



XLVII

2016

3-4

Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

vzgoja izobraževanje



ISSN 0350-5065



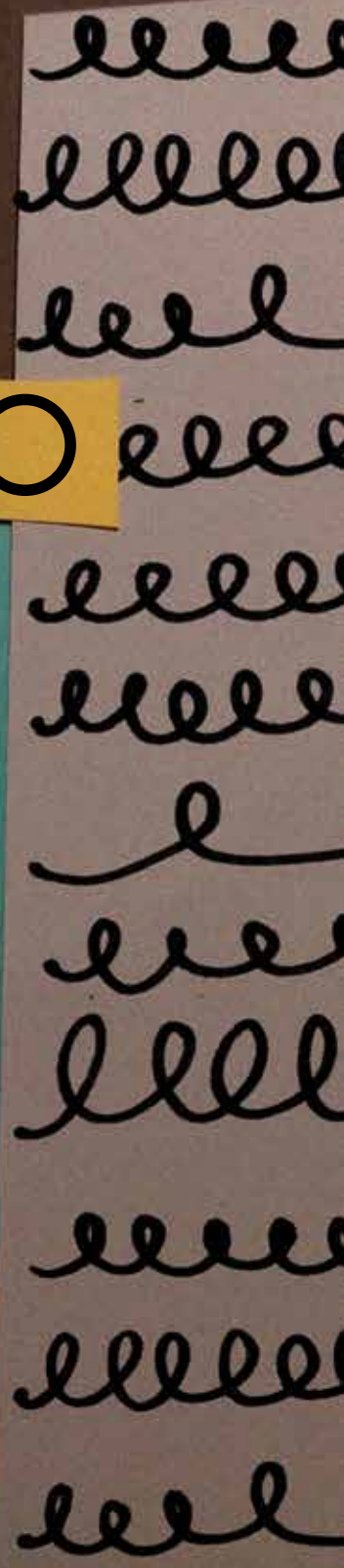
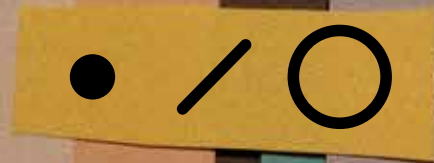
Spremenjeni obrazi
nasilja

Problem odgovornosti ob
motečem vedenju v šoli

Razumeti in obvladati
nasilje v šoli

Sistemski pristop
k medvrstniškemu nasilju
– preventivne dejavnosti
v šoli

Merjenje agresivnosti
v šoli





Vzgoja in izobraževanje

ISSN 0350-5065
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
letnik XLVII, številka 3-4, 2016

Izdajatelj in založnik
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik
dr. Vinko Logaj

Uredniški odbor
dr. Zora Rutar Ilc, dr. Ada Holcar Brunauer,
ddr. Barica Marentič Požarnik, Urška
Margan, dr. Alenka Polak, dr. Sonja Pečjak,
dr. Justina Erčulj, dr. Robert Kroflič

Odgovorna urednica
dr. Zora Rutar Ilc

Urednica založbe
Damijana Pleša

Jezikovni pregled
Barbara Jarc

Prevod
Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec s. p.

Oblikovanje
Kofein dizajn, d. o. o.

Priprava in tisk
Design Demšar, d. o. o.
Present, d. o. o.

Naklada
720 izvodov

Naslov uredništva
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
zora.rutar-ilc@zrss.si,
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si
www.zrss.si

Naročanje
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
e-pošta: zalozba@zrss.si; faks: 01 / 3005-199
letna naročnina (6 številke): 50,08 € za pravne
osebe, 32,55 € za posameznike, 22,95 € za
študente; 65,00 € za tujino
Cena posameznega izvoda 3-4/2016 je 19,50 €.
V cenah je vključen DDV.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod
zaporedno številko 577 vpisana v razvid
medijev, ki ga vodi Ministrstvo za
izobraževanje, znanost in šport RS.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2016
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega do-
voljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen
koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače
razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske
(fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali pre-
pisovanje na kakršen koli pomnilniški medij) oblike
reprodukcije.

UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc
Gradimo kulturo nenasilja in dobre skupnosti #3

RAZPRAVE

Dr. Mitja Muršič
Upoštevanje čustvenih vidikov za celovitejše omejevanje medvrstniškega nasilja v šoli #5

Dr. Damir Josipović, Anja Smolič
Spremenjeni obrazi nasilja #13

Dr. Tomaž Vec
Problem odgovornosti ob motečem vedenju v šoli #18

Dr. Alenka Gril
S participacijo v šoli spodbujamo strpne medkulturne odnose #23

KOLUMNA

Mag. Mojca Pušnik
Nasilje v šolah – še zmeraj izziv #34

Dr. Justina Erčulj
Mreže učečih se šol in vrtcev – Strategije za preprečevanje nasilja: sodelovanje za učinkovito prakso #46

ANALIZE IN PRIKAZI

Dr. Albert Mrgole
Opremljeni, da gremo po kostanj v žerjavico: Razumeti in obvladati nasilje v šoli #32

Dr. Ana Kozina
Merjenje agresivnosti v šolskem okolju: lestvica agresivnosti za učence in dijake AG-DU #44

Emil Karajić, Ingrid Klemenčič
Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju – preventivne dejavnosti v šoli #50

EDITORIAL

We Are Building a Culture of Nonviolence and of Good Community #3

PAPERS

Taking Emotional Aspects into Account to More Comprehensively Limit Peer Violence in School #5

The Altered Faces of Violence #13

The Issue of Responsibility When Encountering Disruptive Behaviour in School #18

Through Participation Schools Promote Tolerant Intercultural Relationships #23

COLUMN

School Violence – Still a Challenge #34

Networks of Learning Schools and Kindergartens – Violence Prevention Strategies: Cooperation for Effective Practice #46

ANALYSES AND PRESENTATIONS

Equipped for Pulling Someone's Chestnuts Out of the Fire: Understanding and Controlling School Violence #32

Measuring Aggression in the School Environment: Aggression Scale for Primary and Secondary School Students #44

Systemic Approach to Peer Violence – Prevention Activities in School #50

PRIMERI IZ PRAKSE

Mag. Bernardka Sopčič, Barbara Hudoklin,
Sabina Posedel, Tatjana Kroflič
Soočanje z nasiljem v osnovni šoli in vrtcu
ter postopanje v prepoznavanju in reševanju nasilja #57

Maja Turšič
Kulturo dobre skupnosti je treba načrtno graditi #62

Klavdija Giodani
Mladostnik z izzivom avtizma v srednji šoli #68

Helena Klobasa
Gibalne urice – spodbuda usvajanju gibalnih kompetenc
predšolskega otroka #80

AKTUALNO

Mag. Franci Zlatar in Marina Uzelac
Otroci brez spremstva v Sloveniji #84

Dr. Teja Lorger
Pojav socialne anksioznosti med dijaki s primanjkljaji na
posameznih področjih učenja (PPPU) in njihovimi sošolci
v srednjem poklicnem izobraževanju (SPI) #88

OCENE IN INFORMACIJE

Dr. Zora Rutar Ilc
Recenziji #93

Saša Premk
Novosti iz knjižnice #96

EXPERIENCES FROM PRACTICE

Encountering Violence in Primary School
and Kindergarten and Taking Steps to Identify and
Eliminate It #57

The Culture of a good community must be built
systematically #62

Adolescent Challenged by Autism in Secondary
School #68

Physical Activities – Encouraging Preschool Children
to Master Physical Competencies #80

TOPICAL

Unaccompanied Children in Slovenia #84

Presence of Social Anxiety among Secondary School
Students with Specific Learning Disabilities (LDs) and
Their Classmates in Secondary Vocational Education
(SVE) #88

REVIEWS AND INFORMATION

Reviews #93

New Editions in the Library #96

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

GRADIMO KULTURO NENASILJA IN DOBRE SKUPNOSTI

S preprečevanjem in obravnavanjem nasilja se na Zavodu, kot piše »pionirka« na tem področju Mojca Pušnik, ukvarjamo že 20 let. Pojav torej ni nov, se pa spreminjajo njegove pojavne oblike, naša odzivnost, pa tudi učinkovitost obravnave. Zagotovo so pri generaciji, rojeni v tem tisočletju, potrebni novi, če že ne povsem drugačni vzgojni prijemi. V to smo se pred letom in pol poglobili v tematski številki revije, posvečeni vzgoji. Tokrat pa »žaromete« usmerjamo v tisto, kar nastane, ko vzgoja ne deluje (najbolje) – v nasilje, v reševanje konfliktov, zaščito žrtev, obravnavo povzročiteljev, predvsem pa v to, kaj lahko na ravni šole in razreda naredimo, da vse to pravočasno preprečimo.

Ravnanje v primerih, ko pride do nasilja, lahko namreč v grobem primerjamo z gašenjem požara. Vsi vemo, da je manjša nevarnost, da bi do požara prišlo, če imamo dobro požarno varnost: če skrbimo za vse dejavnike tveganja, če vzdržujemo naprave in jih po potrebi nadgrajujemo, če preverjamo stanje in smo pozorni na zgodnje znake. Tako je tudi z obravnavo nasilja. Zato je dobrodošlo, da smo na Zavodu s pomočjo zunanjih strokovnjakinj (tudi praktičark) v šolskem letu 2014/2015 pripravili »Protokol ob zaznavi in za obravnavo medvrstniškega nasilja v VIZ« (predstavljen v rubriki Informacije in prikazi).

Protokol je uporaben spisek postopkov (pospremljen s priročnikom), ko do nasilja že pride. Veliko rezerve pa obstaja, še preden se to zgodi: v domišljenih vzgojnih strategijah in celostnem delovanju šole (nikakor ne mislimo samo na morebitno rutinsko zagotavljanje vzgojnega načrta), v dolgoročni in sistematični skrbi za odnose in dialog (tako med učitelji kot med učenci ter med učitelji in učenci), v prizadevanjih za izgrajevanje varne klime in kulture dobre skupnosti, v katero so vključeni vsi učenci, v sistematičnem izpopolnjevanju učiteljev na področju vodenja razreda, v opremljanju učencev s komunikacijskimi veščinami in strategijami za reševanje konfliktov in v senzibiliziranju vseh – učencev in učiteljev – za pojav(e) nasilja in jasno izrekanje za ničelno toleranco do njega.

Kaj narediti, da vse to ne ostanejo prazne floskule?

S kakšnimi strategijami, prijemi in aktivnostmi je mogoče premišljeno in sistematično izgrajevati kulturo dobre skupnosti s poudarkom na procesih vključevanja, solidarnosti, spoštovanja in vzajemne odgovornosti, je predstavljeno v številnih prepričljivih primerih iz prakse, ki jih prinaša tokratna številka. Tem primerom je skupno, da pri vpeljevanju kulture nenasilja in dobre skupnosti gradijo na participativnosti oz. vključevanju in sodelovanju vseh »vpletenih«: učiteljev, učencev, staršev ter lokalne oz. širše skupnosti. To pa terja veliko pozornega poslušanja, pogovarjanja oz. dialog o vseh pomembnih skupnih zadevah (pa naj bo to na konferencah ali na razrednih urah, po aktivih ali v dijaških skupnostih), dogovarjanje na vseh ravneh ter skupno načrtovanje pomembnih odločitev, strategij in aktivnosti. Bolj ko so namreč učenci ter starši, prav tako pa tudi učitelji, vključeni v delovanje in načrtovanje skupnosti, večjo pripadnost razvijajo, bolj gojijo zavzetost in skrb ter razvijajo soodgovornost za to, kar se (jim) dogaja.

To pa se seveda ne zgodi samo od sebe. Potrebno je večje obvladovanje strateškega načrtovanja, moderiranje skupinskih procesov, negovanje komunikacijskih veščin in razvijanje čustvene inteligentnosti ter zmožnosti pogajanja in reševanja konfliktov pri vseh udeležencih. Gre za procese in veščine, ki terjajo kar nekaj prizadevanj in časa in se ne zgodijo čez noč.

Če predstavlja strateški vključevalni (»inkluzivni«) pristop na ravni šoli najširše izhodišče, pa je naslednje izhodišče vezano na (vzgojno) delovanje učiteljev v razredu.

