attendees or festivities that take place during the month such as Christmas, Easter, National holidays, etc. Each meeting of the season is assigned two volunteers as the organizers. It is worth noting that the first and last meeting of the season are day trips outside of the city to make them more special.

The planning for every monthly meeting is long, detailed, and requires a lot of consideration of the needs of our attendees. The assigned organizers to each meeting work as creative directors by working around the theme and coming up with a general plan for the meeting. Then the other volunteers are filled in and assigned specific tasks or activities for the meeting. Working closely with the overseeing professional of YPH, every activity is thoroughly considered through the lens of our attendees – how many of them will be able to do it, who might have problems with it, what reactions it might initiate, what alternatives are there, etc. Since the meetings often require division into teams for specific activities, this raises questions about which kids get along with each other and who should better be put on separate teams.

A detailed structure is as important to the organizers as it is to the attendees of whom more than a half are on the autism spectrum. Predictable events and knowledge of what to expect helps attendees with ASD feel more secure, calm, and orientated. This is further emphasized by opening and ending every meeting the same way and introducing a “map”, “checklist”, or a different kind of list of the meeting’s activities that reinforces a structure.

Before every meeting, every attendee gets assigned a volunteer (or two in some cases) as an assistant who greets them at arrival. The meetings officially open with everyone gathering in a circle and joining together in a welcoming song created by volunteers. This song is a musical roll call that goes through the entire circle and individually emphasizes the presence of every attendee and their name.

After the welcome song, the plan of the meeting is introduced, activity process explained, and attendees are divided into teams if necessary. The activities can be individual, team effort, physical, developmental, creative, or logical. Most importantly they are accessible to most attendee skill level but for some – alternative activities are always ensured. Often an attendant might not want to participate for their own reasons. These situations require an individual approach as each case is different, but no one is ever forced to participate. Most of the time such situations are solved by offering a similar or a slightly changed version of the activity, letting the attendee observe the activity until they feel ready to participate, or they simply might need encouragement which they are gladly provided.

After the activities everyone is gathered for an agape feast during which people share with others whatever food they brought. This is the first repeated activity that signals the end of

the meeting. Afterwards, all willing participants can join in a song of thanksgiving and prayer. This is the final activity of every meeting, and it signals that it is time to say goodbye.

Summer Camps

Two summer camps are organized every year – one for kids and another for teens. The planning process and approach is similar to the meeting planning, however, there are a few differences. The first difference is that there are no parents or guardians present during these camps unless absolutely necessary. Second, camps gather more attendees of which some do not attend the monthly meetings. Lastly, the teen camps might involve an overnight stay.

Without the presence of parents or guardians, the wellbeing of the attendees is in the hands of the volunteers who assist them. For this reason, every parent or guardian is asked to fill out a survey before the beginning of the camp which contains information about their child. This is information regarding any allergies, sensitivities to stimuli, medicine, stimming practices, and any other vital information for the assistant. These surveys also include contact information so during the camp the assistant can keep in touch with the parent or guardian and update them about what and how their child is doing.

The summer camps are also thematic and with a clear and thorough plan of activities with which the attendees are introduced to. The camps also open with the same welcome song that individually introduces every participant. Furthermore, since the camps have more attendees than the monthly meetings and even new participants, a thematic name card is introduced that often doubles as a “progress” card. In the past these have been, for example, a “space explorers’ badge” or a “detective’s license”.

Overnight sleepovers are often a part of the teen camp and their purpose is not just to have a fun time with peers. For families and teens with special needs they mean a lot more. Firstly, they mean socialization in a different and often new setting. Secondly, sleeping over in a new place is a way to develop new tasks such as getting ready for bed and making the bed yourself without the parent or guardian’s help. Lastly, these sleepovers are often the first sleepovers ever for the teens. Therefore, this experience is a very important step for them towards being more independent and increasing their self-esteem. Recreation that introduces new experiences in a safe and encouraging environment, such as these summer camps, includes a lot of opportunities for kids and teens with special needs to grow personally, develop new skills, and have a positive impact on how they see themselves.

Difficulties and Challenges

Since the volunteers are not formally educated professionals or specialists in social work, communication with parents and Diāna Mekše is a good and necessary way to prepare for the meetings and summer camps. Periodically D. Mekše will also share some educational materials, especially before camps. This communication and the educational materials can help volunteers prepare for some expected difficulties that might present themselves during the YPH events. However, no amount of preparation can help avoid unforeseen challenges that might present themselves, or different outside aspects that can cause obstacles.

The types of difficulties that the volunteers can prepare for deal with the individual needs and skills of the attendees. Provided knowledge about their physical and mental abilities helps to plan out the meetings and possible alternatives to any activities. As mentioned before, kids or teens who need more help are assigned two assistants. Similarly, attendees with physical in-

validities are assigned physically stronger assistants that can help with moving. To ensure mutual support among the volunteers, during YPH events the assistants try to pay attention to not only their assisted person, but also each other. This is done in case some assistant might be struggling or in a need of a break, so someone else can help assist their assigned attendee while they regroup.

The surveys are the best tool to learn about specific triggers and needs of the attendee. Additionally, they share the required reaction in case of a panic attack, sensory overload, heightened stress, or any other response to outside stimuli. There have not been experiences with serious hysterias, but there have, however, been epilepsy seizures. These risks are the reason why YPH highly values and studies the parent and guardian surveys as well as have a professional with us at all events. Since most of the attendees have ASD, there is a high risk of sensory overloads which have occurred in the past, therefore a lot of pre-planning goes into identifying and analysing any sensory triggers. Visual support is also important for kids and teens with ASD. Hence activity planning also includes designing visual instructions for them. The surveys also give insight into the verbal abilities of the attendee who might be non-verbal or have a limited level of speech. These aspects also require preparation and consideration. Sometimes unexpected challenges might occur. These often arise in new and unfamiliar situations for the attendees. For example, regarding the fact that YPH's summer camp overnight stays might be the first sleepovers to some attendees, this might cause unknown reactions. Last summer one of the teens had a serious case of homesickness. He repeatedly expressed this verbally, so the volunteers made sure to reassure him of his safety, remind of the tasks at hand and upcoming activities, and explain when he will be home. The overnight stays generally help improve the attendee independence by having them make their bed and prepare for sleep themselves. Of course, the assistants will provide support, but it is done by balancing between helping and encouraging them to do it themselves.

Often in the planning process there have been unexpected hardships from the outside regarding locations for events. Some venues have declined a visit or tour because of the location's design not being suitable to people with special needs such as having a wheelchair access. Unfortunately, some rejections have come from worries about how the rest of the guests or customers might react. When looking at places for an overnight stay, there is a whole different array of specifications to consider based on the planned activities – a room for every family (if parents are present), rooms for activities, eating space, etc.

An indirect way of helping with challenges that our attendees face in their everyday lives, YPH also implements and partakes in activities that help with integration. YPH tries to involve the attendee brothers and sisters. This benefits the emotional state of not only the attendees with special needs, but also the siblings themselves because of the feelings that the parents have identified to feel from the monthly meetings. Furthermore, YPH partakes in educational school visits to explain ASD to teenagers. As an addition to an educational presentation, a modern technology approach is used during these visits to increase the understanding and empathy of students. The classroom is presented with a chance to experience sensory overload through a virtual reality simulator (Riga Innovation Group, 2019).

During the Pandemic

Inevitably the Covid-19 global health crisis has impacted the work of YPH and the public health safety measures that the government of Latvia put in place have disrupted the usual meeting process. To continue fulfilling their aims, YPH volunteers have been pushed to find ways to

adapt to the ongoing situation and this has been done in three ways. Since the October of 2020, YPH volunteers have attended educational online lectures on *Zoom*, this online video conferencing has also been used to conduct online meetings, and some volunteers have visited the families of usual attendees at their home.

The online training via *Zoom* lectures came as a result of a project organized by D. Mekša. It consisted of five training days that lasted from five to seven hours each. Lead by professional guest lecturers from different areas of expertise, the topics of these training sessions were teambuilding, event organizing, understanding ASD, communication and its specifications, and environment adaptation. This lecture course is still yet to end in a “think tank” type of event at the time of writing.

To create a social environment for kids and teens with special needs and adapt to the restrictions, the usual meetings were carried over to online space. Volunteers were split into pairs or trios, each joined by 2 to 3 attendees in a *Zoom* video call. These virtual meetings were also kept in a specific theme as much as possible. Undoubtedly, these meetings were easier for teens who already have a grasp of computers and the internet. Often the help from parents and guardians was required, especially when an arts and crafts activity was planned. The positive aspect of this approach has been the different online games, platforms, and built-in functions such as the whiteboard, or screen sharing, that have introduced new types of activities. On the other hand, communication via an online environment has its downsides. For example, it restricts certain aspects of communication such as the body language. In some cases, if the attendee is not too familiar with virtual meetings, they might experience overwhelming feelings or a different negative reaction.

To extend support towards the families with offsprings with special needs during the time of the pandemic, some YPH volunteers have met up with families individually for outdoor activities. This have been conducted in a safe way and by following all public health rules. Of course, these meetings are a lot different from the standard events. Instead of having thematic and elaborate structure, these meetings are more like friendly visits. As much as they have been intended to be a fun activity for the kids and teens, undoubtedly, they also have served as a physical and emotional support and help for the parents and guardians.

Conclusions

What sets YPH apart from different social organizations is the fact that YPH is entirely based on volunteer initiatives with support from a professional rehabilitator. The aim of the organized monthly meetings and summer camps is to give kids and teens with special needs an environment where they can not only have fun, but also socialize, develop new skills, and experience personal growth. As much as these events benefit the attendees, a positive side product of them is the emotional and psychological impact that the parents feel, e.g., the feeling of acceptance and experiencing their kids being needed. The organized events require a lot of thorough planning and consideration with a main focus on a clear structure, specifically due to the fact that the majority of the attendees have ASD. The volunteers highly value parent and guardian shared information via surveys that help avoid predictable difficulties and challenges, however, since every attendee is unique, unforeseen challenges are always a possibility. To improve future meetings, the time of the global health crisis has been used to advance the skills and knowledge of the volunteers, additionally organizing *Zoom* meetings and individual family visits.

Bibliography

1. Nepaliecviens.lv. n.d. *About "Nepaliec Viens" (Don't Stay Alone)*. [online] Available at: <<https://www.nepaliecviens.lv/en/about-us>> [Accessed 5 May 2021].
2. Riga Innovation Group. (2019). *Virtual Experience of Autism in a Classroom* [Video]. Retrieved from <https://youtu.be/1vPKRyYePo4>

„PORODIČNI SARADNIK“ – usluga zasnovana na zajednici za porodice sa decom / mladima u riziku / "FAMILY ASSOCIATE" - a community-based service for families with children / youth at risk

Kosta Gajić, socijalni radnik

Centar za zaštitu odojčadi, dece i omladine, Zvečanska 7. Beograd, Srbija

kosta.gajic@czodo.rs

Povzetek

V prispevku bo predstavljena storitev "Family Associate", pilotni projekt intenzivnih družinskih podpornih storitev, ki je bil v Srbiji izveden v obdobju 2013-2019. leto, s sklicevanjem na izkušnje iz prakse same službe pri delu z ogroženimi družinami otrok in mladine.

Abstract

This paper will present the service "Family Associate", a pilot project of intensive family support services, which was implemented in Serbia in the period from 2013-2019. year, with reference to the experiences from the practice of the service itself in working with families of children and youth at risk.

Uvod

Evidencija, iskustvo iz direktnog rada sa porodicama, kao i mnogi naučni radovi, ukazuju na sve složenije izazove u radu sa decom / mladima sa problemima u ponašanju: sve veća učestalost; sve više deca izražavaju svoje potrebe i životne teškoće kroz problematično ponašanje; sve veći broj dece i mladih sa dg Poremećaj ponašanja i dg Poremećaj ponašanja i emocija. U celom regionu raste broj krivičnih dela počinjenih od strane maloletnih lica, koja su sve teža po svojim posledicama i kažnjivosti. Prema podacima centara za socijalni rad, u Srbiji je tokom 2019., evidentirano 14.641 maloletnika sa problemima u ponašanju i u sukobu sa zakonom. Broj maloletnika sa problemima u ponašanju je u periodu 2014-2019. porastao za 9.2%, dok je u ukupnoj brojci najzastupljeniji uzrast maloletnika od 16-17 godina.

Odgovor sistema na pojavu je često nedovoljno sistematičan, blagovremen i, pre svega, nedovoljno prilagodjen samim odlikama ciljne grupe odnosno prirodi fenomena problematičnog ponašanja dece. Suviše fokusiran na pojedinca / dete / mladu osobu, ali često bez stvarne moći delovanja, bez dovoljno kreativnosti i resursa opredeljenih za delovanje u ovom polju.