Ena ključnih pri tem je zmožnost učiteljev za učinkovite strategije vodenja razreda oz. upravljanja z njim (t. i. class management). Naj pri tem omenim samo nekaj temeljnih načel t. i. disciplinskega pristopa po Pšunder in Bluestein, ki smo ga podrobneje predstavili v t. i. »vzgojni« številki. Prvo je vzajemno spoštovanje, pri čemer je učitelj tisti, ki si spoštovanje zagotovi s svojim ravnanjem, ne more pa ga zaukazati ali izsiliti. Raziskave kažejo, da učenci najbolj cenijo učitelje, ki so odločni in »imajo prezenco« – zbuja občutek, da znajo obvladati razred in sebe, ne izvajajo pa »strahovlade« (ki hitro porodi upor ali podrejenost). Drugo izjemno pomembno načelo je omogočanje aktivnega vključevanja in sodelovanja; na ravni pouka to predpostavlja zanimiv pouk, čim bolj aktivno vlogo učencev, osmišljanje tega, kar se poučuje, aktualiziranje, individualizacijo in personalizacijo. Pomemben vidik preventivne discipline je vzpostavljanje prijetne, sproščene in spodbudne razredne klime, ki temelji na pozitivnih medosebnih odnosih vseh z vsemi, spodbujanju dialoga, skrbi za učence, zanimanju zanje, upoštevanju njihovih potreb in interesov ter vključevanju raznolikih aktivnosti. Sem spada tudi nenasilno reševanje konfliktov ter skupno oblikovanje pravil in posledic za kršitve. Kot načelo korektivne discipline (ko se kršitev že pojavi) pa velja omeniti princip najmanjše stopnje posredovanja učitelja ob kršitvah, kar pomeni, da učitelj v strahu pred tem, da ne bo obvladal razreda, ne ustvari že na začetku »bojnega polja« in ne udari takoj »z vsemi topovi«, ampak ima za izhodišče osebno prezenco in spretnost vključevanja učencev, šele pri stopnjevanju kršitev pa stopnjuje ukrepe.

Tretja, najbolj konkretna in individualizirana raven preprečevanja nasilja oz. bolje rečeno »vzgoje za dialog in nenasilje« pa je neposredno usposabljanje učiteljev in učencev na področju komunikacijskih veščin, čustvene inteligence, reševanja konfliktov in/oz. mediacije (s poudarkom na vrstniški mediaciji – praksi, ki je pri nas na nekaterih šolah že zelo uveljavljena) in drugih psihosocialnih vidikov. Obstaja cela vrsta preizkušenih »psihosocialnih« in »komunikacijskih« delavnic, ki jih lahko usvojijo šolski svetovalni delavci ali celo razredniki sami in jih izvajajo s posameznimi skupinami učencev in v razredih (npr. na razrednih urah); številne so predstavljene v priročnikih na to temo, ki smo jih v preteklih letih izdajali na ZRSŠ, nekatere pa tudi v pričujoči številki.

K neposrednemu zmanjševanju agresivnosti in nasilja ter k večji senzibilnosti zanj lahko prispeva tudi obveščanje oz. informiranje učencev in učiteljev o tej temi, o zgodnjih znakih zlorabe, o tem, kako prepoznati žrtev, kako se postaviti zanjo in ne ostati pasiven opazovalec; ne nazadnje pa k vsemu temu prispeva tudi celoten etos šole: kaj šola zastopa, kakšne so njene vrednote in prepričanja ter kako dosledno to, kar zagovarja, tudi živi. Za neposredno delo z učenci, ki kažejo več znakov nagnjenosti k agresivnemu vedenju, pa lahko največ naredi svetovalna služba, ki je strokovno usposobljena, da presodi, kdaj zahtevnejše primere napoti tudi v skupinsko ali individualno terapevtsko obravnavo.

Naj pri tem ponovno poudarimo naslednje: V zadnjem času se v medijih tudi s strani nekaterih strokovnjakov ustvarja škodljiva polarizacija med avtoritarno in permissivno vzgojo, pri čemer naj bi slednja povzročala »nevzgojeno mladež«. O »nevzgojeni mladeži« govori že Sokrat – prav vsako okolje in vsako obdobje jo pozna. Vsako okolje in vsako obdobje mora najti tudi rešitve zanjo. Rešitev za današnje obdobje ni nihaj iz ene problematične prakse (nekritičnega zadovoljevanja vseh otrokovih potreb in pretiranega zaščitništva permissivne vzgoje) v drugo, prav tako problematično prakso (avtoritarno izvajanje moči, ki duši razvoj otrokove avtonomije, avtoregulativnosti in prevzemanja odgovornosti), ampak zastopanje pozicije zdrave avtoritete (in ne avtoritarnosti), ki se postopoma razpušča v obratnem sorazmerju z naraščanjem otrokove odgovornosti, kar pa je mogoče samo v postopkih dogovarjanja, vzajemnega upoštevanja in spodbujanja empatije, o čemer v našem prostoru največ piše Kroflič.

Ne gre si obetati, da bomo nasilje povsem izkoreninili. Tako aktualne družbene razmere kot psihopatologija posameznika bodo še naprej botrovali posameznim ekscesom. Vendar pa je dobra novica to, da šola velja za odličen varovalni dejavnik – če seveda zna to biti.

Dr. Mitja Muršič, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani

UPOŠTEVANJE ČUSTVENIH VIDIKOV ZA CELOVITEJŠE OMEJEVANJE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA V ŠOLI

VPSELJAVA TEME

Spoprijemanje z medvrstniškim nasiljem v šoli – ki prizadeva neposredno in posredno vpletene otroke in njihove družine, celotno šolsko, pa tudi lokalno in širšo družbeno skupnost – ostaja velik izziv, ki smo mu lahko kos le s stalnim skupnostnim sodelovanjem pri načrtnem preprečevanju in postopanju v primerih takšnega nasilja. Sistematično preučevanje medvrstniškega nasilja v šolah se je začelo na začetku 70. let na Norveškem (Smith, 2014: 27), kjer je tematika angažirano pozornost javnosti in politike pritegnila v zgodnjih 80. letih ob samomorih treh otrok, povezanih z izkušnjo takšnega nasilja (Schott, 2014b: 185). Po pristopih, ki so jih v odgovor na izzive medvrstniškega nasilja odtlej razvili v okviru »skandinavskega modela«, so se zgledovali v številnih evropskih državah in drugod po svetu.

V zadnjem desetletju se je v strokovnih in znanstvenih krogih okrepilo stališče, da je posvečanje čustvenim vidikom v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa nepogrešljivo pri celovitem soočanju s problemom nasilja v šoli (glej npr. Cowie, Jennifer, 2007: 81). Pomembnost kurikularnega vključevanja vsebin, kot so razumevanje sebe in drugih ter spoštljivo izražanje čustev, so – poleg vrste referenčnih mednarodnih dokumentov – poudarile tudi prve nacionalne *Smernice za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru* (Smernice, 2004). Tudi najnovejša *Navodila s priročnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih* (Navodila, 2015) upoštevajo čustvene vidike, usmerjajo h krepitvi čustvene pismenosti otrok in poudarjajo strokovno odgovornost naučiti otroke nenasilnega izražanja različnih čustev v različnih vrstniških kontekstih (prav tam: 16, 26).

Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, ki je s pionirskim raziskovanjem medvrstniškega nasilja v okviru sistemskega pristopa začel sredi devetdesetih let prejšnjega stoletja (glej Dekleva, 1996), se je za emocionalne razsežnosti tega pojava začel bolj osredotočeno raziskovalno zanimati s projektom »Upoštevanje čustev pri prepoznavanju, obravnavanju in preprečevanju

nasilnega ravnanja v šoli« (2008–2010), katerega rezultat je tudi strokovni priročnik *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*¹ (Muršič s sod., 2010). To tematiko znanstveno obravnava tudi monografija *(O)krog nasilja v družini in šoli* (Muršič s sod., 2012).²

Aktualni projekt Inštituta za kriminologijo »Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju v VIZ (NasVIZ)«³ pri oblikovanju celovitega preprečevalnega in obravnavnega pristopa poudarja prav znanje o čustvih za celotno krepitev šolske skupnosti in se pri tem mednarodno zgleduje po dobrih, z znanstvenimi dokazi podprtih praksah. Pri prizadevanjih za manj vsakršnega nasilja na šoli zagovarjamo hkratno upoštevanje učnih, socialnih in čustvenih vidikov šolskega življenja kot enako pomembnih (glej Søndergaard, 2014b: 398). Izhajamo iz konsistentnih znanstvenih ugotovitev, da omogočanje pogojev za socialno in emocionalno dobrobit celotne šolske skupnosti spodbuja tudi šolsko učenje in učne dosežke, bolje razvite socialne in emocionalne zmožnosti učencev pa zmanjšujejo tveganje za njihovo vpletanje v medvrstniško nasilje (glej Cefai in Cavioni, 2014: 5, 22).

Ključno strategijo preventivnih prizadevanj vidimo v krepitvi in izboljševanju celotne šolske skupnosti (Muršič, 2012: 32), njene kulture, odnosov, vzdušja, pogojev za učenje in delo (glej Lešnik – Mugnaioni, 2012: 167; Cefai in Cavioni, 2014: 113, 114). Predpostavljamo namreč, da neustrezno socialno okolje šolske skupnosti poraja raznovrstno medosebno nasilje, ki dodatno slabša to socialno okolje ter veča verjetnost novega in hujšega nasilja v odnosih med ljudmi v vzgojno-izobraževalni ustanovi.

RAZUMEVANJE MEDOSEBNEGA NASILJA

Medosebno nasilje – ki je mnogovrstno in mnogooblično – razumemo kot škodljivo zlorabo premoči, ki s kršitvijo pravic sočloveku prizadeva njegove legitimne interese (Muršič, 2012: 10), v primeru šolskih otrok predvsem pravice do izobraževanja, vzgoje in razvoja v fizično in socialno-emocionalno varnem okolju. V vrstniških odnosih šolajočih se otrok o medosebnem nasilju govorimo, ko gre za (praviloma ponavljajočo se)

¹ Priročnik je dostopen na spletni strani <http://za-nenasilno-skupnost.si/>.

² Monografija je dostopna na spletni strani <http://za-nenasilno-skupnost.si/>.

³ Partnerji projekta NasVIZ: OŠ Simona Jenka Kranj, Vzgojni zavod Kranj, Dnevni center za družine in mladostnike Škrlavec, Društvo za nenasilno komunikacijo, European Wergeland Centre, Mestna občina Kranj. Projekt je financiran iz programa Norveškega finančnega mehanizma. Spletna stran projekta: <http://za-nenasilno-skupnost.si/>

fizično, psihično, spolno, materialno ali spletno zlorabo v pogojih nesorazmerja telesne in/ali psihosocialne moči med vpletenimi otroci.

Medvrstniško nasilje – v svojih neposrednih in očitnih ali pa posrednih in prikritih oblikah – je vsakdanji, a nikakor prevladujoč pojav v vrstniških skupinah na vsaki šoli. Po načelu kontekstualiziranja skušamo razloge zanj uzreti predvsem v socialnih in drugih okoliščinah, v katere so otroci umeščeni, ne pa predvsem v osebnotnih značilnostih povzročiteljev in žrtev. Slednje je po tradiciji značilno za konceptualno preozek in stigmatizirajoč individualistični zorni kot, ki spregleda, da se neželene osebnotne poteze otrok oblikujejo in tudi vztrajajo pod vplivom neustreznega socialnega okolja in odzivov tega okolja na otroka (glej Dekleva, 2002: 45).

Da bi vrstniške nasilne situacije celoviteje razumeli in na podlagi tega strateško načrtovali ustrezne preprečevalne in obravnavne pristope, nas morajo zanimati situacijski, razredni, šolski, družinski, lokalno skupnostni ter širši družbeni strukturni in kulturni konteksti, ki neposredno ali posredno vplivajo na dogajanje v vrstniških odnosih. Otroci se okoliščinam teh kontekstov v šoli prilagajajo na socialno bolj ali pa manj zaželene načine, tudi z nasilnim vedenjem, ki ga kaže razumeti kot družbeno nesprejemljiv način prilagoditve na pogoje vsakdanjega življenja. Slednji otroku morda ne omogočajo, da bi na nenasilen način dosegel svoj legitimni položaj na šoli (Dekleva, 1996: 118). Takšno medvrstniško nasilje nam ne nazadnje govori tudi o tem, kako sodobna družba s svojimi značilnostmi, problemi in protislovji živi v mladih ljudeh (glej Schott, 2014: 21).

ČUSTVENOST MEDOSEBNEGA NASILJA

Za razumevanje nasilnih situacij, ki je pogoj ustreznega preprečevanja in obravnavanja, nas mora zanimati, kako je neželena ali zelena ravnanje otrok v šoli povezano s čustvi, ki jih doživljajo v svojem okolju. Socialni konteksti (zlasti šole in družine) na otrokovo vedenje vplivajo ravno preko njegovega čustvenega odzivanja na okoliščine, v katerih živi, je vzgajan in se izobražuje. Čustva pri tem razumemo – v skladu s kognitivistično-funkcionalistično tradicijo (glej npr. Milivojević, 2008) – kot posledico otrokovega razumevanja in vrednotenja situacij, v katerih je. Čustvo predpostavlja, da se otroku dogaja nekaj zanj pomembnega, prednostnega v pozitivnem ali negativnem smislu, in predstavlja njegov prilagoditveni odziv na situacijo (glej prav tam: 20). Če vemo, kaj je otroku pomembno, kako dojema sebe, svoj položaj, druge ljudi in situacije, v katerih se znajde, bomo lahko razumeli njegova čustva, vključno z morebitnimi nasilnimi čustvenimi odzivi (glej Muršič, Pušnik, 2010: 13). Zanimati nas mora torej subjektivno doživljanje otrok v šoli (Shott, 2014b: 197), to, kako je biti v njihovi »koži«, vlogi, položaju glede moči, vpliva, statusa. Le tako bomo lahko odgovorili na vprašanje (glej Søndergaard, 2014b:

396), kaj vzbuja čustva, ki so uprizorjena v otrokovem vpletanju v medvrstniško nasilje.