Savremeni socijalni rad prepoznaje prednosti intervencija i usluga koje se pružaju u zajednici, jer: afirmiše i podržava osnovno pravo deteta na život u porodici, očuvanje relacije sa biološkim roditeljima, koristi šire resurse u okruženju ili polju deteta, angažuje odrasle koji imaju veću moć i odgovornost da podrže dete. Usluge zasnovane na radu u zajednici jačaju kapacitete porodice / roditelja, čuvaju i razvijaju bazične odnose deteta zasnovane na afektivnoj vezanosti i planu stalnosti, afirmišu vrednosti porodičnog života i osećaja za zajednicu, tako da cela zajednica nosi moć i odgovornost i povratno je ojačana.

U ovom radu će biti prikazana usluga „Porodični saradnik“, pilot projekat usluge intenzivne podrške porodici, koji je realizovan u Srbiji u periodu od 2013-2019. godine, sa osvrtom na iskustva iz prakse same usluge u radu sa porodicama dece i mladih u riziku.

Osnovni koncepti Usluge

Porodični saradnik deluje u porodici i zajednici, za i sa porodicom, povezuje ih sa akterima u zajednici, jača već postojeće relacije i uspostavlja nove, koje mogu postati dugoročni održivi resurs za porodicu. Specifičnost ove usluge je, takođe, što ona zahteva i inicira promene u celom polju, kao i u formalnom sistemu podrške, čime unapređuje ceo sistem. Usluga se zasniva na saradničkom odnosu sa porodicom, odnosu u kome postoji bazično poverenje između članova i profesionalca uključenog u podršku. Efekti uspostavljenog poverenja u relaciji porodica – porodični saradnik u praksi se prenose na reparaciju ranije (obično) poremećenog poverenja porodice i deteta u institucije, što je otežavalo i čak onemogućavalo promenu. Pružaoca usluge stavlja u kontekst podržavaoca – saradnika porodice, razdvajajući ulogu kontrolora i donosioca odluka, koja ostaje na za to nadležnim službama, što omogućava da sam odnos između pružaoca usluge i korisnika bude jasno zasnovan na bazičnom poverenju. Usluga je koncipirana tako da menja fokus sa podrške pojedincu na podršku porodici i široj društvenoj mreži. Uz dodatno razumevanje da „veličina socijalne mreže nije pokazatelj socijalne izolacije porodice, već je značajan i kvalitet socijalne mreže“ (Žegarac N., 2016., strana 111).

Teorijski okvir

Teorijske osnove usluge „Porodični saradnik“ zasnovane su na sistemskoj teoriji i ekološkoj teoriji ljudskog razvoja. Problem / izazov se razume kroz odnos osobe sa okruženjem – porodičnim, subkulturnim, lokalnom zajednicom. Porodica zauzima mesto subjekta intervencije, što u praksi porodičnog saradnika znači da je u fokusu rada i razumevanja - porodica u okruženju. O ispoljenim „simptomima“ članova porodice se razmišlja na način kakvu funkciju mogu imati u porodičnom životu; kako cirkularni model utiče na učvršćivanje simptoma; ciklusi porodičnog života i tranzitorne tačke su teme o kojima se razgovara sa porodicom.

Razvojno – psihološki pristup nudi osnovna znanja iz oblasti individualnog psihološkog razvoja u svim domenima (intelektualni, emocionalni, saznavni, moralni razvoj). Ovaj pristup omogućava profesionalcima da razumeju uticaj traume (zanemarivanje, zlostavljanje, traumatska iskustva) na individualni razvoj, pre svega, dece u porodicama.

Teorija afektivne vezanosti i značaj tipa afektivne vezanosti u odnosu roditelj – dete predstavlja osnov za intervencije kako bi se kvaliteti radnih modela promenili. Značaj ranog detinjstva za razvoj ličnosti, kao i kvalitet vezanosti u odraslom dobu vrlo su bitan deo procene za porodičnog saradnika. Pogotovo ako se uzme u obzir “da deca odrasla u nepovoljnim kontekstima imaju značajno više teškoća u: ponašanju, kontroli afekta, odnosima sa okruženjem i navikama” (Radojević B., 2016., strana 5)

Transteorijski model promene – u definiciji svrhe usluge nalazi se pojam promena. Promena u ponašanju i socijalnoj realnosti porodice, ciljana i nameravana. Teorije učenja, motivaciono intervjuisanje i savetovanje su, takođe, zastupljeni u teorijskom okviru usluge “Porodični saradnik”.

Svrha i cilj usluge

Svrha usluge “Porodični saradnik” jeste unapređenje resursa porodice (unutrašnjih i spoljnih) da omogući bezbednost deteta i uslove za njegov kvalitetan razvoj u porodičnom okruženju.

Ciljevi usluge su da: spreči / prevenira izmeštanja dece iz prirodnih porodica i unapredi funkcionisanje porodice / osnaži porodicu za povratak deteta iz institucije ili hraniteljske porodice; spreči zanemarivanje i zlostavljanje dece u porodicama; pomogne sistemu da donese odluku o starateljstvu nad detetom a da to bude u njegovom ili njenom najboljem interesu; unapredi kapacitete za roditeljstvo kroz smanjivanje roditeljskog stresa putem sticanja znanja i veština u oblasti roditeljstva, životnih veština, porodičnih i partnerskih relacija.

Ciljna grupa i osnovni elementi usluge

Korisnici usluge su porodice u kojima postoji rizik od zanemarivanja / zlostavljanja deteta, kao i porodice gde je prisutan rizik od izmeštanja deteta, odnosno porodice koje se pripremaju za preuzimanje deteta iz hraniteljske porodice ili institucije. U radu sa ovim porodicama centar za socijalni rad je najčešće preuzeo neku od mera iz svoje nadležnosti. Za potrebe ovog rada značajno je još naglasiti da su korisnici i porodice u kojima je roditeljima izrečena mera korektivnog nadzora / porodice u kojima je detetu izrečena vaspitna mera pojačanog nadzora.

Usluga se pružala, u proseku, 8-10 meseci. Intenzitet kontakata / sastanaka sa porodicom je najveći u prva 3 meseca (u proseku jednom nedeljno, po potrebi i više), sa ciljem da, kako kapaciteti porodice za promenu budu stabilniji, kontakti bivaju ređi (u proseku jednom u deset, kasnije 14 dana)-

Imajući u vidu da su porodice sa višestrukim i složenim potrebama najzastupljenije u sistemu dečije zaštite, uz niz socijalnih i ekonomskih teškoća koje se prepliću sa osnovnim problemima (na primer: mentalnog zdravlja, nasilja u porodici i bolesti zavisnosti), sistem se nalazi pred izazovom da potrebe čitave porodice stavi u odgovarajući kontekst i zadovolji ih na celovit način. Od socijalne zaštite / socijalnog rada se zahteva integrisana reakcija uz obavezno uspostavljanje saradnje sa ostalim sistemima podrške (obrazovni, zdravstveni), mnogo pre nego paralelne, neuvezane intervencije različitih sistema.

Pristup usluzi „Porodični saradnik“ imaju porodice koje se nalaze na evidenciji centara za socijalni rad. Nadležni centar za socijalni rad jedini može formalno da „uputi“ porodicu na uslugu, iako i druge ustanove (škola, vrtić, Dom zdravlja, Institut za mentalno zdravlje) mogu da iniciraju upućivanje na dodatnu podršku. Poziciju Centra za socijalni rad, kao jedine ustanove koja može da upućuje na usluge iz oblasti socijalni zaštite jasno definiše i prepoznaje Zakon o socijalnoj zaštiti Republike Srbije.

Usluga se pruža isključivo uz pismenu saglasnost porodice (barem jednog, punoletnog člana porodice). Potpisana saglasnost porodice, pored formalne dozvole porodice da se profesionalac uključi u rad sa njihovom porodicom (da ih posećuje u njihovom domu, da kontaktira sa ustanovama koje porodice koriste / ili bi trebalo da koriste..) predstavlja i vrstu intervencije – na način da vraća odgovornost porodici od samog početka pružanja Usluge. Tokom pilotiranja usluge, imajući u vidu kompleksnost potreba i izazova sa kojima se porodice susreću i funkcionišu, određeni su i „nulti“ kriterijumi za uključivanje porodica:

- porodica u kojoj je prisutno akutno nasilje se ne upućuje u uslugu dok se ne osigura bezbednost svih članova porodice;
- barem jedan odrasli član prihvata uslugu;
- barem jedan odrasli član ima kapacitet za korišćenje usluge.

Principi usluge „Porodični saradnik“ treba da omoguće da saradnja sa porodicama bude uspešna i održiva:

- Profesionalci rade SA porodicom, a ne UMESTO porodice;
- Osnovna vrednost usluge je građenje i negovanje odnosa profesionalca i porodice;
- Spremnost porodičnih saradnika i roditelja da jedni druge slušaju i da uče jedni od drugih;
- Porodični saradnici cene ono što porodice znaju i ono što već rade;
- Postoji podela odgovornosti: porodica i svi njeni članovi su uključeni u donošenje odluka;
- Podrška se pruža celoj porodici;
- Profesionalci rade i u porodici i u okruženju porodice;
- Fleksibilnost, dostupnost, kreativnost: usluga se prilagođava porodici.

Aktivnosti i intervencije usluge

Porodični saradnik zajedno sa porodicom planira zajedničke aktivnosti, kroz formu Porodičnog plana, a sa idejom da svaki od članova porodice ima određenu aktivnost koja doprinosi boljem funkcionisanju same porodice. Prethodno se sa porodicom pregovara oko cilja do kog žele da dosegnu. U radu sa porodicama sa decom / mladima u riziku pokazalo se izuzetno značajnim da ispregovarani cilj svi članovi doživljavaju, barem delom, kao i svoj lični. Na taj način sačinjavanje Porodičnog plana predstavlja i intervenciju u porodici, jer promovise drugačije obrasce komunikacije, daje na značaju svakom od članova porodice i njihovom doživljaju izazova sa kojima se porodica suočava, a mladoj osobi omogućava da se “definiše” ne samo kao nosilac simptoma / rizičnog ponašanja, već i kao konstruktivni učesnik u promeni.

Aktivnosti Porodičnog saradnika se mogu svrstati u tri grupe:

- praktična podrška;
- savetodavno – edukativne aktivnosti i
- zastupanje i koordinacija u lokalnoj zajednici.

Praktična podrška podrazumeva pružanje direktne podrške porodici, češće sa članovima porodice, ali i samostalno, u ostvarivanju prava iz svih sistema za koje je procenjeno i koje porodica vrednuje da mogu da utiču na funkcionisanje čitave porodice. To mogu biti: zakazivanja i realizacija zdravstvenih pregleda, regulisanje lične dokumentacije, ponekad i organizovanje prevoza za članove porodice kojima je takva podrška potrebna, kao i novčana podrška koja je orijentisana na dugoročne resurse porodice, a ne na jednokratnu pomoć.

Savetodavno – edukativne aktivnosti u kontekstu rešavanja konkretnih problema, povećanje efikasnosti funkcionisanja date porodice. Osim savetovanja to uključuje podršku revitalizaciji šire porodične mreže za podršku koju može da pruža. Može uključiti i savetovanje za decu uriziku – kako bi roditelji izgradili samopouzdanje da mogu da se nose sa datom situacijom, ali i kako bi izgradili potrebne veštine i povezali se sa ljudima koji imaju iskustva u datim situacijama.

Zastupanje prava porodica i koordinacija sa sistemima podrške u lokalnoj zajednici usmerena je na trenutno zadovoljavanje potreba porodice, ali i na stvaranje mreže podrške po okončanju pružanja usluge. Porodični saradnik može da inicira sastanke i zajedničko planiranje sa školom, zdravstvenom ustanovom u kojoj bi mlada osoba trebalo da realizuje tretman, omogući i povezivanje sa neformalnim sistemima podrške (OCD, grupe sa samopodršku...).