Šolsko življenje je izrazito čustveno dogajanje (Hansen, Henningsen in Kofoed, 2014: 292). Soustvarjajo ga ljudje, ki drug z drugim v omejenem prostoru preživijo velik del dneva in ki so si v vsakdanjih interakcijah socialno-psihološko pomembni bodisi v pozitivnem bodisi v negativnem smislu (razen ko gre za medosebno ravnodušnost, ki lahko neželjeno obeležuje vrstniška razmerja v razredu) (glej Pečar, 1991: 39). V takšnem odnosno emocionaliziranem okolju, zaznamovanem tudi s storilnostnimi in tekmovalnimi pritiski učnih standardov, so otroci postavljeni pred izziv, kako socialno in čustveno manevrirati skozi šolski vsakdan ter pri tem zadovoljevati svoje potrebe in iskati dostojno mesto v vrstniški skupini, po možnosti na socialno zaželene načine. Upoštevajmo, da vsak otrok hoče biti všečen, cenjen, uspešen, da hoče imeti prijatelje, se zabavati; če mu ne uspeva, se to lahko izraža skozi stalno neželjeno vedenje (Colverd in Hodgkin, 2011: 5). Izvire vedenja otroka lahko torej empatično uzremo v čustvih, ki jih otrok doživlja v svoji življenjski situaciji (prav tam: 1, 4). Nasilno vedenje do vrstnikov – kot neželjeni poskus prilagoditve na pogoje življenja v skupnosti – je načeloma spodbujeno in prežeto z različnimi čustvi. Medvrstniško nasilje je tako bistveno emocionalni fenomen (Dillon, 2015: 32).

Ker je nasilno vedenje vselej del otrokovega čustvenega odzivanja, ga kaže razumeti kot subjektivno osmišljeno »nasilni čustveni odziv«, s katerim skuša otrok doseči nekaj zanj pomembnega oziroma se nečemu zanj pomembnemu izogniti (glej Muršič, Milivojević, Mugnaioni – Lešnik, 2010: 18). Razumevanje čustvenih razlogov in vzgibov za nasilno ravnanje, razumevanje logike, funkcije in sporočilnosti vsakršnega nasilnega odzivanja (glej npr. Goodstein, 2013: 194) je rezultat »emocionalne analize nasilja«, ki omogoča vzgojno-izobraževalno odzivanje na ravni motivov povzročitelja nasilja (glej Milivojević, 2010: 11). Šele razumevanje čustvenosti in motiviranosti nasilnega ravnanja nam omogoča pedagoško neodobranje in nedopuščanje nasilja na strokovno ustrezen in preprečevalno učinkovit način.

Nasilno vedenje nima samo čustvenih razlogov in čustvenega izraza, pač pa tudi čustvene posledice za vse vpletene (glej npr. Goodstein, 2013: 25, 46), kar je dodaten razlog, da znanju o čustvih in čustvenim kompetencam celotne šolske skupnosti posvečamo potrebno pozornost. S »čustvenim opismenjevanjem« bomo, med drugim, pedagoško spodbujali prepoznavanje čustvenega dogajanja pri sebi in drugih, poznavanje celotnega spektra čustev, razumevanje nastajanja čustev in njihove vloge, sprejemanje odgovornosti za lastna čustva, nenasilno izražanje čustev, konstruktivna čustva do samega sebe, ustrezno upravljanje čustev, zmožnost zavzemanja zase in druge ob nasilni viktimiziranosti ter osebnotno prožnost, odpornost, prilagodljivost (glej Filipčič, Muršič, 2010: 8).

Takšno emocionalno opremljanje otrok in odraslih naj se udejanja v vsakodnevem socialnem in čustvenem učenju skozi kakovostne odnose vseh članov šolske skupnosti (glej Colverd, Hodgkin, 2011: 1). Socialno-emocionalno učenje za nenasilje naj bi v vsakdanu šole prispevalo h krepitvi prosocialnih čustev, kot so sočutje, zaupanje, spoštovanje, ter k preprečevanju in omejevanju nasilnega izražanja tveganih čustev, na čelu z medosebno preziranjem in sovraštvom. Obenem naj bi opolnomočilo ranljive učence, okrepi njihovo odpornost ter odločnost pri postavljanju zase in pri iskanju pomoči. Povzročiteljem nasilja naj bi pomagalo razvijati zmožnost za nenasilno, obzirno uresničevanje svojih teženj, priče nasilja pa opremilo za odzivno in odgovorno posredovanje ter obveščanje zaupanja vrednih odraslih. Dobrodošlo pri takšnih prizadevanjih je, da je tematika nasilja v povezavi s čustvi prikladna za medpredmetno povezovanje, vsebinsko dopolnjevanje, sodelovanje in vključevanje vseh, ki tvorijo učeno se šolsko skupnost (glej Muršič, Filipič, 2010: 9).

MEDVRSTNIŠKO NASILJE V KONTEKSTU SKUPINE

Na medvrstniško nasilje naj se gleda kot na pojav, v katerega se vpletajo običajni otroci v neželenih skupinskih okoliščinah, namesto da se podlega prevladujoči težnji, da bi za medvrstniško nasilje krivili osebno neustreznost otrok in njihovih družinskih okolij (glej Schott, 2014: 31, 49). Seveda pa nas za celovitejšo razumevanje doživljanja in vedenja otrok zanima, kako njihove osebne lastnosti in družinske razmere postanejo pomembne v socialnem kontekstu šole in vrstniškega umeščanja (Mathiassen, 2014: 365, 385), ne da bi jim pri tem pripisovali neposreden vpliv na vpletanje otroka v medvrstniško nasilje. To, ali se bo »k agresiji nagnjen« otrok vedel nasilno, in to, ali bo osebno in družinsko ranljiv otrok postal žrtev vrstnikov, je v veliki meri odvisno od vrstniške skupine in od otrokovega položaja v njej (glej Smith, 2014: 130).

Medvrstniško nasilje je predvsem skupinski pojav (Pečjak, 2014: 65) in posledica vrstniških odnosov (Goodstein, 2013: 61). Razloge za medvrstniško nasilje mednarodna raziskovalna skupnost vse bolj povezuje z dinamičnim socialnim kontekstom vrstniške skupine (glej Schott, Søndergaard, 2014: 2, 8) ter tako presega tradicionalno ukvarjanje s statičnimi neželenimi osebno lastnostmi povzročitelja in njegove žrtve v viktimoškem odnosu dvojice. Medvrstniškega nasilja pač ne moremo pojasniti z osebno lastnostmi vanj vpletenih učencev, ne da bi pri tem upoštevali, da otroci delujejo pod vplivom dogajanja v skupini in da ni nihče vnaprej osebno (ali družinsko) določen za fiksno in »zaklenjeno« vlogo nasilneža ali žrtve. Medvrstniško nasilje vse širši krog raziskovalcev tako razume kot bistveno skupinski pojav, kot del odnosnih problemov, ki se porajajo v kompleksnem in izrazito čustveno obarvanem življenju

vrstniških skupin, v katerih vsakdo skuša predvsem socialno preživeti.

Medvrstniško nasilje se torej običajno doživlja v skupini vrstnikov, v kateri imajo različni udeleženci različne (tudi prekrivajoče se) vloge in doživljajo velik razpon čustev, tudi če so zgolj opazovalci nasilja. S premikom pozornosti od neposredno vpletenih učencev na celotno vrstniško skupino si omogočimo globlje in čustveno rahločutno razumevanje pojava ter se lahko osredotočimo na razvijanje spoštljivih odnosov kot vrednote razredne in šolske skupnosti. (Glej Cowie, 2014: 26, 30.)

Za vsako trajnejšo skupino otrok so značilni procesi vrstniškega vključevanja in izključevanja. Domnevamo pa lahko, da so tisti šolski razredi, ki so bolj obremenjeni z vrstniškim nasiljem, na poseben način čustveno oblikovani – v povezavi z vzpostavljenimi razredno kulturo izključevanja (glej Hansen, Henningsen in Kofoed, 2014: 292). Vrstniško nasilje kaže razumeti kot del intenziviranih procesov izrinjanja določenih otrok na skupinsko obrobje. Izključevanje, značilno obeleženo zlasti s čustvom prezira, naj bi povzročiteljem služilo predvsem za zmanjševanje socialne tesnobe in strahu pred lastno izključenostjo (Schott, Søndergaard, 2014: 16, 17). A razširjeno izražanje preziranja v skupini, ironično, še poveča te bojzani in krog je »začaran«, izključevanje brez vsakršnega sočutja pa pogosto stopnjevano. »Vživljanje v drugega« je v takšnem kontekstu kvečjemu v funkciji škodoželjnega predvidevanja, kaj bo izbrano tarčo najbolj prizadelo (glej Shott, 2014: 79). Nameravani učinek skrajnega vrstniškega nasilja je ravno to, da v socialnem prostoru zmanjka empatije za izključenega, ki se ga krivi za lasten položaj (Haavind, 2014: 142).

Uspešnost uresničevanja želje po pripadnosti in vrednem položaju v vrstniški skupini vpliva na otrokovo samopodobo in razvojno pomembne identitetne procese. Bojazen pred izločenostjo je v mnogih običajnih vrstniških skupinah tako razširjena in izražena, da lahko v socialno-emocionalnem vzdušju razreda obstaja splošna težnja nekoga prezirljivo ali celo sovražno izključevati na sistematičen način, v obliki medvrstniškega nasilja (glej Søndergaard, 2014: 62). Glede na to, da so položaji in vloge v hierarhičnih vrstniških skupinah negotovi in spremenljivi, se s tesnobo pred izključenostjo odzivajo tudi tisti, ki so za zdaj statusno visoko umeščeni, a zaradi nestabilne strukture vrstniških skupin kljub temu socialno negotovi (glej Schott, 2014: 40, 62; Smith, 2014: 94).

Za razumevanje poniževalnih in destruktivnih nasilnih interakcij med vrstniki kaže predvsem raziskati tiste značilnosti skupine, zaradi katerih se nekaterim učencem zdi nujno vzdrževati prezir ali celo sovraštvo do prikladnih tarč (glej Shott, 2014: 53, 58). Zanima naj nas, česa se ob tem nadejajo (morda prestižne ali vsaj zasilne vključenosti?) in čemu se hočejo s tem izogniti (morda nesprejetosti in razvrednotenosti?). Nasilno vedenje je lahko za otroka priročno sredstvo za bodisi zavarovanje skupinske ureditve in lastne umeščenosti vanjo bodisi

njeno spreminjanje, če ni zadovoljen s svojo socialno vlogo in položajem.

Najprikladnejša naj bi bila tarča, ki pooseblja tisto ranljivo izpostavljenost, katere se vsi najbolj bojijo. Zdi se, kot da hočejo učenci s poniževalnim in destruktivnim vedenjem, ali pa s spodbujanjem oziroma vsaj s tihim odobravanjem takšnega ravnanja, simbolično uničiti strašljivi položaj ranljivosti, ki ga zaseda žrtev njihovega nasilja. Kot da z nasiljem skušajo zatreti tisto, kar ta oseba predstavlja in na kar jih opominja. (Glej Shott, 2014: 59.)

ČUSTVA V POVEZAVI Z MEDVRSTNIŠKIM NASILJEM V ŠOLI

V našem dosedanjem raziskovanju čustvenih vidikov nasilnih vrstniških situacij smo – med drugim – ugotavljali, kako se vpletenost v medvrstniško nasilje povezuje s čustvi, ki jih učenci doživljajo v šoli, in z njihovimi prepričanji o čustvih (Muršič in Brvar, 2010: 21–26). Ugotovili smo, da so značilna čustva učencev, ki so neposredno doživeli vrstniško nasilje, ponižanost, žalost, nesprejetost, razočaranost, tudi strah, tesnoba, nezaupanje in sovraštvo. Med značilnimi čustvi učencev, ki so se vedli nasilno, so statistično izstopali prezir, sovraštvo, jeza, zavist, privoščljivost, ljubosumje, dolgčas, kljubovanje, po drugi strani pa manko sramu, sočutja, spoštovanja, zaupanja in vedoželjnosti. Povzročanje medvrstniškega nasilja se tukaj torej tvegano povezuje zlasti z »dehumaniziranjem« (preziranjem, sovraženjem), statusno in odnosno posesivnostjo (zavistjo, privoščljivostjo, ljubosumjem) in pogostim dolgočasenjem v šoli, po drugi strani pa s primanjkljajem prosocialnih čustev. Doživljanje nasilja pa se pri »dehumaniziranih« učencih povezuje predvsem z njihovimi internaliziranimi težavami v socialni vključenosti, lahko pa tudi z reaktivnim sovražnim dehumaniziranjem vrstnikov, ki predstavlja tveganje povračilnega nasilja.

Povzročiteljem nasilja se je nasilno izražanje čustev načeloma zdelo dopustno, zanje pa so bila značilna tudi naslednja neustrezna prepričanja o čustvih (prav tam: 24): »Ko čutim močno jezo, bes do nekoga, ga moram na neki način napasti.« In: »Neprijetna čustva, ki jih doživljam, so vedno slaba zame.« Ter: »Ko doživljamo močna čustva, ne moremo več razmišljati.« In: »Mislim, da moram svoja čustva vedno pokazati, ne smem jih držati v sebi.« Takšna prepričanja o čustvih so – zlasti v okoliščinah neustrezne skupinske dinamike – tvegana spodbuda k (impulzivnemu) nasilnemu izražanju čustev, zato smo v strokovnem priročniku predstavili in utemeljili varovalne »antiteze« neustreznim predstavam o čustvih (glej Muršič, Milivojević, 2010: 27–32). Nadalje so se učenci, ki so poročali o lastnem povzročanju in/ali neposrednem doživljanju nasilja v šoli, od skupine »nevpletenih učencev« razlikovali tudi po bolj negativnem doživljanju šole in odnosov v šoli (glej Muršič, Brvar, 2010: 23).

Čustva, ki jih osnovnošolci doživljajo v šoli, in njihova prepričanja o čustvih raziskujemo tudi v že omenjenem

aktualnem projektu Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju v VIZ ter jih povezujemo z vpletenostjo učencev v medvrstniško nasilje. V prvih, še npubliciranih rezultatih so se glede doživljanja čustev pri povzročiteljih in žrtvah pokazali zelo podobni rezultati kot pri našem zgoraj povzetem preteklem raziskovanju tega področja. Dodatno so povzročitelji odnosnega nasilja – v nasprotju s povzročitelji verbalnega in fizičnega nasilja – poročali tudi o doživljanju strahu in žalosti. V splošnem ugotavljamo razmeroma pogosto sovraženje, dolgočasenje, tesnobo, zaskrbljenost in kljubovalnost v vsakdanjem čustvenem odzivanju anketiranih osnovnošolcev. (NasVIZ, 2016.)

Naše dosedanje ugotovitve se skladajo s številnimi raziskavami (glej npr. Hansen, Henningsen in Kofoed, 2014: 283, 288; Smith, 2014: 112), ki so pri žrtvah vrstniškega nasilja prav tako identificirale strah, tesnobo, nesprejetost, osamljenost, pri povzročiteljih pa preziranje, dolgočasenje in nezainteresiranost za učenje. Tudi pomanjkanje empatije in kljubovalnost se v raziskovanju tega področja konsistentno povezuje z nasilnim vedenjem do vrstnikov (glej Smith, 2014: 105). Pri povzročiteljih se pogosto identificira tudi strah pred lastno viktimiziranoostjo v vrstniških odnosih (Pečjak, 2014: 9).

Pri žrtvah medvrstniškega nasilja naj bi bile čustvene posledice hujše v primeru bolj kronične in pestrejše viktimizacije, zlasti če žrtev krivdo pripisuje sebi (glej Smith, 2014: 113). Žrtve se pogosto počutijo osramočene, ponižane, neustrezne glede lastne socialne iznajdljivosti in zmožnosti ubraniti se (glej Pečjak, 2014: 10). Nasilje in ponavljanje nasilja postaneta del njihovih vsakdanjih pričakovanj, kar prispeva k stalnemu strahu in socialnemu izogibanju (glej Schott, 2014b: 195). Običajno so tarče medvrstniškega nasilja ranljivi učenci, ki so bili skozi daljše obdobje odrinjeni na rob vrstniške skupine in že ob tem čustveno prizadeti. Stopnjevanje izključevanja v obliki nasilja je torej kot »sol na že obstoječo rano«, čustvena stiska pa še toliko večja, ko otrok med vrstniki nima nikogar, ki bi mu pomagal, in se čuti povsem nemočnega ob ponavljajočem se nasilju, če niti med odraslimi nima podporne osebe (glej Dillon, 2015: 129).

Med tveganimi čustvi, ki se povezujejo z angažiranjem v vrstniškem nasilju, velja kot primera dehumaniziranja izpostaviti zlasti prezir (kot odrekanje človeške vrednosti drugemu) in sovraštvo (kot demoniziranje drugega). Pripisovanje manjvrednosti je eden osrednjih čustvenih mehanizmov pri medvrstniškem nasilju (Dillon, 2015: 21), ravno tako sovraštvo (Schott, 2014b: 204).

Najbolj problematična čustvena podlaga medvrstniškega nasilja je prav sovraštvo (Milivojević, Muršič, 2010: 36), povezana z največjim tveganjem resnih, tudi smrtonosnih posledic destruktivnega nasilja. Pri sovraštvu gre za pripisovanje zlobnosti drugemu in za nemejeno težnjo po vsaj simboličnem, socialnem, psihičnem ali ekonomskem, če že ne fizičnem uničenju »zlobnega«, ki si trpljenje »zasluži«. Poniževalno nasilje, ki izhaja iz prezira, pa je načeloma logično omejeno, saj izgubi razlog

za vztrajanje ali celo stopnjevanje, ko druga stran izrazi ponižnost in »prizna« manjvrednost (prav tam). Ko tarča »absolvira lekcijo« in se podredi, se s tem izogne še hujšim oblikam poniževanja (Haavind, 2014: 152, 155).

Pogosta podlaga medvrstniškega nasilja je tudi jeza, pri čemer gre za skrajni poskus prisiliti drugega, da spremeni svoje vedenje. Praviloma je bes (kot afektirana jeza) nadzorovan, običajno ne pripelje do resnih poškodb in ne vztraja, če se druga stran podredi. A tudi nadzorovano nasilno besnenje je – tako kot vsakršno nasilno ravnanje, ne glede na njegovo emocionalno podlago – tvegano in lahko tudi nehote eskalira do najhujših posledic. (Milivojević, Muršič, 2010: 36.)

Pozornost je treba nameniti tudi čustvenim odzivom učencev, ki v nasilno situacijo niso neposredno vpleteni kot povzročitelji ali žrtve, pač pa so posredno udeleženi v kakšni drugi vlogi. Načeloma velja, da so priče medvrstniškega nasilja redko ravnodušne. Če niso spodbujevalci ali vsaj tihi podporniki povzročitelja, običajno doživljajo čustveno stisko (strah, nemoč, krivdo, sram), zlasti če ne zmorejo dejavno zaščititi tarče nasilja (glej Cowie, 2014: 29; Dupper, 2013: 24). Opazovalci nasilja v šoli doživljajo več tesnobe kot tisti, ki niso bili priča nasilju (Smith, 2014: 113). Pogosto so po dogodku zmedeni, negotovi, tesnobni. Lahko razvijejo tudi obrambno neobčutljivost za nasilne situacije, da bi ublažili skrajno neprijetno in neartikulirano doživljanje (Dillon, 2015: 76).

PARADIGMA SOCIALNEGA IN EMOCIONALNEGA UČENJA

V zadnjih desetletjih se je vlogi čustev v vzgoji in izobraževanju pripisovala vse večja pomembnost, paradigma »socialno-emocionalnega učenja« (SEL) pa se je pod tem imenom začela razvijati na začetku 90. let v ZDA, tudi pod vplivom Gardnerjevega koncepta multiple inteligentnosti iz zgodnjih 80. let, ki je zajemal tudi intrapersonalne in interpersonalne razsežnosti inteligence (Humphrey, 2013: 36, 37, 39, 46). Veliko programov SEL se je razvilo prav v okviru poskusov preprečevanja nasilja v šoli.

Socialno in emocionalno učenje v ožjem (kompetenčnem) smislu lahko opredelimo kot vzgojno-izobraževalni proces pridobivanja znanja in veščin, preko katerega posameznik razvija znotrajosebne in medosebne zmožnosti zavedanja, razumevanja sebe in drugih, upravljanja čustev, prosocialnega vedenja v medosebnih odnosih, sodelovanja, komuniciranja, sprejemanja odgovornih odločitev, reševanja praktičnih in odnosnih problemov (glej npr. Cefai, Cavioni, 2014: 11).

V evropskem prostoru so raziskovalci in praktiki od leta 2008 povezani v Evropsko mrežo za socialno in emocionalno kompetentnost, namenjeno razvoju in promoviranju z dokazi podprtih praks s področja socialnega in emocionalnega učenja v šolah (ENSEC, 2016). V Angliji je od leta 2005 široko uporabljan fleksibilen programski vir

SEAL (socialni in čustveni vidiki učenja), ki je zastavljen kot pristop celotne šole k razvijanju socialnih in emocionalnih veščin (Smith, 2014: 159). Evalvacija je pokazala uspešnost nekaterih izvedb tega programskega okvirja tudi na področju zmanjšanja vrstniškega nasilja, bi pa šole potrebovale več usmerjanja in podpore za maksimiziranje učinkov (prav tam). SEAL je nekritično, še pred evalvacijo, postal nacionalna strategija, kasneje izvajana v veliki večini osnovnih šol. Materiali se uporabljajo še danes, čeprav ne gre več za uradno paradigmo šolske politike (glej Humphrey, 2013: 55).

V ZDA je razširjen bolj strukturiran vir SEL (socialno in emocionalno učenje), ki se nanaša na proces neposrednega razvijanja socialno-emocionalnih veščin za vse člane šolske skupnosti (Humphrey, 2013: 1). Gre za vzgojno-izobraževalno aplikacijo koncepta emocionalne inteligentnosti, ki zajema predvsem zmožnosti natančnega zaznavanja čustev, razumevanja in upravljanja čustev (Salovey in Mayer po Humphrey, 2013: 28, 29).

Ločimo univerzalne (preventivne) intervencije SEL za vse učence in ciljne/indicirane (reaktivne) intervencije, ki so usmerjene na učence s specifičnimi tveganji ali z že izraženimi socialnimi, čustvenimi, vedenjskimi težavami (prav tam: 5, 6). Priporoča se uravnotežena raba obojega, kar bolj ali pa manj upoštevajo številni programi socialnega in emocionalnega učenja tudi drugod po svetu, npr. v Nemčiji, na Švedskem, v Španiji, na Finskem, Nizozemskem, v Kanadi, Avstraliji in drugod. Glede na mednarodno razširjenost SEL predstavlja dominantno silo v vzgojno-izobraževalnih sistemih po svetu (prav tam: 4, 50, 62). Šole imajo v zvezi z intuitivno privlačnimi, ne pa toliko znanstveno podprtimi programi socialnega in emocionalnega učenja pogosto prevelika pričakovanja, k čemur prispeva njihova izjemna popularnost. Pretenciozno naj bi hkrati preprečevali čustvene in vedenjske težave, povečevali socialno kompetentnost in izboljševali učne dosežke. (Prav tam: 9, 35.)

Nekateri kritiki programom SEL očitajo konceptualno nejasnost, nekateri pa so kritični do sistematičnega programskega pristopa, ki naj bi čustveno življenje učencev podvrgel ocenjevalnim listam in jih usmerjal, kako naj razmišljajo, doživljajo, ravnajo. Eksplicitno poučevanje socialnih in emocionalnih veščin problematizirajo kot družbeno nadzorovanje v smeri konformizma, paradigmi SEL pa očitajo tudi predpostavljane nezmožnosti učencev za normalno funkcioniranje v medosebnih odnosih. Nekateri SEL dojemajo celo kot poskus spodkopavanja kognitivnih in akademskih funkcij izobraževanja. (Prav tam: 19.)

DOKAZI O POZITIVNEM VPLIVU SOCIALNO-EMOCIONALNEGA UČENJA

Številne pregledne študije vendarle ugotavljajo pozitivne učinke socialno-emocionalnega učenja na zmanjšanje čustvenih in vedenjskih težav, povečanje socialno

zaželenega vedenja, izboljšanje odnosov v šoli in učnih dosežkov (Cefai in Cavioni, 2014: 19, 20). Ena najboljšejših metaanaliz (Durlak et al., 2011) je pokazala zmerne pozitivne učinke teh programov na socialne in čustvene veščine, pa tudi učinke na prosocialno vedenje in vedenjsko-čustvene probleme ter učni uspeh. Tudi zgodnejša pregledna študija (Wilson in Lipsey) je pokazala pozitivne rezultate na področju zmanjševanja agresivnega vedenja (po Humphrey, 2013: 112). Rezultati nekaterih analiz sicer nakazujejo, da je SEL bolj omejeno, ne tako univerzalno koristen. Kaže, da je v dobrobit zlasti ranljivim otrokom, ki imajo vedenjske, čustvene, učne in druge težave (prav tam: 124).

Sklenemo lahko, da je znanstvena baza dokazov učinkovitosti socialno-emocionalnega učenja kljub določenim omejitvam in nekonsistentnostim pozitivna, tako da si lahko obetamo izboljševanje koncepta in njegovih izpeljav na podlagi bodočih znanstvenih ugotovitev (prav tam: 134, 145). Koncept socialno-emocionalnega učenja je potencialno učinkovit, vsaka šola pa lahko razmisli o njegovi uporabnosti v zvezi s svojim specifičnim kontekstom in potrebami. Ni produktivno trditi, da vsaka šola potrebuje eksplicitno programsko učenje socialnih in emocionalnih veščin (glej Durlak po Humphrey, 2013: 136), če pa socialno-emocionalno učenje razumemo onkraj »kompetenčnega pristopa«, kot emocionalno ozaveščeno prizadevanje za vsestransko kakovost šolske skupnosti (glej Hoffman, 2009: 533, 548), pa je univerzalno pripočljivo kot integralni del kulture šole 21. stoletja.