Stručni postupak

Stručni postupak podrazumeva obavezne korake koje bi u svom radu porodični saradnik trebalo da isprati i realizuje. Nakon prihvatanja u rad upućene porodice (ispunjeni “nulti uslovi”), porodični saradnik sačinjava Procenu porodice. Procena obuhvata četiri oblasti koje su još preciznije određene. U radu ću navesti same oblasti procene: životne okolnosti porodice; osnovne potrebe deteta, specifične karakteristike ponašanja deteta i sposobnost roditelja da odgovori na potrebe deteta; karakteristike, potrebe i specifična ponašanja roditelja / staratelja; relacije roditelja i porodice važne za kvalitetan razvoj deteta. Porodični saradnik sačinjava dve procene – prvu, inicijalnu, nakon par susreta sa porodicom, kojom usmerava rad na samom početku. Drugu, produbljenu, najkasnije nakon mesec ipo dana rada sa porodicom. Procena rezultira sačinjavanjem Porodičnog plana, s tim što se i tokom procesa procene uporedo već pružaju manje intervencije, koje motivišu porodicu da se i ona značajnije angažuje, a takodje se porodica bolje procenjuje kroz to njihovo početno angažovanje. Porodični plan predstavlja formalizovan dogovor sa porodicom u vezi sa prikupljenim podacima i pregovaranje sa porodicom oko rezultata analize, kako bi se došlo do zajedničkog razumevanja situacije u kojoj se nalazi porodica (Miloradović i dr. 2016.). Realizacija plana podrazumeva aktivnosti koje su detaljnije opisane u prethodnom odeljku. Procena ishoda / evaluacija se realizuje barem jednom za vreme trajanja usluge, najčešće nakon 3 meseca, i u samu procenu je pored porodice i porodičnog saradnika uključen i voditelj slučaja iz Centra za socijalni rad. Evaluacija daje mogućnost svim učesnicima da podele svoj utisak i “istinu” kako i koliko se uspešno realizuju planirani zadaci. Čest rezultat evaluacije jeste i modifikovanje Porodičnog plana, kao rezultat potpunije procene. Evaluacija održivosti promene se prati monitoring posetom (od strane porodičnog

saradnika), koja se realizuje barem jednom u periodu od 6 meseci nakon okončanja usluge, ali i kroz procene nadležnog centra za socijalni rad koji nastavlja da podržava i prati porodicu u okviru svoje odgovornosti.

Specifičnosti usluge u radu sa decom / mladima sa izazovima u ponašanju

Kompleksnost izazova sa kojima se suočavaju porodice u riziku od izdvajanja dece pojačavaju ugrožavajuća ponašanja i emocionalni problemi kod dece / mladih. Analizom dobijeni podaci ukazuju da je kod, nešto preko, 50% dece uključenih u uslugu bilo prisutno teškoća u vezi sa emocijama i ponašanjem. Među specifičnim ponašanjima koja su pratila ove teškoće najčešće je: nasilno ponašanje (15,2% dece), zatim sledi sukob sa zakonom (kod 8,1% dece), 7,6% dece su žrtve nasilja, 4,5% koristi alkohol, a 3,5 koristi PAS, prošnja je identifikovana kod 4% dece. Sva navedena ponašanja, sem prošnje, su izraženija izvan romskih porodica uključenih u uslugu. Ostala deca češće koriste alkohol i PAS, a čak dvostruko češće manifestuju nasilno ponašanje (Miloradović, S i sar., 2016).

Evaluacija i efekti usluge

Evaluacija usluge je realizovana tokom pružanja usluge i neposredno nakon, od strane samih pružalaca usluge – porodičnih saradnika, uputnog organa – centra za socijalni rad, Republičkog zavoda za socijalnu zaštitu kao ovlašćene ustanove za inovacije u socijalnoj zaštiti, kao i od posebno angažovanih spoljnih evaluatora projekta i usluge.

Ključni ishodi. Porodični saradnici su svoje intervencije u radu sa gore navedenim porodicama realizovali, kako direktno sa decom / mladima, tako i posredno, u radu sa roditeljima. Autentična zainteresovanost za porodicu - manifestovana kroz dostupnost, poštovanje dogovora, doslednost, jasno iskomunicirane obaveze porodičnog saradnika - je bila značajna za uspostavljanje odnosa poverenja. Povezivanje sa sistemima koje porodice koriste se pokazalo, takođe, od izuzetne važnosti. Često se dešavalo da se, na primer, zaposleni u školama (u koje idu deca / mladi u riziku) osećaju "usamljeni u problemu", komunikacija sa porodicom je "bila zasićena problemom", pa ih je angažovanje porodičnog saradnika pobudilo se više uključe u podršku detetu / učeniku. Stvaranje uslova za drugačiju komunikaciju otvaralo bi i prostor za širenje identiteta porodice, kako u doživljaju spoljnih podržavalaca porodice, tako i u samoj porodici. Stvaranje uslova unutar porodice za razgovor o emocijama je, neretko, bilo novo iskustvo za članove porodice. Pored emocionalnog opismenjavanja, prepoznavanja, "prevođenja" konkretnog ponašanja u emocije, porodice su imale priliku da iskuse kako je za prevazilaženje određenih stresnih situacija veoma značajno, čak presudno, bavljenje emocijama.

Analizom i evaluacijom rada sa porodicama, zaključujemo da je kod 60% dece / mladih koji su ispoljavali rizično ponašanje došlo do delimičnog ili konkretnijeg napretka. Još konkretnije, napredak se odnosi na ponašanja kod mladih u sukobu sa zakonom, koji ispoljavaju nasilničko ponašanje ili konzumiraju alkohol. Posebno je vidljiv napredak kod porodica koje se na evidenciji centra za socijalni rad nalaze manje od godinu dana. Za porodice koje se nalaze na evidenciji preko 5 godina, u kontekstu promene, govorimo o malom napretku ili nepromenjenom stanju. Pogoršanje je zabeleženo kod petine porodica u kojima su deca / mladi žrtve nasilja (u

okviru porodice), kod kojih je identifikovana prošnja, kao i u porodicama gde deca / mladi koriste PAS.

Zaključak

Iskustvo u radu sa porodicama sa decom / mladima u riziku ukazuje na potrebu uključivanja u rad i zajednice u kojoj porodica živi, u kojoj se i rizična ponašanja manifestuju. Pravovremeno povezivanje i usklađivanje aktivnosti svih sistema podrške može biti od presudnog značaja za porodice i njihovu perspektivu zajedničkog života. Širenjem "polja" intervencije omogućava se održivost promene. Iskustvo iz Srbije, sa uslugom "Porodični saradnik", predstavlja dragocen resurs za zagovaranje pristupa zasnovanog na zajednici u radu sa porodicama.

Literatura

1. Republički zavod za socijalnu zaštitu (2020). *Deca u sistemu socijalne zaštite 2019*. Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu;
2. Miloradović S., Jović S., Popović Lj. i Ognjanović M. (2016) *Pilotiranje usluge „Porodični saradnik“ i evaluacija rezultata pružanja usluge* Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu;
3. Radojević, B. (2016). *Problemi u ponašanju i razvoj nesigurnih obrazaca vezivanja: Uloga konteksta odrastanja dece pod rizikom, doktorska disertacija*. Beograd: Filozofski fakultet;
4. Žegarac, N. (2016). *Od problema do prilika u vođenju slučaja: Priručnik za praktičare*. Beograd: Fakultet političkih nauka, Centar za istraživanja u socijalnoj politici i socijalnom radu;
5. Žegarac, N. (2017). *Evaluacija usluga za porodice sa decom sa smetnjama u razvoju – ishodi pilotiranja*. Beograd: Fakultet političkih nauka, Centar za istraživanja u socijalnoj politici i socijalnom radu.
<https://www.unicef.org/serbia/media/2601/file/Evaluacija%20usluga%20za%20porodice%20sa%20decom%20sa%20smetnjama%20u%20razvoju%20.pdf>

Socio-terapijske grupe za roditelje / Socio-therapy groups for parents

Milica Rakić

Povzetek

GRiG Center že več kot 20 let dela z mladostniki, ki se soočajo z različnimi izzivi, poseben poudarek pa je na otrocih in mladostnikih z izrazitimi vedenjskimi težavami, ki pridejo navzkriž z zakonom. Dolgoletne izkušnje z neposrednim delom z mladimi so naš način dela vse bolj usmerjale v sistemski pristop, torej v načela sistemske družinske terapije, ki se ne osredotoča na posameznika, ampak vzame družino kot celoto, v kateri je problem nastal in kjer je problem mogoče rešiti.

Izkušnje so pokazale tudi, da številne družine, vsaj pri nas, težko sprejmejo podporo, predloge v izobraževanju, zlasti terapevtskega tipa, zato smo prišli na idejo, da raziščemo, kaj je skupno otrokom in staršem ... Otroci so se dobro odzvali do našega pristopa k skupinskemu delu, ki vsebuje elemente prostovoljnosti in velike udeležbe, in izhajali smo iz predpostavke, da bi lahko ta pristop vplival na motivacijo staršev za vključitev. S to predstavitvijo želimo predstaviti elemente pristopa k delu, načela in vrednote, ki jih vodimo, metodologijo, na katero se zanašamo, teme, ki jih najpogosteje pokrivamo, rezultate predhodnega dela ter nekatere pomanjkljivosti in izzive, ki jih obraz med delom.

Abstract

GRiG Center for more than 20 years. works with adolescents who face a variety of challenges, and special focus is placed on children and youth with pronounced behavioral problems and in conflict with the law. Years of experience of direct work with young people have increasingly directed our way of working towards a systemic approach, ie towards the principles of systemic family therapy which does not focus on the individual but takes the family as a whole in which the problem arose and in which the problem can be solved.

Experience has also shown that many families, at least in our country, find it difficult to accept support, suggestions in education, especially the therapeutic type, so we came up with the idea to explore what is common to children and parents... Children responded well to our approach to group work, which contains elements of voluntariness and high participation, and we started from the assumption that such an approach could have an impact on parental motivation to engage. Through this presentation we want to present the elements of the approach to work, the principles and values we are guided by, the methodology we rely on, the topics we most often cover, the results of previous work and some shortcomings and challenges we face during work.

Uvod

Centar GRiG više od 20 god. radi sa adolescentima koji se suočavaju sa najrazličitijim izazovima, a poseban fokus je stavljen na decu i mlade sa izraženim problemima u ponašanju i u sukobu sa zakonom. Godine iskustva neposrednog rada sa mladima, sve više su usmeravale naš način rada ka sistemskom pristupu, odnosno ka principima sistemske porodične terapije koja **ne fokusira pojedinca već uzima porodicu kao celinu u kojoj je problem nastao i u kojoj problem može da se reši!**

Iskustvo je takođe pokazalo da brojne porodice, bar kod nas teško prihvataju podršku, sugestiju u vaspitanju naročito terapijskog tipa, pa smo došli na ideju da istražimo šta je ono što je zajedničko i deci i roditeljima... Deca su dobro reagovala na naš pristup grupnog rada, koji u sebi sadrži elemente dobrovoljnosti i visoke participativnosti, te smo pošli od pretpostavke da bi ovakav pristup mogao da ima uticaj na motivisanost roditelja na uključivanje. Kroz ovu prezentaciju želimo da vam predstavimo, elemente samog pristupa u radu, principe i vrednosti kojima se vodimo, metodologiju na koju se oslanjamo, teme koje najčešće obrađujemo, rezultate dosadašnjeg rada kao i neke nedostatke i izazove sa kojima se suočavamo tokom rada.

Teorijski okvir

Uzimajući u obzir sistemski pristup - pristup koji počiva na ideji da su svi članovi porodice ravnopravni, jednako odgovorni članovi sistema (porodice) te da zajedno učestvuju u kreiranju atmosfere koja utiče na ponašanje pojedinca, nastojali smo da toj istoj porodici vratimo i pojačamo postojeće, često skrivene, snage koje opstaju i pored ozbiljnih problema i čitavog sistema disfunkcionalnosti koje se razvijaju kao odgovor na životne teškoće. **Da nije životnih teškoća, na koje se nekonstruktivno odgovara, simptomi se ne bi ni razvili. Klupski način rada se pokazao kao koristan alat u samom „prilasku“ porodici jer nije institucionalan, medicinski, fokusiran je na snage pojedinca, kao i porodice kao celine.**

Primena metode socioterapijskog kluba je moguća u mnogim oblastima socijalnog rada, svuda gde postoji grupa ljudi srodnih interesovanja ili onih različitih interesovanja i karakteristika, koje povezuje samo teritorijalna pripadnost ili trenutne okolnosti. On ne stavlja članove i voditelje kluba u potpuno različite pozicije, već nudi čitav niz mogućih sadržaja koji ih približavaju, čine ranopravnim. Sem toga, radi se o tehnikama socijalnog i drugog učenja, koje donekle napuštaju klasičan model poučavanja – ex cathedra. Nema strogo odvojenih uloga učitelja i učenika, već je to više razmena iskustva. Medijum kroz koji se stiče novo iskustvo obeležen je **uzajamnim odnosom, razmenom, pojačanom motivacijom i emotivnošću obe strane**. Uloge nisu izmešane, već višestruko uslovljene jedne drugima, bez stroge podele na aktivnog davaoca i pasivnog primaoca informacija. To omogućava bolju, bržu i trajniju integraciju novih iskustava.