UPOŠTEVANJE ČUSTVENIH VIDIKOV PRI OMEJEVANJU NASILJA

Pri čustveno ozaveščenem pristopu k medvrstniškemu nasilju sta ključni premišljenost in ustvarjalnost pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju prizadevanj. Najboljše preventivne učinke si lahko obetamo, ko k socialno-emocionalnemu učenju za učence, zaposlene in starše pristopi celotna šolska skupnost (glej Cefai, Cavioni, 2014: 23, 24, 26). Cilj čustveno ozaveščenega pristopa pa, kot rečeno, ni zgolj razvijanje socialnih in emocionalnih zmožnosti vseh, ki tvorijo skupnost šole, pač pa tudi izboljševanje socialne strukture in kulturnega sistema razredov in šole kot celote.

Poleg spodbujanja socialne povezanosti za zmanjševanje tesnobe in strahu pred izključenostjo je treba šolajoče se otroke socialno-emocionalno opremiti za vzpostavljanje in vzdrževanje ustreznih vrstniških odnosov, za ustrezno komuniciranje ter reševanje odnosnih problemov in konfliktov v podpornem miroljubnem okolju (glej Laustsen, 2014: 117, 121, 123).

Otrokom pomagajmo oblikovati ustrezna prepričanja o čustvih in krepimo varovalna čustva povezanosti,

pripadnosti, zaupanja, spoštovanja, sočutja. Povzročiteljem pri razvijanju sočutja pomagajmo razumeti posledice nasilnega ravnanja (Goodstein, 2013: 87, 88). Naj dobijo priložnost popraviti škodo in se vključiti v skrb za prizadetega učenca (Smith, 2014: 148). Tako se razvija moralnost, zmožnost za doživljanje krivde, kesanja, za odgovornost in human odnos do žrtve (glej Pečjak, 2014: 101). Ne zamudimo priložnosti, da se iz izkušnje nasilne situacije vsi neposredno in posredno vpleteni čim več (prosocialnega) naučijo.

Strateški cilj naj bo – poleg spodbujanja varovalnih emocij – tudi preprečevanje razvoja tveganih čustev in odpravljanje potrebe po destruktivnem vedenju v vrstniški skupini skozi popraviljanje socialne dinamike in odnosnih praks (glej Søndergaard, 2014b: 396). Prizadevajmo si, da učenci ne bodo motivirani za nasilno vedenje, da bodo manj ranljivi, bolj odporni in asertivni, priče primerov vrstniškega nasilja pa odzivne, odgovorne in dobro opremljene.

Ob preprečevanju sistematičnega izključevanja v vrstniški skupini pa je treba razumeti, da so spreminjajoči se vzorci približevanja in oddaljevanja ter grupiranja del običajnih skupinskih procesov, ki jih je treba spremljati, a dopuščati, saj vsiljeno vključevanje prinaša tveganje (glej Søndergaard, 2014b: 396) drugačnega, morda tudi nasilnega vrstniškega izključevanja. Vsiljevanje bližine in prijateljstva med vsemi učenci bi bil izraz naših ne-realističnih statičnih predstav o vrstniških skupnostih brez antipatij in konfliktov. Namesto tega kaže otrokom pomagati socialno-emocionalno navigirati skozi procese vključevanja in izključevanja v dinamičnem vsakdanu vrstniške skupine (prav tam, 2014: 403) ter bdeti nad tem, da ne bo nihče sistematično izrinjan.

Ključno je, da otroke in šolski razred dobro spoznamo, jih ne prepustimo samim sebi, da jih podpiramo, spodbujamo njihovo graditev zaželenih vrstniške skupnosti, ki bo vsakomur omogočala vključenost in potrjevanje lastne vrednosti. Stremeti moramo k temu, da nenasilje postane del vrednotnega sistema vrstniške kulture, nasilje pa neželjeno izstopajoče vedenje, podvrženo vrstniškemu pritisku k spremembi ravnanja (glej npr. Goodstein, 2013: 71, 73, 117; Dupper, 2013: 77). Pri tem so dobrodošla skupna gesla, kot je npr. *Nasilje je »out«, mi smo »in«*.⁴

Učence naj odrasli na šoli z zgledom navdihujejo za doseganje visokih moralnih standardov in jih naslavlajo kot glavni in zaupanja vredni vir za rešitve problemov medvrstniškega nasilja, ne pa kot vzrok tega nasilja (Dillon, 2015: 64, 80, 126). Upoštevajmo, da so mladi »eksperti« za razumevanje medvrstniškega nasilja in da imajo odlične ideje, kako se z njim spoprijeti (prav tam: 239). Namesto da povečujemo nadzor nad učenci, nanje raje vplivajmo preko pozitivnih odnosov ter skupaj

⁴ Glej <http://www.za-nenasilje.si/>.

oblikovanih vrednot in načel kot vodil ustreznega vedenja v medsebojnih odnosih (prav tam: 143).

Pozivanje učencev, naj se ne vedejo nasilno, je z njihove strani zlahka kljubovalno doživeto kot pokroviteljstvo. Raje jih povabimo, naj se skupaj z nami in starši zavzemajo za nenasilno skupnost, tako kot smo storili tudi v projektu NasVIZ s sloganom *JAZ – TI – MI, za nenasilje vsi!* in z domeno spletne strani za-nenasilno-skupnost.si. Osredotočiti se torej kaže na promoviranje zaželenega, ne na zatiranje nezaželenega.

Upoštevati čustvene vidike pojava medvrstniškega nasilja pomeni predvsem prizadevati si za krepitev skupnosti. Učeca se šolska skupnost naj se – navkljub vsem objektivnim oviram – vzpostavi in ohranja kot demokratična, dialoška, strpna, spoštljiva, nerepresivna, miroljubna, dobrohotna, vključevalna, povezana, sodelovalna, sočutna, skrbna, podpornna, urejena, učno zahtevna, solidarna, odprta, prilagodljiva, čustveno ozaveščena in opremljena, samosvoja, edinstvena in vsestransko varna.

Takšno skupnost obeležujejo spoštljivi, naklonjeni ali vsaj strpni medsebojni odnosi, ugodno socialno-emocionalno vzdušje, varovalna, prosocialna čustva. Tudi takšna skupnost nasilja seveda ne more izkoreniniti, a medosebno nasilje, ki se na taki šoli pojavi, preveč odstopa od tega, kako ljudje na njej ravnajo drug z drugim, da bi moglo ostati neopaženo in vztrajati ali se celo stopnjevati (glej Dillon, 2015: 118, 128).

Ker se dolgočasenje v šoli kaže kot dejavnik tveganja za angažiranje v medvrstniškem nasilju, naj se šola strukturira in oblikuje tako, da bo zagotavljala čim več možnosti za kreativno udeležbo učencev (Smith, 2014: 156), za njihovo prispevanje in soodločanje o pomembnih vidikih življenja skupnosti. Šola naj poskrbi, da jo bodo otroci lahko doživljali kot atraktivno in zanimivo za vse (Cefai, C., Cavioni, V., 2014: 19). Vsebine in oblike dela naj se navežejo na razvojna zanimanja otrok, da bo šola zanje smiselna in relevantna. »Kratkočasna šola vedoželjnih«, lahko rečemo takšni varnejši šoli.

VIRI IN LITERATURA

- Cefai, C., Cavioni, V. (2013). *Social and Emotional Education in Primary School: Integrating Theory and Research into Practice*. New York: Springer.
- Colverd, S., Hodgkin, B. (2011). *Developing Emotional Intelligence in the Primary School*. New York: Routledge.
- Cowie, H., Jennifer, D. (2007). *Managing Violence in School. A Whole School Approach to Best Practice*. London: Paul Chapman.
- Cowie, H. (2014). *Understanding the Role of Bystanders and Peer Support in School Bullying*. *The international Journal of Emotional education*, let. 6, št. 3, str. 26–32.
- Dekleva, B. (1996). *Nasilje med vrstniki v šoli in v zvezi s šolo*. V: Šelih, A. (ur.), *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 113–182.
- Dekleva, B. (2002). *Vrstniško nasilje in ustrahovanje – značilnosti storilcev in žrtev*. V: Kanduč, Z. (ur.), *Žrtve, viktimizacije in viktimološke perspektive*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 44–59.
- Dillon, J. (2015). *Reframing bullying prevention to build stronger school communities*. New York, Corwin.
- Dupper, D. R. (2013). *School Bullying: New Perspectives on a Growing Problem*. New York: Oxford University Press.
- Durlak, J. A. et al. (2011). *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*. *Child Development*, let. 82, št. 1, str. 405–432.
- Filipčič, K., Muršič, M. (2010). *O »znanju o čustvih za manj nasilja v šoli«*. V: Muršič, M. (ur.), *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 7–10.
- Goodstein, P. K. (2013). *How to Stop Bullying in Classrooms and Schools*. New York: Taylor & Francis.
- Hansen, H. R., Henningsen, I. & Kofoed, J. (2014). *When classroom culture tips into bullying*. V: Schott, R. M., Søndergaard, D. M. (ur.), *School bullying – new theories in context*. New York: Cambridge University Press, str. 267–298.
- Haavind, H. (2014). *»Who does he think he is?« making new friends and leaving others behind – on the path from childhood to youth*. V: Schott, R. M., Søndergaard, D. M. (ur.), *School bullying – new theories in context*. New York: Cambridge University Press, str. 129–158.
- Hoffman, D. M. (2009). *Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States*. *Review of Educational Research*, let. 79, št. 2, str. 533–556.
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning – a critical appraisal*. London: Sage publications.

- Laustsen, C. B. (2014). Dispositifs of bullying. V: Schott, R. M., Søndergaard, D. M. (ur.), *School bullying – new theories in context*. New York: Cambridge University Press, str. 97–126.
- Lešnik – Mugnaioni, D. (2012). Kako celostno preprečevati nasilje v šoli. V: Muršič, M. (ur.), *(O)krog nasilja v družini in šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Mathiassen, C. (2014). Traces of being bullied: 'dynamic effectuality'. V: Schott, R. M., Søndergaard, D. M. (ur.), *School bullying – new theories in context*. New York: Cambridge University Press, str. 331–360.
- Milivojević, Z. (2008). *Emocije – razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Muršič, M. s sod. (2010). *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Muršič, M. s sod. (2010). *(O)krog nasilja v družini in šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Muršič, M., Brvar, B. (2010). Izbor (s čustvi povezanih) ugotovitev raziskave. V: Muršič, M. (ur.), *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 21–26.
- Muršič, M., Milivojević, Z. & Lešnik Mugnaioni, D. (2010). O medosebnem nasilju in čustvih. V: Muršič, M. (ur.), *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 17–20.
- Muršič, M., Pušnik, M. (2010). Kontekstualno razumevanje čustvenosti nasilja. V: Muršič, M. (ur.), *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 13–16.
- NasVIZ (2016). Še nepublicirani vmesni rezultati empirične raziskave projekta Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju v VIZ. (Statistični sodelavci: Bertok, E., Karajić, E., Makivić, M.).
- Pečar, J. (1991). *Neformalno nadzorstvo – kriminološki in sociološki pogledi*. Radovljica: Didakta.
- Pečjak, S. (2014). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Schott, R. M. (2014b: 185). The life and death of bullying. V: Schott, R. M., Søndergaard, D. M. (ur.), *School bullying – new theories in context*. New York: Cambridge University Press, str. 185–206.
- Schott, R. M., Søndergaard, D. M. (2014). Introduction: new approaches to school bullying. V: Schott, R. M., Søndergaard, D. M. (ur.), *School bullying – new theories in context*. New York: Cambridge University Press, str. 1–18.
- Søndergaard, D. M. (2014). Social exclusion anxiety: bullying and the forces that contribute to bullying amongst children at school. V: Schott, R. M., Søndergaard, D. M. (ur.), *School bullying – new theories in context*. New York: Cambridge University Press, str. 47–80.
- Søndergaard, D. M. (2014b). From technically standardised interventions to analytically informed, multi-perspective intervention strategies. V: Schott, R. M., Søndergaard, D. M. (ur.), *School bullying – new theories in context*. New York: Cambridge University Press, str. 398–404.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. London: Sage Publications.
- ENSEC (2016). <http://enseceurope.org>
- Smernice (2004). Ministrstvo za šolstvo in šport RS. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/Smernice_nasilje.pdf (dostopno 8. 6. 2016).
- Navodila (2015). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <http://www.zrss.si/digitalnahnjiznica/navodila-medvrstnisko-nasilje-viz-2016/> (dostopno 8. 6. 2016).

Dr. Damir Josipovič, Inštitut za narodnostna vprašanja
Anja Smolič, OŠ Danile Kumar

SPREMENJENI OBRAZI NASILJA

»Včasih je največje nasilje prav v tem, da ne storimo ničesar.« (Žižek, 2007: 73)

Šola je institucija, ideološki aparat države, ki jo določajo preplet odnosov in interakcij med učenci, učitelji, vodstvom šole, starši in širšim okoljem. Nasilja v šoli tako ne smemo razumeti kot problem, neodvisen in nepovezan s širšim družbenim kontekstom. Pomembno vprašanje, ki si ga je treba zastaviti, je, ali nasilje, ob vse večji osveščenosti strokovnjakov v šolski stroki ter tudi širše javnosti, iz leta v leto upada ali pa zgolj dobiva drugačno obliko izražanja. Živimo v družbi, ki je ambivalentno osredičena na otroke. Starši (in učitelji) s(m)o načeloma pripravljene storiti vse, da bi se otroci/učenci kar najbolj razvili in bili uspešni. Pogosto izhajajo iz tradicionalnih prepričanj o pomembnosti šolanja in ocen kot nujne objektivne okoliščine za uspešnost v življenju (služba, stanovanje, družina), zato so pričakovanja zelo visoka. Kako se na doseganje oz. na nedoseganje teh starševskih »idealov« otrok odzove, pa je zelo različno.

Občutki preobremenjenosti in nemoči so lahko za otroke stresni, kar lahko med drugim vodi tudi do nasilnega vedenja. Res pa je, da smo pozorni predvsem na jasno in direktno izraženo nasilje – zlasti fizično. Živimo v poznokapitalistični družbi zahodnega tipa, s poudarjenim individualizmom, tekmovalnostjo in eksponentno rastjo tehnoloških inovacij (Harvey, 2011), v kateri je vse več druženja in povezovanja med vrstniki preneseno v virtualni svet. Ali je zaradi manj »konkretne« komunikacije »iz oči v oči« med posamezniki tudi manj konfliktov in nasilja? Več komunikacije pomeni tudi večjo možnost za nesoglasja ter konflikte, vendar se mora komunikacija odvijati v vzpostavljenem odnosu, konkretnem stiku, ne pa, da je posameznik anonimen oz. da skrit za tipkovnico in psevdonomom objavlja komentarje. Pojav, ki se v zadnjem času opaža, pa je, da se nasilje izraža bolj subtilno, v obliki medvrstniškega izločanja, skupinskega pritiska, psihičnega trpinčenja in spletnega nasilja.

Namen članka je tudi na podlagi spremljanja odzivov učencev poiskati načine, s katerimi se povečuje senzibilnost za nasilje, zaznavanje le-tega, konstruktivno reševanje konfliktov ter vključevanje in opolnomočenje učencev kot aktivnih članov šolske skupnosti.

Predpostavlja, da se nezadovoljstvo in negativni impulzi izražajo ob »običajnih« tudi na drugačne načine, npr. samodestruktivne, v obliki umika, osamitve ali celo »bega« v bolezen.

Ko želimo opredeliti pojem nasilja v šoli in na splošno, ga moramo razlagati v različnih kontekstih. Lahko gre

za osebno nasilje; nekateri obravnavajo problem nasilja v neosebni okoliščinah, kot problem discipline ali pa kot neustrezen način reševanja konfliktov (Dekleva, 1996: 119). Nasilno odzivanje, ki pomeni sposobnost ogroziti, poškodovati ali onesposobiti drugo bitje, je človeku prirojeno oz. lastno njegovi naravi kakor tudi mnogim drugim živim bitjem. Prav tako je človeku lastna sposobnost, da pod vplivom pričakovanih drugih in pod pritiski družbenih norm svoje vedenje prilagodi, socializira, ga usmeri in spremeni. Definicija, kaj je nasilno vedenje, se oblikuje v odvisnosti od določenega časa in prostora ter se kot taka skozi zgodovino spreminja (Dekleva, 2004: 59). In prav »tu nekje, v interakciji med sposobnostjo škodovanja ter lastnemu nadzoru nad tem, se oblikuje človekovo nasilno vedenje« (prav tam). Agresivnost kot vedenje, s katerim posameznik povzroči oz. namerava povzročiti telesno ali psihično škodo sebi ali drugim, lahko razlagamo z dveh zornih kotov – s pozitivnega, v obliki asertivnosti, in z negativnega, v obliki škodovanja (Renew, 1997, v Kozina, 2016: 10). Sploh v najzgodnejšem obdobju je značilna agresivnost v funkciji asertivnosti, torej pozitivno usmerjene agresivnosti, ko se posameznik uči prilagajanja okolju, doseganja ciljev; to obliko pozneje v razvoju zamenjajo socialno sprejemljivejši načini doseganja ciljev. Proaktivna agresivnost je namerna in razumsko usmerjena k doseganju določenega cilja – družbeni položaj, materialna dobrina ... (prav tam). Seveda z odraščanjem prihaja do različnih oblik preseganja asertivnosti v smeri takega ali drugačnega odzivanja na sprejetost oz. na nesprejetost. Da učenec zaostri svoje odzivanje v obliki destruktivnega vedenja, velikokrat lahko povezujemo s funkcijo »grešnega kozla«, pri kateri učencem »na piki« ni dovoljena konstruktivnost, zaradi česar se za doseganje priznanosti v razredu ali okolici odzovejo destruktivno (prim. Fromm, 2013).

Da so lahko otroci zelo kruti in neobčutljivi za čustva ter fizično bolečino drugega in da sta boj in agresija del življenja, lahko zasledimo tudi v leposlovnih delih. Kroflič z eno izmed zgodb Milana Kundere v romanu Knjiga smeha in pozabe pokaže, da se otroci odklonsko odzivajo predvsem na tiste, ki niso znotraj meja njihovega sveta. Nad nekom, ki je drugačen od njih samih, se znašajo zato, da bi povzdignili svoj lastni svet (Kroflič, 2006). Spoštovanje Drugosti nam je blizu le, če Drugi ni zares Drugi (Žižek, 2007: 47). Bližnjik je postal razčlovečen; v prvi vrsti Reč, vsiljivec, ki nas s svojim drugačnim načinom življenja oziroma z drugačnimi družbenimi praksami moti. S svojo povečano bližino nas in naš način

življenja meče iz tira, kar lahko izzove agresivne odzive, ki težijo k odpravi tega motečega vsiljivca (prav tam: 55).

Medvrstniškemu nasilju so bolj izpostavljene določene skupine otrok/mladostnikov zaradi določenih značilnosti, po katerih se razlikujejo od večine (posebne potrebe, etnična pripadnost, neheteroseksualna spolna usmerjenost ...) – večinoma so socialno slabše vključeni ter v vlogi žrtve (Pečjak, 2014: 13).

Zanimivo je Kandučevo opažanje, da je »nasilje ... negacija (in seveda viktimizacija) subjekta« (Kanduč, 2003: 168). Pri tem Kanduč po eni strani povezuje osebno in strukturno nasilje, čeprav po drugi strani izpostavlja njuno medsebojno različnost, in sicer da strukturnemu nasilju uspeva prebivalstvo v dobršni meri zaslepljevati tako, da ga ne percipira kot takega. Osebno nasilje se zato vedno dogaja proti volji tistega, ki ga utrpí, trpi oz. mu je dolgoročno podvržen (prav tam). Ko gre za nasilje pri otrocih, nad otroki in med otroki, pa je družbeni položaj otroka izrazito protisloven. Po eni strani je otrok percipiran kot ovira in breme staršem pri doseganju njihovega lastnega videnja avtonomnosti (razpolaganje s časom, karierna orientacija itd.), po drugi strani pa status otroka v družbi nesporno uživa simbol »veličanstva« (Kanduč, 2003: 228–230). V takih protislovnih razmerah se srečujemo z razširjeno rabo meta-vrednostnega okvira: po eni strani zastavljamo (drugim) neznansko visoke ovire glede razpolaganja z otrokovim časom (npr. v vzgojno-izobraževalnih institucijah), po drugi strani pa so otroci priče ali neposredni (pasivni in aktivni) udeleženci brutalnih oblik nasilja.

Nasilje mladih je do 90. let prejšnjega stoletja obravnavano kot oblika kaznivih dejanj, konec 80. let prejšnjega stoletja pa se tako med strokovnjaki kot med laično javnostjo razvije občutljivost za nov pojav nasilja med vrstniki (ustrahovanje, trpinčenje ...), ki naj bi se pogosto pojavljalo v vsakodnevem življenju v ustanovah, kot sta vrtec in šola (Dekleva, 2004: 60). Najvidnejše nasilje je objektivno/subjektivno nasilje, katerega »agent« (izvajalec) je določljiv. Osredotočiti se je treba na obrise ozadja, ki generirajo izbruhe nasilja. Takšen korak nazaj nam omogoči identifikacijo tistega nasilja, ki ohranja pri življenju poskuse boja proti nasilju in ki promovira strpnost. Pomembno je, da tudi očem nevidno nasilje postavimo v obzir – simbolno nasilje, ki je utelešeno v jeziku, in sistemsko nasilje, ki zaobjema delovanje naših ekonomskih in političnih sistemov (Žižek, 2007: 7). Vsaka družbena institucija izvaja lastno obliko nevidnega, prikritega nasilja, t. i. »simbolnega nasilja«, vezanega na družbeno reprodukcijo, ki jo odnosi oblasti v določeni družbi narekujejo. Tovrstno nasilje se vedno izraža s komunikacijo in je vezano na vsakdanja govorna dejanja (Salecl, 2010: 129).

Notranje izkustvo, ki ga imamo o svojem življenju, in zgodba, ki si jo pripovedujemo o samih sebi, da bi na ta način opravičili svoja dejanja, je temeljna laž – resnica je zunaj, v našem početju (Žižek, 2007: 47). Isti ljudje, ki zagrešijo grozljiva nasilna dejanja zoper sovražnike, lahko

izkazujejo čutečo humanost in nežno skrb za pripadnike lastne skupine. Še več, npr. Eichmann se je v jeruzalemskem procesu zagovarjal kot človek, ki je v vsakem pogledu skušal slediti kantovskemu »moralnemu imperativu« (Arendt, 1963: 135).

KAKŠNA VZGOJA JE POVEZANA Z VZGOJENIM NASILNIM POSAMEZNIKOM?

Sodobna šola teži v smer vedno večje humanizacije in antiavtoritarnih prijemov vzgoje ter individualizacije pouka, vse v smislu napredka. Ideologija teh teženj je osvoboditev otroka izpod prisile šolskega discipliniranja ter sproščanje otrokove individualnosti in spontanosti kot predpogoj družbene demokracije (Salecl, 2010: 129).

Tako permisivna vzgoja (v kateri zahteve niso jasno postavljene in v kateri je preveč »svobode«) kot represivna vzgoja (v kateri je premalo ljubezni in skrbi ter za katero so značilni telesno kaznovanje in agresivni čustveni izbruhi) prispevata k razvoju agresivnega vedenjskega vzorca (Olweus, 1995: 26–27).

Pravila in kaznovanje v šoli se v zadnjih desetletjih intenzivno spreminjajo, tako kot se spreminjajo načela družinske vzgoje, kar je povezano z oblikovanjem novih oblik discipliniranja in nadzora v družbi. Če se je včasih vzgoja povezovala s palico, je danes čas permisivne (»terapevtske«) vzgoje. Stari hierarhični odnosi med starši in otroki, učitelji in učenci se podirajo, permisivni vzgojni stil pa se zavzema za neavtoritarno, spontano vzgojo, ki upošteva otrokovo osebnost (Salecl, 2010: 133). Osvoboditveni potencial avtoritete se v klasičnih razlagah skriva v znanju, izkušnjah in sankcijah, s katerimi mladostniku kažemo meje dopustnega, disciplina pa je tista, ki osvobaja. Nove razlage, npr. dialoški model avtoritete, v katerem pomembni drugi ni simbolni Zakon, ampak realna oseba, pa v ospredje postavljajo empatijo, prosocialne emocije, praktično presojanje situacij in kreativne rešitve. Osvoboditveni potencial avtoritete kot odnosa gre v smeri samoomejevanja dominantne vloge in vedno bolj aktivne vloge podrejenega (Kroflič, 2012).

Pri različnih vzgojnih situacijah je treba jasno prepovedati agresivna vedenja, pokazati meje sprejemljivega ter spodbujati razumevanje medsebojne različnosti in vživljanje v sočloveka v stiski oz. gojiti medsebojno spoštovanje, na katerem temeljita tudi avtoriteta in vzgojna moč učitelja. Hkrati je v šoli pomembno gojiti skupnostne vrednote ter pripadati tako skupini kot hkrati gojiti lastno individualnost.

KAKŠNO NASILJE ZAZNAVAMO V ŠOLAH?

V eni od anonimnih anket, izvedenih na osnovni šoli v okviru šolskega spremljanja stališč učencev, smo zastavili nekaj vprašanj v zvezi z nasiljem. Odziv učencev v zadnji od letnih anket je bil velik (256 na razredni stopnji brez prvih razredov in 210 otrok predmetne stopnje).

Vprašalnika sta bila prilagojena stopnji razumevanja: na nižji stopnji je bilo na izbiro več kategoričnih (npr. da/ne) odgovorov, višjim razredom pa je bila pri atributivno-kvantitativnih odgovorih ponujena petstopenjska lestvica intenzivnosti strinjanja.

Mlajši učenci (2.–5. razred) se načeloma v šoli počutijo varne (84 %), sošolce in sošolke pa ocenjujejo kot prijazne (80 %). Ko gre za vprašanje sprejetosti v razredu, delež strinjanja upade na 70 %. Le nekoliko višji delež (71 %) pa si želi v šoli družbe sošolcev. Po drugi strani jih 29 % odgovarja, da se radi držijo bolj »sami zase«.