Socioterapijski pristup u radu sa roditeljima odgovara na najčešće potrebe koje smo primetili da se javljaju kod roditelja dece sa problemima u ponašanju, naročito kod onih, koji su iz tog razloga došli u kontakt sa brojnim institucijama/ustanovama u zajednici. Kod roditelja koji prvi put dođu kod nas primećujemo zajednička emotivna stanja, kao što su: nemoć, osećaj neadekvatnosti, stid, usamljenost i izolovanost, ljutnja jer imaju osećaj da nisu ozbiljno shvaćeni (neki od njih su ranije tražili pomoć, paralelno koriste druge oblike

podrške itd.) i najčešće strah da će doći na još jedno mesto gde će ih dočekati sa osudom da nisu dovoljno dobri roditelji. **Lična afirmacija, odgovornost samopoštovanje, ublažavanje nerealne ambicije, suočavanje sa sopstvenim strahom, izražavanje mimo uobičajnog načina, osećanje pripadnosti su oblasti koje roditelji unapeđuju tokom perioda dolaska na grupu.**

Ciljevi grupe za roditelje:

- a. Edukacija roditelja o bitnim temama u vezi sa roditeljstvom
- b. Edukacija roditelja o izazovima adolescencije
- c. Razmena iskustva među roditeljima
- d. Podrška i jačanje roditeljskog autoriteta i roditeljskog saveza
- e. Grupa za roditelje kao „mesto za roditelje“, grupa za samopodršku
- f. Podrška roditeljima u jačanju kapaciteta porodice za prevazilaženje problema
- g. Podrška roditeljima u prepoznavanju i jačanju resursa u zajednici za podršku porodici

Pomenuli smo važnost, odnosno izazov **motivisanja roditelja** da se prvi put pojave u savetovaništu. Stoga je poseban fokus posvećen prvom - motivacionom intervjuu odnosno razgovoru pri kome koristimo osnovne savetodavne veštine.

Motivacioni intervju se obično sastoji iz sledećih faza:

1. Uvodni deo: upoznavanje i pridruživanje;
2. Davanje osnovne informacije o pozivu / grupi za roditelje;
3. Razmena osnovnih informacija i utisaka o pozivu / grupi za roditelje i potrebama korisnika
4. Detaljnije informacije o grupi za roditelje;
5. Pitanja i odgovori / razjašnjavanje;
6. Prvi dogovor.

Ključni motivacioni aspekti su: ostavljanje prostora za izbor; nenametljivost u svim aspektima komunikacije; poziv se odnosi pre svega na dolazak na prvi sastanak (da li će dalje dolaziti to je stvar procene korisnika kada vidi o čemu se radi); otvorenost i iskrenost; ne nuditi previše definisane opcije, jer se korisnik može vezati za njih i shvatiti kao obećanje, kojim će biti razočaran ako se ne ispuni u meri koju je sam zamislio; modelovanje odnosa koji će da se razvije i tokom grupnog načina rada; uvažavanje potreba i dostojanstva korisnika; nema ubeđivanja.

Voditelji grupe su jedini odgovorni za stvaranje i organizovanje grupe i u tom smislu je priprema voditelja veoma važna. Na početku, roditelji su jedni drugima stranci i poznaju samo voditelje, koji su glavna „sila“ koja treba da stvori grupnu koheziju. Roditelji se prvo odnose jedni prema drugima kroz svoj zajednički odnos sa voditeljima, a ta povezanost voditelja sa roditeljima postavlja osnov za razvoj grupne kohezije koja se na kraju stvara i koja je veoma važna za bilo koji oblik grupnog rada.

Kada grupa za roditelje počne sa radom, jedan od glavnih zadataka voditelja je da se trudi da ne dođe do osipanja članstva grupe, kao i da interveniše kada dođe do narušavanja integriteta grupe (kašnjenje, izostajanje sa grupe koje se ponavlja, druženje van grupe koje ugrožava rad, stvaranje grupa unutar grupe, međusobno osuđivanje itd.). Zato su pravila rada grupe veoma važna i voditelji treba da naprave dogovor kako će ih uspostaviti zajedno sa roditeljima.

Struktura i elementi programa rada sa grupom za roditelje

Program rada roditeljskih grupa zasnovan je na ključna elementa: grupnu dinamiku sa elementima klupskog rada (socio-terapijskog rada) i sadržaj (**edukativne teme koje se obrađuju u skladu sa potrebama roditelja**).

Standardi rada grupe Inicijalni sastanak sa porodicom (aktivnosti formiranja grupe za roditelje)

- Program se sprovodi kroz grupni rad i individualni rad sa roditeljima (kada se za to ukaže potreba)
- Program se realizuje kroz otvorenu grupu i susretima koji imaju otvoren koncept – roditelji donose svoje teme čime kreiraju sadržaj samih susreta
- U radionice se uključuju oba roditelja (tamo gde je to moguće) ili odrasli članovi domaćinstva koji aktivno učestvuju u odgajanju i vaspitavanju dece
- Radionica/grupni sastanak traje 2 sata, individualna porodična konsultacija traje 1 sat
- Grupu vodi kovoditeljski par stručnih radnika koji su prošli Obuku
- Sastanak grupe se održava na svake dve nedelje, a individualna konsultacija po potrebi (procena voditelja grupe/roditelji iskažu potrebu)
- Voditelji grupe vode Protokol grupnih sastanaka
- Voditelji grupe učestvuju u superviziji i /ili interviziji

Osnovni principi i polazišta

- U radu sa porodicama se poštuju kultura, identitet, vrednosti i organizacija porodice / lična i porodična istorija članova porodice.
- Problemi adolescenata se najefikasnije rešavaju kada se uključe svi članovi porodice/ značajni drugi.
- Najbolja podrška za mladu osobu je ona podrška koju može dobiti unutar bliskih porodičnih odnosa.
- Voditelji grupe treba da rade za porodicu, sve njene članove. Voditelj grupe pravi savez sa porodicom, odnosno sa porodičnim odnosima.
- Verovanje u promenu!
- Fokus je na snagama porodice.
- Verovanje da svaka porodica, uz dovoljno adekvatne podrške, ima resurse da brine o sebi i svojim članovima, posebno deci!
- Obaveze voditelja grupe i svih stručnjaka koji rade sa porodicama je kontinuirano usavršavanje (intervizija, supervizija i samorefleksivnost).
- Princip dobrovoljnosti.

- Princip poverljivosti.

Teme (radionice):

Pored susreta gde roditelji iniciraju svoje teme, redovno se obrađuju pomenute teme, koje smo prepoznali kao posebno važne u edukaciji roditelja adolescenata, kao što su:

1. **Roditeljski savez – *Jači smo kad smo zajedno*** : Ova radionica ima za cilj uspostavljanje, učvršćivanje i jačanje roditeljskog saveza. Voditelj grupe se pridružuje i jača roditeljski savez, a aktivno izbegava pruključivanje „jednoj strani“. Pomaže roditeljima da prepoznaju značaj i dobrobit koju imaju deca, ali i roditelji i svi članovi porodice kada su roditelji udruženi, kada se dogovaraju i dosledno sprovode svoje roditeljske odluke. Roditeljski savez može postojati u svim porodičnim organizacijama i situacijama.
2. **Razvojna faza adolescencija – *Volim te najviše na svetu, ali mi se u poslednje vreme ne sviđaš*** : Ovom radionicom stručni radnik (voditelj roditeljske grupe) želi da postigne kod roditelja doživljaj olakšanja i normalizacije konfliktnih osećanja koje roditelj u kontaktu sa svojim „problematičnim“ adolescentom može da ima. Poruka radionice je dozvola roditeljima da osećaju ljubav, ljutnju, strah i zabrinutost u isto vreme, da prepoznaju ova osećanja, smanje osećaj krivice koji imaju i koji ih potencijalno blokira za samopouzdanije planiranje i preduzimanje roditeljske akcije. Nakon radionice imaju znanja o tipičnim zadacima adolescencije, zabludama kojima mogu da budu izloženi i mogu svoje roditeljske aktivnosti i postupke da prilagode stvarnim razvojnim mogućnostima adolescenta, načinu na koji oni razumeju svet oko sebe, ali da bolje razumeju i promene kroz koje prolaze svi članovi porodice u ovoj fazi.
3. **Problemi u ponašanju i odrastanju u adolescenciji –*Šta je to sa adolescentima? Zašto je moj najgori?*** : Cilj je da roditelji steknu znanja o tome kako se problematično ponašanje koje roditelja brine javlja, opstaje i učvršćuje u porodičnoj dinamici i na koji način odnosi među članovima porodice zbog toga trpe. Roditelj prepoznaje povezanost jačanja problematičnog ponašanja sa slabljenjem odnosa bliskosti, podrške i poverenja i otkriva koje su to situacije i reakcije kada se učvršćuje ovaj negativan obrazac, kao i koje su to prilike da se osnaže i prošire pozitivne, podsticajne, negujuće razmene između deteta i roditelja.
4. **Ljubav i granice „*Kako da napravim Ugovor sa mojim adolescentom*“**: Ovom radionicom stručni radnik (voditelj roditeljske grupe) treba da pomogne roditeljima da ovladaju veštinama pregovaranja i pravljenja ugovora sa adolescentom oko očekivanih/poželjnih ponašanja. Veština izrade ugovora omogućava roditeljima da efikasnije odrede prioritet u izboru problematičnih ponašanja za koja žele da adolescenti promene i formulišu jasna pravila i posledice usled kršenja dogovora. Veština pregovaranja i uključivanja samog adolescenta u pravljenje dogovora pospešuje uzajamno razumevanje roditelja i mladih, kod adolescenta smanjuje neizvesnost u vezi sa posledicama i u vezi sa tim šta se od njih očekuje, ali i vraća odgovornost samom adolescentu za sopstveno ponašanje.

5. Gubitak i tugovanje : Ova radionica ima za cilj da ponudi roditeljima znanje o procesu tugovanja koja nastaje kao normalna reakcija na promene i gubitke tokom života i odrastanje porodice, sa različitim intenzitetom u odnosu na očekivane i neočekivane gubitke. U ovoj radionici voditelji grupe zajedno sa članovima pružaju roditeljima razumevanje i podršku za moguća osećanja tuge, ljutnje i razočarenja, izazvana problemima u kojima su se kao roditelji našli, kao i pritiscima i očekivanjima koja dolaze iznutra (slika o sebi kao roditelju) i iz sredine (predrasude, stereotipi, socijalne norme). Ova radionica ne daje zatvorene i tačne odgovore, ova radionica otvara priče o vulnerabilnosti i snazi svake porodice

6. Savez sa sobom i zajednicom – *Moja ekomapa*: U okviru ove radionice roditelji treba da prepoznaju značaj i prisete se da su briga o sebi, o svom fizičkom i mentalnom zdravlju predušlovi za uspešno obavljanje i roditeljske uloge. Zanimarivanje sebe u kontekstu roditeljstva i posvećenost deci koja isključuje brigu o sebi, može dovesti do dodatnih izazova. Podsetiti roditelje da je briga o sebi najnesebičnija stvar koju mogu da urade za sebe i svoju porodicu, iako naš kulturološki kontekst možda govori drugačije.

7. Završna – *Odnosno radionica na kojoj se opraštamo od pojedinih članova grupe*: U okviru ove radionice roditelji treba da se zajedno sa voditeljima osvrnu na proces rada grupe. Treba da se osvrnu na svoja očekivanja sa početka i razmisle o tome koliko su ostvarena, koliko su se menjala tokom rada, ali i da razmisle o tome šta očekuju od završetka i žele za sebe i svoju porodicu ubuduće. Roditelji treba da prepoznaju promene (ukoliko ih je bilo) tokom ovog procesa, da ih verbalizuju, prisete se mehanizama koji su do njih doveli i učvrste ih kao resurs za dalje. Grupno ili individualno možemo da se oprostimo od roditelja koji prepoznaju da su dosadašnjim prisustvom dobili dovoljno i da dalje, uz usvojene veštine mogu sami.

Roditelji posle grupe bi trebalo da:

- Razumeju da je grupa za roditelje prilika da rade na svojim roditeljskim veštinama.
- Imaju osnovne informacije o grupi i njenom radu, kao i o voditeljima.
- Razumeju da nije njihovo dete najgore..ili jedino u problemu...
- Se osećaju prijatno, bezbedno i prihvaćeno.
- Osete da su dolaskom na grupu uradili nešto za sebe i svoju porodicu
- Su zainteresovani za teme i da razmišljaju o ponovnom dolasku na sledeći susret grupe.
- Osete da je uredu da ponekad imaju i negativne emocije(ljutnja, bes, razočarenje..) ka svom adolescentu.

Zaključak

Socioterapijska grupa za roditelje razvija model rada koji pruža omogućnost roditeljima da razviju konstruktivne odgovore na životne teškoće, da razviju određene neophodne veštine, donesu zrele i realne odluke, postanu više samosvesni, razviju zdrave i hranljive odnose sa decom, drugim ljudima, prihvate sebe i druge i preuzmu odgovornost za sebe i svoje odnose. Time se ne uklanjaju samo simptomi, već se odmah na njihovo mesto postavljaju

elementi zdravog razvoja i time se stabilizuje funkcionisanje pojedinca i stvaraju potpuno realne osnove za njegovu integraciju u socijalnu sredinu.