Ko so ocenjevali nasilje, se je pokazala velika razlika v primerjavi z rezultati iz leta 2010. Takrat sta dve tretjini otrok navedli, da sta v šoli že doživeli zmerjanje ali žaljenje. V letu 2015 so to zaznali že vsi otroci. Vmes se je celotna populacija »postarala« in se preselila v višjo stopnjo ali končala šolanje, nove generacije pa najbrž že drugače dojemajo »psihično« nasilje; hkrati se nasilje tudi kumulativno povečuje – najbolj zaradi negotovih razmer in intenzivnega procesa prekarizacije družbe.

Ko gre za povzročitelje verbalnih nasilnih dejanj (zmerjanja in žaljenja), jih je kar 62 % navedlo sošolce in sošolke kot »storilce«. Gre torej za nasilje v okviru razreda, čeprav ne smemo zanemariti nasilja starejših učencev in učenk (25 %) niti ne mlajših (14 %). Kar vidimo kot zaskrbljujoče, je porast fizičnih nasilnih dejanj (udarcev, pretepov). Pri tem jih še več navaja lastne sošolce in sošolke (72 %), manj pa starejše učence in učenke (18 %) ter mlajše (10 %). Zanimivo je, da je preostalih 10 % navedlo nasilna dejanja (udarci) s strani odraslih, kar najbrž pomeni dogajanje v zunajšolskem območju.

Ko so učenci in učenke ocenjevali lastna nasilna dejanja, je bil njihov pogled pričakovano nekoliko manj kritičen. Da niso nikogar udarili, jih je zatrdilo 42 %, da se jim je kaj takega primerilo »le enkrat«, jih je navedlo 32 %, pri preostalih 26 % pa je šlo za ponavljajoča se ali večkratna dejanja.

Na predmetni stopnji (6.–9. razred) so pričakovano precejšnje razlike v primerjavi z razredno stopnjo. V šolo jih rado prihaja le še 41 %, čeprav po drugi strani menijo, da je šola varna (61 %). Hkrati je 82 % učencev navedlo, da jim zaposleni na šoli pomagajo poiskati pomoč, kadar so v stiski. Podobno (81 %) število jih meni, da se lahko zanesejo na šolsko svetovalno službo.

Obenem se jih 22 % v šoli ne počuti dobro, kar 43 % pa se jih z vsaj eno osebo izrazito slabo razume. Vendar ima velika večina (92 %) vsaj eno osebo v razredu, ki ji lahko zaupa. Seveda je 8 % učencev ali učenk, ki takih oseb nimajo, v bistvu visok odstotek (vsak dvanajsti). V primerjavi z razredno stopnjo je manj takih, ki bi si želeli biti bolj »sami zase« (18 %), je pa prav tako 28 % takih, ki se ne počutijo sprejeti v razredu.

Psihično nasilje zaznavajo vsi, vendar se kažejo razlike v pojmovanju psihičnega nasilja. Čeprav dve tretjini zaznavata visoko pogostost psihičnega nasilja, smo med komentarji naleteli na oceno o »skoraj nič«

psihičnega nasilja. Med komentarji pa smo naleteli tudi na zelo izdelana in poučena mnenja: »pogosto zelo prizadene posameznike« ali pa »ni vidno, (vendar je lahko) razlog za izpade«. Med komentarji so bili tudi taki, da učenci oz. učenke pravijo, da jih nasilje »ne moti«, kar lahko pomeni, da so bodisi tarče nasilja ali pa da te oblike ne štejejo kot za nekaj zelo motečega.

Ko so ocenjevali pogostost fizičnega nasilja, so učenci in učenke predmetne stopnje v 68 % zaznali občasno pojavljanje, pogosto pojavljanje pa v 27 %. Le 5 % ni zaznalo fizičnega nasilja.

Glede spolnega nasilja jih večina (72 %) meni, da je redko, zelo redko ali da o tem ne vedo nič, hkrati pa jih je 7 % ocenilo spolno nadlegovanje kot pogosto, 20 % pa kot občasno.

Ker se čedalje pogosteje pojavlja nadlegovanje po spletu in cel spekter oblik internetnih zlorab, je bilo zanimivo mnenje učencev in učenk na to temo. Glede te oblike nasilja jih je 8 % zatrdilo, da je pogosta, 36 %, da je občasna, 55 % pa, da je redka ali neobstoječa. Med komentarji je izstopal naslednji zapis: »ne bi vedel, ker se me čisto nič ne tiče«. Spletno nasilje je povezano tudi z naraščajočo uporabo elektronskih mobilnih naprav, zlasti telefonov. Pri tem se odpirajo možnosti raznih posnetkov in slikanj ter iz tega izhajajoče nove možnosti objav, zlorab, izsiljevanj ter nasilja, morda niti ne povsem oza-veščenega s strani izvršilca (Klančnik, 2013).

S tem v zvezi je raba telefonov in drugih elektronskih naprav vsekakor sprožila popolnoma nove procese, katerih učinkov se v glavnem še niti ne zavedamo. Za oris navedimo, da je bilo med šestošolci brez mobilnega telefona 14 % učencev in učenk, v sedmem razredu je bilo takih le še 6 %, v osmem in devetem razredu pa je raba mobilnih telefonov tako rekoč *conditio sine qua non*. Zanimivo pri tem je, da jih ne glede na posest telefona kar 25 % zatrjuje, da mobilnega telefona ne nosijo v šolo. Če k temu dodamo, da jih je 31 % v šoli že kdaj slikalo ali posnelo drugo osebo ter da jih ima kar 77 % svoj profil na katerem od družbenih omrežij, vidimo, da je polje mogočih zlorab tudi na tem področju precej široko.

Podatki jasno kažejo, da se osveščenost in senzibilizacija učencev in učenk povečujeta – tudi ko transverzhalno primerjamo nižje razrede z višjimi. Po drugi strani je mikrokozmos mobilnih tehnologij in večne navzočnosti nadzora prehitel marsikaterega starša, skrbnika in šolo.

KAJ LAHKO STORIJO ŠOLA IN ŠOLSKI DELAVCI?

V Zakonu o osnovni šoli (2013) lahko zasledimo, da naj bi šola spodbujala celostni razvoj posameznika tako na kognitivnem, čustvenem, socialnem, telesnem in duhovnem področju. V praksi opažamo, da so nekatera področja zapostavljena oz. premalo upoštevana (z izjemo kognitivnega) – vemo pa, da so vsa področja povezana, saj čustveno in socialno opolnomočenje vpliva tudi na spoznavni razvoj in učinkovitejšo učenje in poučevanje

(Kozina, 2016: 188). Ko se šole soočajo z vprašanji nasilja, je poleg odgovornega in doslednega odzivanja pomembno namenjati pozornost predvsem preventivnim dejavnostim, ki bi morale biti vključene v redno delo. Izvajati bi jih morali notranji delavci šole (učitelji, svetovalni delavci ...), saj imajo z učenci vzpostavljen odnos, zaupanje ter možnost vsakodnevnega kontakta.

Ne moremo trditi, da preventivni programi v celoti preprečijo nasilje v šoli. Zasnovani pa morajo biti kar se da celostno ter vključevati vzgojno-izobraževalno področje, interes, pripravljenost na pogovor, gradnjo pozitivne šolske klime itd. Sodobne generacije odraščajo v družbi, v kateri sta individualizem in osredotočenje nase pomembnejša kot pripadnost širši skupnosti in pomen delovanja za druge. Otrokom je treba pokazati, da vrednote skupnosti in posameznika lahko sovpadajo, da smo soodvisni drug od drugega. Pripadnost drugemu pa moramo zavestno gojiti (Gerdih, 2015: 55). Pomembno je prikazati soodvisnost kot sestavni del življenja, pri čemer so realni odnosi resničnejši kot npr. virtualne video igrice, čeprav so manj vabljivi. Otroku ne moremo prihraniti težav in bolečine, lahko pa ga naučimo spoprijemati se z njimi. V družbi je preveč negotovosti, zato mora biti odnos s pomembnimi odraslimi steber pri odnosu z otroki.

ALI JE MOGOČA VZPOSTAVITEV NIČELNE TOLERANCE DO NASILJA?

Ničta toleranca do odklonskega vedenja je povezana s prepričanjem, da se je treba brez oklevanja odzvati na vsak primer nasilja z jasnim znakom nestrinjanja in sankcioniranja (formalne kazni, izključitev iz pouka ...). Pri tem se je treba vprašati, ali tovrsten način res rešuje težave ali pa jih zgolj premešča iz šole v širši družbeni prostor. Koncept ničte tolerance do nasilja je povezan s takojšnjim odzivom z namenom, da bi nasilne učence kazni izučila. S ciljem vzpostavitve reda se povezujejo strategije kaznovanja, tudičasna ali trajna izključitev učenca – vse zavoljo varnosti. To na prvi pogled pri starših ali v skupnosti lahko ustvari vtis, da šola nasilje obravnava in rešuje resno. Obstaja pa malo podatkov, ki bi dokazovali, da ta pristop prispeva k pozitivnim spremembam v vedenju učencev oz. da so šole zaradi takšnega načina odzivanja varnejše (Kroflič, 2011: 130–131).

Uporaba ničte tolerance v šoli je postala precej vprašljiva in sporna, posebej po izkušnjah ZDA, kjer obstajajo podatki, da so šole, v katerih se je upoštevalo načelo ničte tolerance do nasilja, poročale o večjem številu zasežene orožja. Posledično je to vodilo do povečanja števila začasnih ali trajnih izključitev iz šole, kar pa ni vplivalo na izboljšanje vedenja učencev, varnosti šole. Za zdaj ne obstajajo podatki, ki bi kazali na kakršne koli pozitivne učinke pristopa ničte tolerance (prav tam: 126).

Šolski prostor in odnose v njem je treba razumeti celostno, in sicer kot kompleksen prostor, kjer otrok razvija svoje potenciale. Pri tem naj bi sodelovali vsi, tako

učenci, učitelji, drugi delavci šole, starši kot tudi predstavniki širše skupnosti. Pedagoški delavci šole skupaj z učenci postavijo jasno strukturirana pravila, predvsem pa vzgojne priložnosti za razvoj empatije, nudenja pomoči ter medsebojne podpore. Zato je uspešnejši pristop od opisanega tako imenovano načelo zgodnjega odzivanja, ki predvideva, da pojavljanje nasilja v šolskem prostoru lahko zmanjšamo, če spodbujamo vzpostavljanje pozitivne šolske klime, nudimo pomoč rizičnim učencem pri vzpostavljanju dobrih odnosov z drugimi, če oblikujemo široke palete možnih posledic nasilnega vedenja. Pri čemer je pomembno resnost posledic prilagoditi resnosti prestopka. Prav v tem vidimo razliko med načelom ničte tolerance in načelom zgodnjega odzivanja, saj slednje ne predpostavlja, da morajo biti odzivi ostri in da je učencu treba naložiti strogo kazen (Kroflič, 2011: 131).

K oblikovanju varne in odzivne šole lahko doprinesemo z načrtovanjem in uporabo celovitega in dolgoročnega načrtovanja ukrepov ter s sodelovanjem šolske, domače in lokalne skupnosti. Ne zgolj nasilje, ki se izraža do drugega, tudi povečane težnje k samodestruktivnosti so težava sodobnega časa – beg v bolezen, izogibanje reševanju problemov, pasivnost, izguba življenjskega smisla ...

Boj proti nasilju v šolah se odvija na več ravneh (Kroflič, 2011: 112):

1. Oblikovanje varne in odzivne šolske klime
Izvajanje preventivnih ukrepov (posredovanje večšin za razreševanje konfliktov, vrstniška mediacija, učinkovitejše vodenje razredov – izpostavljanje dobrih plati, učenje odgovornosti, nadziranje lastnih čustev ...) na ravni celotne šole. Tovrstni ukrepi koristijo vsem učencem in ne le tistim, pri katerih opazimo znake nasilja.
2. Zgodnje odkrivanje učencev z večjim tveganjem za razvoj nasilnega vedenja in zgodnje ukrepanje
Zgodnji znaki odkrivanja sami po sebi niso pokazatelj resnega problema, vendar pa lahko na ta način še pravi čas opozorijo na morebiten razlog za skrb. Pri zgodnjih svarilnih znakih (socialna osamitev, občutja izoliranosti, če je učenec žrtev zasmehovanja/ustrahovanja/nasilja, pomanjkanje interesa za šolo, neobvladovanje jeze, nestrpnost do drugačnosti ...) ponudimo pomoč, še preden nasilno vedenje uide izpod nadzora. Kot primerna metoda preprečevanja nasilnih vedenj oz. vzgoje proti nasilju je tako imenovano tutorstvo, pri katerem gre za oblikovanje varnega odnosa med učencem in starejšim vrstnikom ali odraslo osebo, znotraj katerega otrok prejema pomoč in občutek varnosti.
3. Učinkovito odzivanje na nasilno vedenje in krizne situacije
Najpomembnejši za enotno vzgojno delovanje šole pa so natančno izdelani postopki obravnave in ukrepov, odzivov na kršenje pravil. Ne zgolj formalno kaznovanje, pač pa poudarek na

individualnem razmisleku in pripravi načrta za spremembo vedenja (Kroflič, 2011: 119–120). Pomembno je prepoznavanje, katero vedenje je agresivno in katero ni – merilo je, ali škoduješ sebi ali drugemu. Ne gre le za tista vedenja, ki so neposredno izražena v dejanjih ali besedah, ampak tudi za posredna. Treba je razvijati čustvene in socialne spretnosti za uravnavanje čustev, nadzor občutkov, empatijo, vživljanje v perspektivo drugega ...). Torej lahko šola veliko prispeva k vzgoji učencev za nenasilje in vsakršni netoleranci do nasilja.