Pojedini stručnjaci smatraju da su neki srodni izrazi poput „uzajamna pomoć“ adekvatniji, jer naglašava uzajamnost odnosa između korisnika i pružaoca usluge (svi oni koji profesionalno i sa empatijom rade u oblasti znaju koliko su sami naučili od klijenata i koliko sa njima doprinosi ličnom razvoju, što se opet vraća korisniku kroz unapređenja usluge i kvaliteta rada). Ključni element je da se korisnik ne svodi na pukog primaoca usluge, na pasivnog konzumenta, što se često dešava posebno u oblasti socijalne zaštite. Suština je da svaki čovek ima potencijala da nešto pruži drugome, dajući on/a je istovremeno na dobitku, razvija osećanje važnosti, samopouzdanje, ljudskosti, zauzima aktivan odnos prema životu.

U ovom sažetku smo pokušali da predstavimo koncept na kojem počiva naš savetodavno - terapijski rad sa roditeljima mladih koji ispoljavaju različiti stepen problema u ponašanju. Neke od ideja koje su nas „vodile“ su u jakom i iskrenom uverenju da suštinska podrška detetu i mladoj osobi je teško izvodljiva bez podrške porodici u kojoj živi. Kolaborativan odnos sa roditeljima, „obojen“ uvažavanjem, poštovanjem, verom u njihove kapacitete nas je vodio u radu. Činjenica da sve veći broj roditelja koristi naše usluge i dolazi iako „ne mora“ u želji da pomogne svom detetu nas ojačava u uverenju da radimo korisnu stvar za naše klijente.

Međutim, pored višestrukih benefita koje grupa donosi kako roditeljima, tako i voditeljima postoje otvorena pitanja, polja na kojima još treba da se radi. Tu su svakako:

- **Dobrovoljnost/primoranost/„izbor“? Kako motivisati klijente?** - Najveći broj mladih koji koriste različite usluge NVO „GRiG“, pa i sami roditelji su upućeni odlukom suda ili po uputu organa starateljstva. Kako uspostaviti odnos i savez, te motivisati nekoga ko u suštini (iz našeg iskustva barem na početku) ne želi biti na razgovoru? Neko ko je tu „jer mora“, „da ne bi išao na sud“. Jedna od ideja koja možda može biti od koristi je ideja porodičnog terapeuta Stiva Dešazera koji smatra da „**ne postoji otpor već samo različiti tempo**“.
- **Kako roditelji vide voditelje grupe?** – Jedan od izazova u radu sa roditeljima u Centru GRiG jeste i razlika u godinama u odnosu voditelj – roditelj. Većina zaposlenih u GRiG-u su mlade kolege, iako veoma obučene i sada već iskusne u svom radu, a kada tome dodamo njihov entuzijazam, možemo da govorimo o veoma kvalitetnim profesionalcima. Ali, da li roditelji osećaju sigurnost i da li veruju u vođenje procesa od strane nekog ko sam nema decu/adolescente. Vođeni onom rečenicom „ni kardio hirurg ne mora da operiše svoje srce da bi bio dobar hirurg“, uvažimo sve njihove sumnje, i ostavimo prostor da steknu poverenje. Time započinjemo odnos i sticanje poverenja i tada otpor počinje da popušta.
- **Ko/šta je podrška terapeutu? - „Ko pomaže pomagačima?“** – imajući u vidu da su neki odnosi, neke porodice prošle dosta izazova, povreda i teškoća u odnosu, od velikog je značaja da mi kao pomagači i naše seanse budu mesto gde će se članovi porodice osećati dovoljno sigurno i imati dovoljno poverenja u nas da bi mogli da istražuju, neka za njih nova polja i nova ponašanja, da uđu u nešto drugačije i nepoznato. Šta nama kao pomagačima može biti podrška da drugima budemo podrška? Šta nama može biti

„sigurna baza i utočište“ u ovako izazovnom radu? Šta nam može pomoći da ovako izazovno iskustvo i rad bude obostrano koristan i uspešan i za klijente i za nas pomagače? Nisu retke situacije u kojima možemo pomisliti o sebi kao o neuspešnom savetniku, često se ljutivši na sebe, ali i klijente. Ono što smatramo od suštinske važnosti jeste međusobna podrška članova tima. Kao redovan proces rada u okviru NVO „GRiG“ postoje na nedeljnom nivou redovne intervizije i supervizije, gde postoji prilika da na sigurnom mestu razmenjujemo šta je bilo dobro, a što može drugačije.

Literatura

Porodična terapija, Marklena Milojković, Jelena Srna, Radmila Mićović, 1997, Beograd, Centar za brak i porodicu

Insoo Kim Berg, Childrens Solution Work 2003 by W. W. Norton Company

Alan Car, Jane Fry, Tom Casey, Mary Forrest, Fidelma Beirne, Ciara Cassels (2013.) Positive Systemic practice, Crosscare Teen Counselling, Manual and Research Committee

Salvador Minuchin, Bernice L. Rosman, Lester Baker (1987): Psychosomatic Families – Anorexia Nervosa in Context, Harvard University press

Salvador Minuchin, H. Charles Fishman (1981): Family Therapy Techniques, Harvard University press

Salvador Minuchin (1974): Families and family therapy, Harvard university press, Cambridge

Rudi Dalos, Ros Drejper (2010.) Sistemska porodična psihoterapija - teorija i praksa, Open University Press, London

Marklena Milojkovic, Jelena Srna, Radmila Mićović (1997): Porodična terapija, Centar za brak i porodicu, Beograd

Harlene Anderson (1997), Conversation, Language, and Possibilities: A postmodern Approach to Therapy, BasicBooks

Susan M. Johnson (2004.): The practice of Emotionally Focused Couple Therapy – Creating Connection, Taylor and Francis Books Inc

Joseph A. Miccuci (2009.) The adolescent in family therapy, The Guilfor press, New York

Centar podrške za djecu i mlade s problemima u ponašanju / Center for support of children and youth with behavioural problems

Josipa Vučica, magistra socijalne pedagogije
Amalija Hrepić Gruić, profesorica psihologije
Udruga MoSt, Gundulićeva 52, 21 000 Split
e - mail: info@most.hr

Povzetek

Združenje MoSt je organizacija civilne družbe iz Splita, ki od leta 1998 izvaja programe, namenjene otrokom in mladim z vedenjskimi težavami ter njihovim družinam. V okviru Centra za podporo otrokom in mladostnikom z vedenjskimi težavami se izvajajo programi selektivnega in indiciranega preprečevanja težav v vedenju otrok in mladine ter program podpore po zdravljenju mladih po odhodu iz alternativnega sistema oskrbe ali po prestajanju vzgojnega ukrepa / zapora v kazenskih zavodih. Programe izvaja skupina strokovnjakov s prostovoljnimi vrstniškimi pomočniki in osebnimi mentorji, cilj vseh intervencij pa je krepiti zaščitne dejavnike otroka / mladostnika, družine in skupnosti, v skladu s potrebami in potenciali vsakega upravičenec. Opravljena so bila številna vrednotenja in raziskave, katerih rezultati kažejo na visoko stopnjo učinkovitosti intervencij, program za otroke in mladino z vedenjskimi težavami pa je bil prepoznan kot vzorčni program in razširjen v drugih mestih na Hrvaškem.

Ključne besede: civilna družba, vedenjske težave, zaščitni dejavniki

Sažetak

Udruga MoSt je organizacija civilnog društva iz Splita, koja od 1998. godine provodi programe usmjerene djeci i mladima s problemima u ponašanju i njihovim obiteljima. U okviru Centra podrške za djecu i mlade s problemima u ponašanju provode se programi selektivne i indicirane prevencije problema u ponašanju djece i mladih, te program posttremanske podrške mladima nakon izlaska iz sustava alternativne skrbi ili nakon izvršenja odgojne mjere/zatvorske kazne u penalnim institucijama. Programe provodi tim stručnjaka, uz volontere vršnjake pomagače i osobne mentore, a cilj svih intervencija je jačanje zaštitnih čimbenika djeteta/mlade osobe, obitelji i zajednice, u skladu s potrebama i potencijalima svakog korisnika. Proveden je niz evaluacija i istraživanja čiji rezultati govore o visokom stupnju učinkovitosti intervencija, a program za djecu i mlade s problemima u ponašanju prepoznat je kao model program i diseminiran u drugim gradovima u Hrvatskoj.

Ključne riječi: civilno društvo, problemi u ponašanju, zaštitni čimbenici

Summary

Association MoSt is a civil society organization based in Split, which has been implementing programs aimed at children and young people with behavioral problems and their families since 1998. The Center for Support of Children and Youth with Behavioral Problems includes programs of selective and indicated prevention of behavioral problems, and the program of post-treatment support for young people after leaving the alternative care system or serving an educational measure / imprisonment in penitentiary institutions. The programs are implemented by a team of experts, together with volunteers – peer helpers and personal mentors, and the goal of all interventions is to strengthen the protective factors of the child / young person, family and communities, in accordance with the needs and potential of each beneficiary. A number of evaluations and research were conducted, the results of which show a high degree of effectiveness of the intervention, and the program for children and youth with behavioral problems was recognized as a model program and disseminated in other cities in Croatia.

Keywords: civil society, behavioral problems, protective factors

Uvod

Djeca i mladi s problemima u ponašanju predstavljaju specifičnu i ranjivu skupinu koja zahtijeva posebnu pažnju društva u cjelini. Tijekom posljednjih godina dolazi do izrazitog jačanja opće društvene svijesti o potrebi dosljednije i očitije afirmacije prava svih ranjivih društvenih skupina, među kojima su, uz ostale, djeca i mladi s problemima u ponašanju (Bouillet, 2005), kao i o potrebi jačanja i razvijanja sustava podrške prilagođenog potrebama korisnika. Iako je institucionalna skrb još uvijek najčešći oblik izvanobiteljskog zbrinjavanja djece u većini europskih zemalja, daljnji razvoj slijedi smjer deinstitutionalizacije, restrukturiranja institucionalne skrbi, jačanja prevencije i mjera izdvajanja djece iz bioloških obitelji i razvijanja alternativnih oblika zbrinjavanja (Popić, 2020). Uz državne institucije, u procesu deinstitutionalizacije, razvoju i širenju mreže socijalnih usluga u zajednici, važnu ulogu imaju i organizacije civilnog društva.

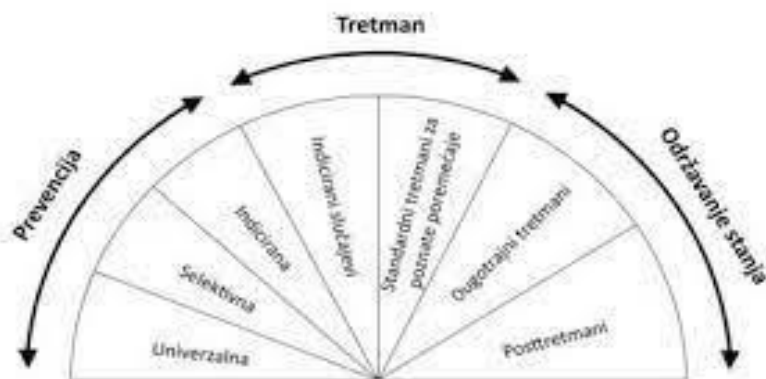
Udruga MoSt je organizacija civilnog društva osnovana u Splitu 1995. godine, sa ciljem unaprjeđenja života djece, mladih, osoba koje žive u siromaštvu i beskućnika. POP program (Posebni odgojni postupak) za djecu i mlade s problemima u ponašanju prvi je i jedan od osnovnih programa koji Udruga provodi sustavno i u kontinuitetu već više od dvadeset godina, a temelji se na organiziranju izvaninstitucionalne psihosocijalne pomoći i podrške djeci, mladima i njihovim obiteljima od strane stručnjaka pomagačkih zanimanja i mladih volontera vršnjaka pomagača. U skladu s prepoznatim potrebama djece i mladih, 2015. godine kreirane su nove intervencije pod nazivom POP+ i POST program, usmjerene visoko rizičnoj djeci i mladima s poremećajima u ponašanju i mladima koji izlaze iz sustava alternativne skrbi ili penalnih institucija (odgojni zavod, zatvor). POP, POP+ i POST programi provode se danas u okviru Centra podrške djeci i mladima s problemima u ponašanju, a Udruga MoSt je danas jedan od prepoznatih dionika na lokalnoj i nacionalnoj razini u području razvoja izvaninstitucionalnih socijalnih usluga. Osim pružanja socijalnih usluga, Udruga kontinuirano radi na podizanju svijesti i senzibilizaciji javnosti za potrebe djece i mladih s problemima u ponašanju analizom javnih politika,

provođenjem promotivnih kampanja, humanitarnih akcija u zajednici, te edukacijom stručnjaka, donositelja odluka i drugih dionika u zajednici. U radu će se prikazati intervencije Centra podrške za djecu i mlade s problemima u ponašanju i glavni rezultati evaluacija i istraživanja provedenih od početka provedbe programa.

Centar podrške djeci i mladima s problemima u ponašanju

Intervencije Centra podrške za djecu i mlade s problemima u ponašanju spadaju u domenu selektivne i indicirane prevencije problema u ponašanju djece i mladih, te intervencije posttretmana. Prema Mrazek i Haggerty (1994; prema Bašić, 2005) selektivna prevencija usmjerena je na dio populacije ili pojedince čiji su rizici za razvoj poremećaja znatno viši od prosjeka, dakle obuhvaća ranjive skupine. Indicirana prevencija usmjerena je na visokorizične pojedince kod kojih su identificirani minimalni, ali uočljivi simptomi koji još uvijek nisu zadovoljili dijagnostičke kriterije za poremećaj. Shematski je to prikazano na Slici 1.

Slika 1. Intervencijski spektar (Mrazek i Haggerty, 1994; prema Bašić 2005)



Centar podrške djeci i mladima s problemima u ponašanju osmišljen je sa ciljem prevencije institucionalizacije djece i mladih s problemima u ponašanju te socijalnog uključivanja mladih nakon izlaska iz sustava alternativne skrbi ili penalnih institucija. Intervencije Centra temelje se na suvremenim znanstvenim i empirijskim istraživanjima iz područja psihologije, socijalne i obiteljske pedagogije, vršnjačke pomoći, kao i nizu nacionalnih i međunarodnih dokumenata i konvencija. Teorijsku podlogu intervencija čini Bronfenbrennerova teorija ekoloških sustava kao i niz preventivskih koncepata kao što su koncept rizičnih i zaštitnih čimbenika, koncept otpornosti, koncept pozitivnog razvoja mladih. Problemi u ponašanju djece i mladih uključenih u Centar promatraju se kroz njihova osobna obilježja, obilježja njihovog okruženja, te kroz odnose pojedinca sa svojim okruženjem pa su i intervencije sveobuhvatne i usmjerene na odnos prema sebi i drugima, obitelj, obrazovanje, interese i navike te slobodno vrijeme djeteta/mlade osobe. O važnosti ovakvog pristupa govore Mihić i Bašić (2008), navodeći važnost interveniranja u različita područja života pojedinca kao što su obrazovanje, obiteljski i socijalni odnosi. Osim takve sveobuhvatnosti autorice ističu i važnost korištenja raznolikih metoda uče-

nja i jačanja vještina i kompetencija djeteta/mlade osobe (odupiranje vršnjačkom pritisku, komunikacijske vještine i sl.) te dostatno trajanje usluge koja se pruža s obzirom na razinu rizika kod djeteta i mlade osobe. Nadalje, Bašić i Janković (2001) naglašavaju da čimbenici kao što su razvoj jakih veza sa „zdravim“ odraslima i/ili uključivanje u pozitivne aktivnosti ne omogućavaju samo pozitivne razvojne putove nego i preveniraju pojavljivanje problema mladih. Temelj svih intervencija u Centru je povezivanje i izgradnja odnosa djece i mladih sa stručnjacima, volonterima vršnjacima pomagačima i osobnim mentorima.

Stručni tim Centra podrške čine psihologinja, socijalna pedagoginja, pedagog i koordinatorica volontera, s dodatnim edukacijama iz područja savjetovanja i psihoterapije (kognitivno bihevioralna terapija, terapija prihvaćanjem i posvećenošću, realitetna terapija, medijacija) i volonterskog menadžmenta, te kontinuirano supervizijskom podrškom. Uz stručni tim, važnu ulogu imaju mladi volonteri (vršnjaci pomagači i osobni mentori) koji sudjeluju u provođenju i osmišljavanju aktivnosti te predstavljaju pozitivan model identifikacije djeci i mladima. Volonteri se uključuju u programe nakon obveznog motivacijskog intervjua i psihologijskog testiranja, a omogućena im je kontinuirana edukacija o volontiranju i specifičnostima rada s djecom i mladima s problemima u ponašanju te individualna i grupna supervizijska podrška.

Dalje u tekstu će se dati pregled svakog od programa, s naglaskom na specifičnosti i potrebe korisnika, aktivnosti i evaluaciju programa.

Pop program

POP (Posebni odgojni postupak) program predstavlja intervenciju u domeni selektivne prevencije i usmjeren je djeci i mladima od 11 do 18 godina koji odrastaju u obiteljima s različitim rizičnim čimbenicima (učestali sukobi u obitelji, nasilje u obitelji, sukobni razvodi, učestale stresne situacije, nizak socio - ekonomski status, nedosljedna disciplina, visoko rizična ponašanja roditelja, socijalna izolacija obitelji i sl.) i sami manifestiraju različite oblike rizičnih ponašanja (neopravdano izostajanje s nastave, neizvršavanje školskih obaveza, kršenje pravila u kući i školi, povučenost, nezainteresiranost za vršnjake, pretežno tužno raspoloženje, eksperimentiranje s cigaretama, alkoholom i psihoaktivnim drogama, suprostavljanje autoritetu i sl.). Djeca i mladi su uključeni u program na inicijativu roditelja ili skrbnika, na preporuku Centra za socijalnu skrb, stručnih službi osnovnih i srednjih škola ili drugih institucija i organizacija koje brinu o djeci i mladima.

Program se provodi svakodnevno, a obuhvaća aktivnosti individualnog i grupnog savjetovanja, pomoći u učenju i aktivnosti slobodnog vremena (društvene igre, sportske aktivnosti, odlasci u kino i sl.), radno – okupacijske radionice (kulinarske, filmske i kreativne radionice), cikluse grupnih radionica u skladu s potrebama djece i mladih (trening socijalnih vještina, trening životnih vještina, radionice prevencije nasilja i sl.) te aktivnosti doživljajne pedagogije (radionice u prirodi). Djeca i mladi se uključuju u aktivnosti u skladu sa svojim potrebama, aktivno participiraju u procesu odlučivanja i dobrovoljno sudjeluju u programu kroz koji se uče boljem razumijevanju samih sebe i vlastitih ponašanja i emocija, razvijaju nove vještine i uče nove, so-

cijalno prihvatljive načine ponašanja. Roditelji ili skrbnici se uključuju u individualno savjetovanje, grupne radionice jačanja roditeljskih kompetencija i zajedničke kreativne radionice i druženja s djecom i mladima.

Proveden je niz evaluacija i istraživanja čiji rezultati govore o visokom stupnju učinkovitosti intervencije, a POP program je diseminiran u drugim gradovima u Hrvatskoj. Uvršten je u četrnaest potencijalnih modela programa u području prevencije i tretmana djece i mladih s poremećajima u ponašanju (Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži i Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih 2003. i 2007. godine), a evaluacije Ureda za suzbijanje zlouporabe droga 2014. i 2016. godine, govore o njemu kao vrijednom projektu selektivne prevencije s obuhvatom rizične skupine korisnika, sa sveobuhvatnim aktivnostima i jasnom i kvalitetnom procjenom potreba te usmjerenosti na korisnika, kao i ostvarenom suradnjom s relevantnim dionicima u zajednici. Također, korisnici programa sudjelovali su u istraživanju provedenog za potrebe diplomskog rada na temu „Civilno društva kao podrška obiteljskom odgoju“ čiji su rezultati ukazali da roditelji i djeca povezuju udrugu MoSt s osjećajem prihvaćenosti i sigurnosti, te da specifičan pristup i pružanje raznih vrsta usluga djeluju kao snažna podrška roditeljima i djeci što se značajno reflektira na njihov odnos prema osobama u drugim okruženjima“ (Grčić, 2019.).

Pop+ program

POP+ program predstavlja intervenciju u domeni indicirane prevencije i usmjeren je djeci i mladima od 11 do 20 godina koji manifestiraju različite oblike teškoća u ponašanju (bježanje iz kuće i škole, socijalna izoliranost, veći disciplinski problemi u školi i sl.) i poremećaja u ponašanju (konzumiranje droga i alkohola, razvijene ponašajne ovisnosti, simptomi depresivnosti i anksioznosti, razvijene fobije i strahovi, napuštanje škole, recidiv u činjenju kaznenih djela i prekršaja i sl.) i iskazuju potrebu za intenzivnim savjetodavnim radom, pomoći i podrškom u savladavanju školskog gradiva. Djeca i mladi su uključeni u program na inicijativu roditelja ili skrbnika, na preporuku Općinskog državnog odvjetništva, Centra za socijalnu skrb, stručnih službi osnovnih i srednjih škola ili drugih institucija i organizacija koje brinu o djeci i mladima.

POP+ uključuje intenzivno individualno savjetovanje i psihoterapiju, tretmanske grupe, aktivnosti slobodnog vremena i radno-okupacijske radionice, te aktivnosti pomoći u učenju. Individualno i grupno savjetovanje te psihoterapijski tretman s djecom i mladima s problemima u ponašanju temelje se na principima kognitivno - bihevioralne i realitetne terapije; intervencije su koje se pružaju kontinuirano, a tretmanske grupe uključuju ciklus od pet radionica. Aktivnosti slobodnog vremena, radno-okupacijske radionice i pomoć u učenju za djecu i mlade s problemima u ponašanju pružaju se kontinuirano, a uključuju igranje društvenih igara, kreativne, kulinarske, sportske i filmske radionice te pomoć u savladavanju i razvijanju vještina usvajanja školskog gradiva. Roditelji i skrbnici djece i mladih se uključuju u intenzivno individualno ili partnersko savjetovanje, te imaju potrebu za stručnom pomoći i podrškom u rješavanju poteškoća u odgoju (loša komunikacija s djetetom, narušen odnos s djetetom, korištenje neadekvatnih odgojnih postupaka itd.) i/ili partnerskom odnosu (neusklađenost u odgojnim postupcima, neadekvatna komunikacija s partnerom, konfliktni razvodi), i suočavaju se

s otežavajućim osobnim ili obiteljskim okolnostima (gubitak člana obitelji, učestali obiteljski konflikti, član/članovi obitelji su na izdržavanju zatvorske kazne ili na liječenju od ovisnosti itd.).

Udruga MoSt je 2019. godine provela istraživanje sa ciljem utvrđivanja učinka intervencija POP+ programa koji se pruža djeci i mladima s problemima u ponašanju. U istraživanju je sudjelovalo 23 djece i mladih koji su manifestirali internalizirane (anksioznost, depresivnost, socijalno povlačenje te psihosomatske tegobe) i eksternalizirane probleme u ponašanju (krađa, laganje, bježanje od kuće i iz škole, uništavanje imovine, rana seksualna aktivnost, agresivno ponašanje te antisocijalna i delinkventna ponašanja). Korišten je mjerni instrument Beckov inventar za mlade-BYI-II koji se sastoji od pet ljestvica samoprocjene koje zahvaćaju doživljavanje depresije, anksioznosti, ljutnje, ometajućeg ponašanja i samopoimanja (Beck J. S., Beck A., T., Jolly i Steer, 2011). Dobiveni rezultati ukazuju na povećanje samopoimanja kod obe skupine djece i mladih s problemima u ponašanju. Također, prisutno je i smanjenje doživljavanja anksioznosti, depresivnosti i ljutnje kod djece i mladih koji su bili uključeni u individualni tretman temeljen na kognitivno-bihevioralnoj terapiji.

Post program

POST program predstavlja intervenciju u domeni posttretmana i usmjeren je mladima od 15 do 30 godina koji su u procesu pripreme ili su izašli iz sustava alternativne skrbi ili penalnih institucija te se nalaze u riziku od socijalne isključenosti i beskućništva. Mladi iskazuju potrebu za podrškom u razvoju kompetencija potrebnih za samostalan život (kompetencije iz područja stanovanja, obrazovanja, brige o zdravlju, zapošljavanja, planiranja budućnosti i sl.), ili za podrškom u traženju i zadržavanju zaposlenja, pronalasku stanovanja, završavanju procesa obrazovanja, ostvarivanju prava u sustavu socijalne skrbi ili podršku prilikom povratka u obitelj. Mladi se uključuju u program na preporuku Centra za socijalnu skrb, dječjih domova, centara za pružanje usluga u zajednici ili drugih institucija i organizacija koje brinu o djeci i mladima.

Aktivnosti POST programa uključuju individualno savjetovanje, uslugu osobnog mentora, grupni psiho-socio-pedagoški rad sa ciljem pripreme za samostalan život, podršku u procesu obrazovanja (programi prekvalifikacije i osposobljavanja, tečajevi stranih jezika, pripreme za upis na fakultet i sl.), uključivanje u osposobljavanje za upravljanje motornim vozilima, podršku samostalnom stanovanju, kao i zajedničke aktivnosti i izlete u prirodi. POST se temelji na suradnji sa svim relevantnim pojedincima i institucijama koje zajedničkim radom i snagama mogu stvoriti mrežu podrške mladima – jedinice lokalne i regionalne samouprave, organizacije civilnog društva, institucije socijalne skrbi i pravosuđa, poslodavci, Hrvatski zavod za zapošljavanje, volonteri, visoka učilišta. Važan dio POST-a je senzibilizacija javnosti i zagovaranje prava ove skupine mladih na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini.

Uz stručni tim, u programu sudjeluju osobni mentori, mladi koji pružaju individualnu podršku mladima koji su u procesu pripreme izlaska iz skrbi. Usluga osobnog mentora evaluirana je od strane Edukacijsko – rehabilitacijskog fakulteta u Zagrebu tijekom 2020. godine, kroz projekt „Evaluacija programa „Priprema mladih za izlazak iz skrbi“ i usluge osobnog mentora. U istraživanju su sudjelovali osobni mentori i mladi koji su bili uključeni u mjeru koju je provodilo pet

organizacija i institucija u Hrvatskoj. Rezultati ukazuju da su mladi mjeru osobnog mentora doživjeli izrazito pozitivnom, potrebnom, korisnom i učinkovitim, a svoje mentore pozitivnim.

Zaključak

Centar podrške djeci i mladima s problemima u ponašanju predstavlja primjer organizacije rada s djecom i mladima s problemima u ponašanju. Vrijednost programa je pružanje pomoći i psihosocijalne podrške djeci i mladima na izvaninstitucionalni način, mogućnost brzog uključivanja i izbjegavanje stigmatizacije djece, mladih i njihovih obitelji. Intervencije Centra temelje se na osnaživanju djeteta i mlade osobe na svim važnim životnim područjima, jačanju kapaciteta roditelja i skrbnika za omogućavanje adekvatnih uvjeta za pozitivan razvoj djeteta i pružanju intenzivne i kontinuirane pomoći i podrške u procesu promjene.

Literatura

- Bašić, J. (2005). Prevencijska istraživanja i prevencijska praksa. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 41 (1), 81-88.
- Bašić, J., Janković, J. (2001). Prevencija poremećaja u ponašanju djece i mladih u lokalnoj zajednici. Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju
- Bašić, J., Janković, J. (2001.) Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju
- Bašić, J., Mihić, J. (2008). Preventivne strategije - eksternalizirani poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja djece i mladih. Ljetopis socijalnog rada, 15 (3), 445-471.
- Beck, J.S., Beck, A.T., Jolly, J.B., Steer, R.A. (2011). Beckov inventar za djecu i adolescente. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bouillet, D. (2005). Primjena međunarodnih standarda i preporuka u djelovanju hrvatskog društva prema djeci i mladima s poremećajima u ponašanju. Ljetopis socijalnog rada, 12 (1), 107-130.
- Bouillet, D., Žižak, A. (2003). Standardi programa prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih. Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju
- Europska stručna skupina za prijelaz s institucionalne skrbi na usluge podrške za život u zajednici (2012). Zajedničke europske smjernice za prijelaz s institucionalne skrbi na usluge podrške za život u zajednici preuzeto s https://deinstitutionalisationdotcom.files.wordpress.com/2018/04/2013-04-08-common-european-guidelines_croatian-version_edited.pdf (9.4.2021.)
- Grčić, A. (2019): Civilno društvo kao podrška obiteljskom odgoju. Split: Filozofski fakultet, Split
- Koller Trbović, N., Žižak, A. i Jeđud Borić, I. (2011). Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti
- Popić, A. (2020). Analiza politika. Djeca i mladi s problemima u ponašanju – desetljeće iza nas. Split: Udruga MoSt

Udruga MoSt (2018). Centar za djecu i mlade s problemima u ponašanju. Podrška djeci, mladima i obiteljima u riziku od socijalne isključenosti [Bilten]. Split: Udruga MoSt

Students' behavioural problems in schools: cooperation of school professional associates with teachers and public service associates

Gordana Berc
University of Zagreb
Faculty of Law
Department of social work

Tea Petruhar Zima
Centre for social welfare Dubrava, Zagreb

Marijana Majdak
University of Zagreb
Faculty of Law
Department of social work

Povzetek

Cilj prispevka je predstaviti izkušnje šolskih strokovnih sodelavcev s Hrvaške o sodelovanju med učitelji in strokovnimi sodelavci javnih institucij in organizacij civilne družbe pri delu z učenci z vedenjskimi težavami. Udeleženci raziskave so bili strokovni sodelavci osnovnih in srednjih šol. Opravljeni so bili polstrukturirani intervjuji. Rezultati kažejo, da se strokovni sodelavci vsakodnevno soočajo z različnimi težavami v vedenju študentov. Udeleženci so poročali, da dobro sodelujejo z učitelji, obstajajo pa tudi izkušnje nezadostnega razumevanja učiteljev učencev z vedenjskimi težavami. Izjavili so tudi, da bi morale biti sodelovanje z javnimi institucijami in organizacijami učinkovitejše ob upoštevanju pravočasnih ukrepov, usklajenih intervencij in izmenjave podatkov med sektorji. Obstajajo primeri dobre prakse, ki nakazujejo možnosti za pozitivne spremembe, zlasti kadar so motivirani in kompetentni strokovni sodelavci odprti za dodatno sodelovanje.

Ključne besede: vedenjske težave študentov, šola, strokovni sodelavci, javne ustanove, nevladne organizacije

Abstract

The aim of the paper is to present the experiences of the school Professional Associates from Croatia about the cooperation between teachers and Professional Associates of public institutions and civic society organizations in working with students with behavioural problems. Research participants were Professional Associates of primary and secondary schools. Semi-structured interviews were conducted. The results show that Professional Associates are faced with different problems in students' behaviour on a daily basis. Participants reported that

there is a good cooperation with teachers, but there are also experiences of insufficient teachers' understanding of the students with behavioural problems. They also stated that cooperation with public institutions and organizations should be more effective given the need for timely action, coordinated interventions and data exchange between sectors. There are examples of a good practice that indicate possibilities for positive changes, especially when motivated and competent Professional Associates are open for an additional engagement.

Keywords: students' behavioural problems, school, Professional Associates, public institutions, NGOs

Introduction

Behavioural problems in children and youth represent a large number of behavioural deviations in terms of its' form, severity and intensity (Krstić, 2014). The timely, effective and systematic response of experts is of great importance for their solution. This paper deals with the perspective of the school Professional Associates on effective and timely based responses of school resources, public institutions and organizations to the complexity of problems in students' behaviour.

According to Bouillet and Uzelac (2007) behavioural disorders in children and youth are classified as externalized and internalized. Externalized or active behavioural disorders are outward-directed disorders, such as defiance, lying, disobedience, running away from home, negativistic, aggressive, destructive, and delinquent behaviour. Internalized or passive behavioural disorders characterize self-directed behaviours, such as timidity, withdrawal, and negligence. The same authors cite a typology according to Ch. Buhler who describes three levels of deviant behaviour. The first includes behaviours such as disrespecting or disturbing written and unwritten rules in school, which should be addressed by teachers or Professional Associates applying their pedagogical knowledge and expertise. The second group includes the repetition of problems from the first level and some forms of deviant behaviours that cannot be solved by teachers because it requires additional professional engagement. The last level implies the most severe forms of deviant behaviour in young people with characteristics of anti-social behaviour and has a long-term adverse effect. Koller-Trbović (1998) suggests that children who show early behavioural problems are at greater risk of developing some of the more serious behavioural problems during adolescence - personality disorders, negative lifestyle development and health issues. Children who express externalized behavioural problems receive more negative feedback from teachers and other students than those in whom these problems are not visible. Unfavourable adaptation to the school environment is the most common cause of the development of hostile, aggressive, anxious and withdrawn behaviour with a lack of interest in learning which can lead to low academic output. Although the number of crimes committed by juveniles decreased by 11 percent in 2020, behavioural problems remain an important topic for professionals in Croatia (DZS, 2020.) Therefore, the need to create positive and quality relationships within the school subjects and to implement sustainable preventive programs for students with behavioural problems and for those who are at risk of its development (Bašić, Koller-Trbović and Uzelac, 2004, Bašić and Kranželić-Tavra, 2004).

Prevention is the main activity in the fight against behavioural problems and involves a set of methods and procedures that seek to mitigate and eliminate risk factors and strengthen protection factors, that should involve holistic and multidisciplinary approach (Berc, 2009). In that context the school is the most important factor of providing the activities in preventing behavioural problems, in which teachers and professionals are of great importance (Bouillet and Bijedić, 2007). Consistent and supportive teachers' expectations, educated teachers to work with students with behavioural problems, good learning and social conditions for students are important protective factors (Mrazek and Haggertyy, 1994, according to Bašić, 2009). Students' behaviour in school can be efficiently influenced by a positive school climate by supporting student - school employee relationships, which can strongly contribute to the later successful functioning of youth (Hawkins, 1997). School is a place where all children should feel safe, physically and mentally. Given that, in order to prevent students' behavioural disorders, school should collaborate with students' families, organisations and institutions that are sources of social and medical services in local community which requires professional expertise, including social work, to give additional contribution (Berc, 2009).

National Strategy for the Prevention of Behavioural Disorders of Children and Youth of the Republic of Croatia from 2009 to 2012 (Strmotić, 2011) has defined a guideline for early detection of behavioural problems. It involves the use of specified and timely approaches that would reduce its' negative consequences on the individual and society level. The basic guideline are primarily oriented to the school and its resources for supportive school environment and to the timely engagement on the risks behavioural problems prevention. Fagot (1984 according to Fagot and Leve, 1998) indicate that the nature of environment its reaction on child's behaviour is crucial for the behavioural problems' development on long term basis. Therefore, the school

has important role in creating protective environment in that context, and to ensure the implementation of prevention programs for students, as well as various interventions with learning social skills and counselling services (Kranželić-Tavra and Bašić, 2005). The presence of problems in students' behaviour at school speaks in favour of the growing need for educated teachers and professional teams in this area and for more effective cooperation between teachers and Professional Associates from various fields inside and outside the school as educational institution (Baturina, Berc and Majdak, 2014).

Aim of the research

The aim of the research is to gain insight the experiences of Professional Associates in primary and secondary schools on the effectiveness of cooperation with teachers, public institutions and organizations related to students' behavioural problems. The main research questions are: (1) What problems in students' behaviour are represented in the school? (2) What is the quality of cooperation between Professional Associates and school teachers related to the solving students' behavioural problems? (3) With which institutions /organizations the school cooperates in solving students' behavioural problems and what is the quality of this cooperation?

Methodology of research

A qualitative research methodology is applied. The research sample consists of 10 Professional Associates: 8 from secondary schools (6 pedagogues, 2 psychologists), and 2 from primary schools (1 social pedagogue, 1 speech therapist) from Zagreb, Croatia. Research participants have 1.5 to 37 years of work in school. Convenience sampling is applied. To collect data, the method of "snowball" was used. In the research procedure the expert associates were informed by telephone about the purpose of the research and the manner of implementation. Then the time of conducting the interview was agreed. All survey participants were informed prior to the start of the interview about their voluntary participation, the possibility of seeking clarification of the question, and giving up of the interview at any stage. Consent was requested for conducting and recording the interview. Anonymity was guaranteed. Possibility of getting the research results after data processing was given. The average duration of the interview was 20 minutes. The audio data was converted into a transcript, with the encoded responses. The semi-structured interview consisted of twenty-three questions. Qualitative content analyses method and open coding procedure (in three steps) were used for data analysis in order to keep authenticity of original participants' statements as much as possible (Kondracki and Amundson, 2002).

Results and discussion

Behavioural problems of school students

Professional Associates recognize **aggressive communication** between pupils, which is happening mostly *online* which supporting violence and problems in relationships between pupils (abuse through online platforms (S9)). Also, it is recognized *inappropriate verbal communication* including bad words, swear words and similar (...verbal insolence, swearing, insulting, verbal violence (S2), as well as *inappropriate pupils reactions* (...they get angry and have problems in controlling their reactions (S7)) and *indirect negative communication* (...the girls gossip (S8)...). Above mentioned behaviour is well known and recognized as socially unacceptable behaviour by Bašić and Ferić, 2004. Verbal violence includes throwing words, mockery, belittling and threats, while social violence includes avoiding, ignoring, excluding, gossiping and spreading traces, are also recognized by Professional Associates.

Beside aggressive communication Professional Associates also reported about **delinquent behaviour** including *physical aggression* (...fighting and conflicts (S5)), *physical conflicts among pupils* (...conflict with physical aggression (S1)) and *the use of addictive substances* (...alcohol in school (S5)). Research participants have also recognized **disrespect for authority and school rules** visible in behaviours like *avoiding school activities* (...avoiding classes (S6)) and *rebellious behaviour* (...children's mischief (S10)).

Running from school is characterized by voluntarily distancing from school and it is often considered as a first sign of problems in behaviour, especially when it occurs often and influences learning outcomes and school success (Bouillet and Uzelac 2007). Bašić and Kranželić-Tavra (2004.) connect running from school with increased feeling of stress and burden, and also with the lack of self-confidence because of permanent failure in school. Individual absence from school is highly connected with school unsuccessful, low social adjustment, non-acceptance of the people in school, school surrounding and peers' behavioural norms. For those students is a significant possibility for repeating a school year and for drop-out, which represents a social problem for their future (Baturina, Berc and Majdak, 2014., Berc, Majdak and Bežovan, 2015.).

Under the term problem behaviour Professional Associates distinguish **disrespect of discipline in class and disrespect of teachers** which they recognized as *disturbing class* (...disturbing class (S1)), *indiscipline in class* (...disobedience (S5)), and *inappropriate behaviour towards authority and disobedience of duties* (...disobedience of authority (S3)).

Koller-Trbović and Kalčić-Galeković (2005) wrote that students behaviour that shows undiscipline and without respect towards authority and school rules is described as passive or active disobedience which represents child's resistance and rebellion towards authority. Disobedience is manifested as light disobedience and disruption of written and unwritten rules of behaviour to defiance and opposition. Problems in behaviour will develop when above mentioned behaviour lasts for a long period of time and persists to disrupt child's functioning. Also, sometimes they can develop forms of delinquent behaviour (Krstić, 2014). Sometimes they can develop forms of delinquent behaviour (Krstić, 2014). Uzelac (1995) thinks that it is important to stop this behaviour with an individual approach to child to prevent child's disrupting of education in class and school. Through communication with research participants, it is confirmed that every professional associate in school is facing on a daily basis with students' problem behaviour which implicates a need to act in a timely manner and with efficient intervention of Professional Associates and teachers.

Cooperation of Professional Associates and teachers in school in preventing and resolving pupil's problems in behaviour

Professional Associates have noticed **supportive relationship of teachers towards students with problems in behaviour** including *stimulating behaviour of professors and Professional Associates* (...I think that they are handling them as good as possible (S3)). It is perceived also professors' *sensibility and empathy towards students with problems in behaviour* which are important features for qualitative relationship with students and for effective cooperation (...most of the professors are sensitized for work with children with problems in behaviour (S6)). It has been noticed also *the presence of friendliness toward pupils* (...They are helping students...and are ready to make agreement (S7)). Important and recognized feature is also *relationship of acceptance and motivated teacher* (...teachers do a lot for their students (S5). Teachers have to know the problems in the class (S1)).

Beside these positive experiences Professional Associates recognize also **unsupportive relationship of teachers towards children with problems in behaviour** which they describe through negative reactions from professors and *intolerant behaviour of professors* (...if he wants to go to school, he has to behave in accordance with the school rules, if not, he should sign out from school (S8), and *misunderstanding* (...they see and perceive student as impolite, and rude (S5)). There is also a *lack of motivation in professors* (...if there is no motivation from professors' side to help the student and to recognize some kind of strength than we have (S10)) and *presence of additional risk connected to student* (...when he is really sick or something is happening, one is thinking is this now a truth or somebody is laying (S2)). A *strained relationship between professor and a student* also influences unsupportive behaviour and perceiving of professors towards students with problems in behaviour (...although often they do not admit, kids like this make problems in class and make their work more difficult (S2)).

The diversity of teachers approach to students with problems in behaviour is also recognized in **different perceiving and behaviour of teachers toward children with problems in behaviour** because there are *diversities in professors' reactions* (...older professors have much more

problems with discipline and handling kids with problems in behaviour (S3)). Also there are *differences in professors' understanding of students* (...some have understanding and some not (S3)), than *differences in professors' tolerance* (...some are more tolerant and some not (S2)), and *different approach of professors* (...there is a huge generation gap between older and younger professors. For me, as a young professor handling student with problems in behaviour is not a problem (S3)).

The Professional Associates notice an **open cooperation between professors and Professional Associates in order to help to the students**, especially *regular talking between teachers and Professional Associates* (...we talk about how some kid was behaving in the class, in some situation, how are some of parents reacting etc.... (S4)), and also *openness and readiness to help to a student* (...usually teachers are ready to help after they get rid of the prejudice and realize that this is not a bad kid but kid who is sicking for a help (S4)).

The statements of Professional Associates show that they are aware of the importance of cooperation of different professionals and institutions in preventing and solving children's behavioural problems. Professionals' approach, motivation and competence are crucial. This was recognized also by authors Koller Trbović and Žižak (2012) who distinguish that professional's competence is the one of the most important element for the success of measures or interventions toward children with problems in behaviour (for instance advising, prolonged professional procedure. The success is mostly measured by assessment of the measure and not the whole system of intervention. The lack of the system (as Professional Associates see) is in insufficient cooperation and mutual respect of different professionals in different sectors. Therefore, it is important to invest in professionals' competences through permanent education and supervision as well as encourage their motivation for work with children with behavioural problems and routing to interdisciplinary and team work.

The quality of cooperation between school, institutions and organizations in solving of pupils' problems in behaviour

In solving pupils' problems in behaviour **school professionals cooperate with various public institutions**: (...with Social Welfare centre (S3), we have cooperation with students dormitory...we have some pupils with problems (S1), with psychiatric institutions...(S5), with Policlinic for protection of children.... (S7)...with the police if there are problems in a family (S2)).

Participants in this research distinguished a good cooperation with the **organizations of civil society** (...non-governmental organizations which offer their programs at the beginning of the school year (S4)), **cooperation with state administration bodies** (...with the police (S2), with the Ministry (S7), and city office (S7)).

Professional Assistants state about **successful cooperation with public institutions and organizations** especially *constructive cooperation with Social Welfare Centres* (...in the last two years any kind of cooperation or request to the Social Welfare Centre was successful, on time and adequate...(S4), *excellent cooperation with student dormitories* (...we had excellent communication with some student dormitories (S3), also *useful cooperation with Home for children and youth with problems* (they have a Team and ask for our opinion, try to help us, they had a meeting with us after semester (S9), children with recognized risk in fourth year we send in the group for intensive half-institutional treatment (S10)). *Good cooperation* persists also *with the police department* (... we have a good cooperation with neighbourhood police (S7), a *supportive cooperation with Institute for Public Health dr. Andrija Štampar* (...With Andrija Štampar we cooperate in case of children addicts and we have a good support (S10)).

Beside a positive experience with external resources, the participants distinguish also **unsatisfactory cooperation with some of the above mentioned public institutions and organizations**, or more concrete *unsatisfactory cooperation with Social Welfare Centres* (... they do not send any answer on our requests...(S10)), *ineffective cooperation with the students dormitories* (...we have a problem with a student from a student dormitory and nobody ever came to ask for this child (S6), and insufficient *cooperation with the police* (...we have a duty to inform them but they do not inform us about what is happening (S2)).

Authors Walter and Remschmidt (1999) in their research in schools determinate that 12, 7% of students have problems in behaviour which request a counselling or a treatment. Only 3% of those students were in the treatment of which half belongs to medical. The Authors concluded that most of the children who need help stay without the appropriate intervention. The reasons are following: parents seek for a help only in the case of more serious, external problems or serious problems in learning, one third of parents do not recognize problems in their own children, and if they recognize, they mostly do not ask for a help. The researches agreed that parents' readiness to ask for a help is decreasing with the age of the child (Walter and Remschmidt, 1999, Webster-Stratton, 2011) as well as participation of the child (Žižak and Koler-Trbović, 2003).

Conclusion

The aim of this research was to gain insight into the experiences of the school Professional Associates on the quality of cooperation between schools and public institutions and organizations in order to solve this problem. Professional Associates report that they have identified students' behavioural problems and that they encounter them on a daily basis. They also state that the number of Professional Associates per number of students in the school is insufficient (average ratio is 1: 324). The data show a dichotomy in assessing the quality of cooperation with public institutions and organizations - from constructive and effective cooperation to the unsatisfactory and untimely reaction of certain institutions and organizations. The need for additional and sustainable programs to improve cooperation with professional service providers has been identified. A holistic and multidisciplinary approach in solving the individual situation of student (school, family, peer environment) has been recognized for effective preventive work on behavioural problems. In addition, lifelong education of teachers and Professional Associates is important, especially in vocational high schools where problems in students' behaviour and academic outcomes are often in strong, negative correlation (Berc, Majdak and Bežovan, 2015). Professional Associates state that successful work on solving behavioural problems is based on close cooperation with centres for social welfare, police, medical doctors, student dormitories and youth educational centres, which is based on the exchange of information about each student, and his/her family. This is especially important for the current situation at the time of Covid-19 epidemic when the educational process does not take place in regular conditions. Also, due to epidemiological circumstances the school professional services work in limited conditions and problems in student behaviour take on new dimensions. Therefore, it would be extremely necessary to provide enhanced professional support to the existing school professional service and expand the team of Professional Associates by hiring social workers in schools and other professionals. Team work would improve cooperation between class teachers, professors and parents and enhance coordination between

school, family and local community resources (such as Social Welfare Centres, counselling centres for children and young people, associations with support programs for parents) in order to prevent impacts of psycho-social risks and students' behavioural problems.

Literature

1. Bašić, J., & Ferić, M. (2004). Djeca i mladi u riziku – rizična ponašanja. U: Bašić, J., Koller-Trbović, N., Uzelac, S. (ur.): *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 57-71.
2. Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija problema u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bašić, J., & Kranželić Tavra, V. (2004). O ponašanjima učenika i njihovoj pojavnosti u školskom okruženju. *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja*, 168.
4. Bašić, J., Koller-Trbović, N., & Uzelac, S. (ur.) (2004). *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
5. Baturina, D., Berc, G., & Majdak, M. (2014). Nevidljivi problem-stvarni rizik: Ispadanje učenika iz srednjoškolskog obrazovanja. *Revija za socijalnu politiku*, 21(1), 43-67.
6. Berc, G. (2009) Uloga školskog socijalnog rada u prevenciji poremećaja u ponašanju djece i mladih. U: *Prevencija poremećaja u ponašanju - stanje i perspektive*. R. Galić i M. Koren Mrazović (ur.), 29-42.
7. Berc, G., Majdak M., & Bežovan G. (2015.) Perspektiva stručnih suradnika o ispadanju učenika iz srednjih škola kao novom socijalnom problemu. *Revija za socijalnu politiku*, 22(1), 1-31.
8. Bouillet, D., & Bijedić, M. (2007). Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja. *Odgovorne znanosti*, 9(2 (14)), 113-132.
9. Bouillet, D., & Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Državni zavod za statistiku (2020). <https://www.dzs.hr/>
11. Fagot, B. I., & Leve, L. D. (1998). Teacher ratings of externalizing behavior at school entry for boys and girls: Similar early predictors and different correlates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(4), 555-566.
12. Hawkins, J. D. (1997). *Academic performance and school success: Sources and consequences*. Sage Publications, Inc.
13. Koller-Trbović, N. (1998). Pravovremeno otkrivanje poremećaja u ponašanju djece i mladeži i rano interveniranje. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 6(1), 51-59.
14. Koller-Trbović, N., & Kalčić-Galeković, L. (2005). Pogled na vlastito djetinjstvo djece i mladih s poremećajima u ponašanju ili u riziku na razvoj poremećaja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 41(1), 3-16.
15. Kondracki, N. L., Wellman, N. S., & Amundson, D. R. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of nutrition education and behavior*, 34(4), 224-230.
16. Koller Trbović N. & Žižak, A. (2012). Problemi u ponašanju djece i mladih i odgovori društva: višestruke perspektive. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20(1), 1-132.

17. Kranželić Tavra, V., & Bašić, J. (2005). Školski neuspjeh i napuštanje škole. *Dijete i društvo časopis za promicanje prava djece*, 7(1), 15-28.
18. Krstić, Ž. (2014). Činitelji delikventnog ponašanja. *JADR*, 5(2), 323-348. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/13478>
19. Strmotić, J. (2011). Nacionalna strategija prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih od 2009. do 2012. godine. *Policija i sigurnost*, 20(2), 211-222.
20. Uzelac, S. (1995) *Osnove socijalne edukologije mladih s poremećajima u socijalnom ponašanju (socijalnopedagoški aspekt)*, Sagena, Zagreb
21. Walter, R., & Remschmidt, H. (1999). Studies on the reliability, validity, and factor structure of a German version of the Child-Behavior Checklist. *Zeitschrift fur klinische psychologie-forschung und praxis*, 28(3), 177-184.
22. Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years - Parents, Teachers and Children's Training Series*. Seattle: Incredible Years.
23. Žižak, A., & Koller-Trbović, N. (2003). Sudjelovanje djeteta u procesu procjene potreba i planiranja intervencija. *Dijete i društvo: časopis za promicanje prava djece*, 5(1), 119-136.