SKLEP

Nasilje je zelo kompleksen pojav, zato se interpretacija tega pojma v skladu z družbenim razvojem spreminja v smeri k vse večji netoleranci do nasilja. Določene teorije pravijo, da se nasilje v družbenih institucijah lahko izraža na prikritih načinih, na strukturni in institucionalni ravni. Obe ravni nasilja lahko najdemo tudi v šoli, vzgojno-izobraževalni instituciji, saj je ta ena izmed vodilnih ideoloških aparatov države. Odkrivanje nasilja je lahko

oteženo zaradi podajanja družbeno zaželenih odgovorov med učenci, zato morajo biti pedagoški delavci in starši zelo občutljivi in subtilni pri ugotavljanju realnega stanja ter prehitro izrečenih sodbah.

Analiza ankete je pokazala, da se je v nekaj letih (2010–2015) občutno dvignila senzibilnost na področju nasilja. Vse več otrok prepozna tudi nedirektne oblike nasilja. Po drugi strani ugotavljamo, da je nasilja vendarle veliko, merjeno z življenjsko izkušnjo celoletnega šolanja. Zato bi kazalo v prihodnosti še več poudarka nameniti posameznim oblikam nasilnega vedenja in tovrstni pogostosti.

Pomembno je predvsem vzgajati za občutljivost proti nasilju, gojiti znanje in usposobljenost za pravočasno odzivanje, iz česar šele naknadno izhaja možnost sodelovanja z učenci, starši ter širšim okoljem. Zavedati se moramo, da nasilje v šoli lahko preprečujemo, ne pa v celoti preprečimo. Pri tem ni univerzalne rešitve, ampak gre predvsem za celostno obravnavo in preventivno delo, tj. gradnjo in spodbujanje pozitivne šolske klime, zaznavanje in odzivanje na nasilna sporočila in dejanja, kar vključuje tako učence, šolske delavce, starše kot tudi širše okolje.

VIRI IN LITERATURA

- Arendt, H. (1963). *Eichmann in Jerusalem: a report on the banality of evil*. New York: Viking Press.
- Dekleva, B. (1996). Nasilje med vrstniki v šoli in v zvezi s šolo. V: *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Dekleva, B. (2004). Nasilni odzivi mladih v socialnem kontekstu. V: *Mladoletniško nasilje*. Zbornik razprav. Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve.
- Fromm, E. (2013). *Anatomija človekove uničevalnosti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Gerdiš, M. (2014). Soodvisnost in nenasilje v sodobnem svetu. V: *Svetovni etos in celostna pedagogika*. Radovljica: Didakta.
- Harvey, D. (2011). *Enigma of Capital and the Crises of Capitalism*. London: Profile Books.
- Kanduč, Z. (2003). *Onkraj zločina in kazni*. Ljubljana: Študentska založba.
- Kozina, A. (2016). Anksioznost in agresivnost v šolah. *Dejavniki, trendi in smernice za zmanjševanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Klančnik, A. T. (2013). Tudi spolne zlorabe otrok preko interneta so globalni problem. *Varnost* 61, 3, 25–32.
- Kroflič, R. (2006). Kako udomačiti drugačnost? V: *Sodobna pedagogika, posebna izdaja*, 26–39.
- Kroflič, R. (2008). Ničta toleranca do odklonskega vedenja in inkluzivna šola. V: *Sodobna pedagogika*, 3, 64–74.
- Kroflič, R. idr. (2011). *Kazen v šoli?* Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Olweus, D. (1995). *Trpinčenje med učenci. Kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Pečjak, S. (2014). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Salecl, R. (2010). *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Krtina.
- Žižek, S. (2007). *Nasilje*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Dr. Tomaž Vec, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

PROBLEM ODGOVORNOSTI OB MOTEČEM VEDENJU V ŠOLI

Moteče vedenje je tisti pojav, s katerim se človeštvo od svojega nastanka naprej verjetno ukvarja več kot s katerim koli drugim pojavom. Tako kot približno od 60–84 % učiteljev v sedanjem času (Lešnik Mugnaioni, Koren, Logaj in Brejc, 2009, in Gojkovič, 2010) je že Sokrat pred približno 2500 leti (Walsh, 2004) menil, da je tovrstne problematike vedno več. Sklepali bi lahko, da prav toliko časa vztraja tudi vprašanje, od kod izvira moteče vedenje in kdo je odgovoren za njegovo odpravo.

Moteče vedenje zajema celo paleto različnih vedenj, od tistih, s katerimi se soočajo prav vsi starši, do tistih, s katerimi se soočajo prav vsi, ki delajo s skupinami otrok in mladostnikov (npr. vzgojitelji in učitelji). Del teh vedenj pri otrocih in mladostnikih je povezan s spoprijemanjem z običajnimi zahtevami okolja (socializacija) in zakonitostmi skupinske dinamike (faza konfliktov v skupini, vzpostavljanje vlog, hierarhije moči ipd.). Del vedenj pa je zunanji odraz težav in težjih motenj pri zadovoljevanju osnovnih potreb otroka in lahko hkrati odraža tudi patologijo različnih socialnih sistemov, v katere je otrok vključen (družine, prijateljev, odnosov v šoli ...).

Značilno za moteče vedenje je, da gre vedno za vedenje v socialni interakciji. Čeprav se najpogosteje povezuje z agresivnim, pa ne zajema zgolj tovrstnega vedenja, temveč cel spekter tistega, kar je v nekem socialnem okolju nesprejemljivo ali manj sprejemljivo; od nagajivosti, nezbranosti, neupoštevanja navodil, pomanjkljivega spoštovanja drugih, neusvojenega bontona, pa vse do hujšega, antisocialnega vedenja, kot so kraje, maltretiranje drugih, spolno nesprejemljivo vedenje, poškodovanje lastnih in tujih stvari, ogrožanje lastne varnosti in varnosti ali celo življenja drugih. Značilno je, da so nekatere oblike motečega vedenja širše družbeno nesprejemljive (npr. fizična agresija, poseganje po tuji lastnini, mučenje živali ...), druge pa so odvisne od specifičnega socialnega okolja (nekaj, kar je za nekoga nesprejemljivo ali moteče, je za njegove sodelavce povsem sprejemljivo in običajno vedenje – npr. ugovarjanje odraslemu, tekanje po hodniku, pogovarjanje s hrano v ustih ...).

ODGOVORNOST GLEDE IZVORA MOTEČEGA VEDENJA

Kot ugotavljajo že v raziskavah in teorijah atribucije (npr. Feldman, 1981, Hewstone in Augustinos, 1998), smo ljudje nagnjeni k poenostavljanju pri iskanju vzrokov za

določeno vedenje in k temu, da neugodne izhode raje pripisemo nekemu drugemu kot lastnemu delovanju. V šolskem prostoru tako starši vzroke motečega vedenja pripisujejo vrstnikom in učiteljevemu vodenju razreda ali načinom poučevanja. Na drugi strani pa učitelji vzroke motečega vedenja najpogosteje pripišejo samemu učencu (njegovim posebnostim, nemotiviranosti, namernemu rušenju pravil, avtoritete ...) ali pa staršem oz. družini (vzgojnim stilom, nefunkcionalnosti enega ali obeh staršev ipd.).

V praksi se izkaže, da je pristop, obravnava nečesa, odvisen od (običajno nezavednih) prepričanj, ki so v ozadju, npr. nekateri učitelji nemir v razredu opredeljujejo kot običajno delovno vzdušje, ki je pač stalnica dela s skupinami (še toliko bolj z otroki in mladostniki), medtem ko ga drugi opredeljujejo kot nasilje nad njimi (Lešnik Mugnaioni, Koren, Logaj in Brejc, 2009). Ali kot navajajo številni psihologi: ljudje delujemo skladno s svojimi prepričanji o tem, kaj je res, in ne skladno s tem, kar je objektivno res¹. Še toliko močnejše prepričanja delujejo v skupini, saj se znotraj nje utrjujejo. Schein (2004: 25) jih imenuje nezavedne, bazične predpostavke. Osnovne predpostavke so prepričanja med člani skupine, v katera preprosto verjamejo, o katerih se ne pogajajo – v nasprotju z vrednotami, ki so lahko predmet diskusije in za katere ni nujno, da so članom skupne. Osnovne predpostavke so bistvo kulture neke organizacije ali skupine, zato je nekdo, ki se jih ne drži, označen za »tujca« ali »norca« in je avtomatično odklonjen. Osnovne predpostavke imajo med posamezniki zelo majhno variabilnost, saj se potrjujejo z vedenjem – Schein zapiše (2004), da takrat, ko neka rešitev problema večkrat deluje, začne potrjevati določena prepričanja in vrednote, ki začnejo veljati kot splošno sprejeta dejstva; implicitne predpostavke namreč usmerjajo vedenje tako, da govorijo članu skupine, kako naj zaznava, misli o nečem in čustvuje. O osnovnih predpostavkah navadno ne dvomimo in so nediskutabilne ter posledično zelo težko spremenljive. Spreminjanje osnovnih predpostavk ne zahteva le veliko časa, temveč destabilizira kognitivno strukturo članov skupine in medosebni svet, kar sproža visoko stopnjo bazične anksioznosti. Temeljne predpostavke so torej tiste, ki bistveno določajo resnično ravnanje ob motečem vedenju (večina ravna navadno na tak način).

Žal pri učiteljih vse prepogosto srečamo predpostavke v slogu »otrok je moteč, ker so ga tako vzgojili starši« ali »tako se obnaša, ker je agresiven po očetu« oz. »nemogoč je, ker enostavno vidi, da ima od tega korist«.

¹ V osnovi gre za Thomasovo misel (1928, s. 572), da »če ljudje opredelijo določeno situacijo kot resnično, potem je resnična v vseh svojih posledicah«.

Ena od nevarnosti, ki se pojavi pri zdravorazumskem pristopu, je, da se pripisovanje odgovornosti za vzroke enači s pripisovanjem krivde. In kadar strokovnjak starše dojema kot krivce za težavno vedenje otroka, bo njegov pristop do teh staršev obtožujoč, pokroviteljski, s pozicije večvrednosti ipd. Realno vse, kar se dogaja v družini, še posebej pa delovanje staršev, predstavlja enega najpogostejših in najmočnejših dejavnikov, ki vpliva na vedenje otroka. Celotnost delovanja staršev v odnosu do otroka je eden izmed najvplivnejših dejavnikov motečega vedenja, vendar pogosto ne tako neposredno, kot so laične predstave (npr. da starši s svojim problematičnim vedenjem, agresijo ipd. neposredno povzročajo takšno vedenje tudi pri otroku), in družina še zdaleč ni edini vzrok motečega vedenja, ampak se najpogosteje pojavlja v kombinaciji z drugimi dejavniki.

Posrednost starševskega (družinskega) delovanja na moteče vedenje

Seveda obstajajo družine, ki s svojo nefunkcionalnostjo in včasih patologijo neposredno pomembno prispevajo ne le k aktualnemu motečemu vedenju otroka, temveč tudi k postopnemu oblikovanju bodisi nevrotične ali celo disocialne osebnostne strukture. Vendar številne sodobne raziskave tega področja ugotavljajo, da je ta vpliv večkrat posreden. Morrison, Rimm-Kauffman in Pianta (2003) so npr. v svoji longitudinalni študiji ugotovili, da je že interakcija matere (ki naj bi bila občutljiva in spodbujajoča k prosocialnemu vedenju) z otrokom, ki je komajda vključen v vrtec, pozitivno povezana tako s socialnim vedenjem kot z učnim uspehom v srednji šoli. Sodelovanje staršev s šolo in učinek tega sodelovanja ter moteče vedenje so povezani tudi s socialno-ekonomskim statusom staršev in njihovo etnično pripadnostjo (Domina, 2005). Stright, Neitzel, Sears in Hoke-Sinex (2001) pa so ugotovili, da imajo starši, ki pojasnjujejo izobraževalne naloge na otrokovemu razvoju primernem nivoju in ki hkrati nudijo čustveno podporo svojemu otroku, pogosteje take otroke, ki so pripravljeni sodelovati v razredu, ki poiščejo pomoč učitelja, kadar jo potrebujejo, ter so odgovorni pri svojem delu. Amato in Rivera (1999) sta ugotovila, da povzročajo otroci manj disciplinskih prekrškov ter imajo manj socialnih in čustvenih težav, kadar jim starši posvečajo več časa, pokažejo lastna čustva in razvijajo z njimi tesnejše odnose v različnih starostnih obdobjih. Newman (2005) piše, da je pomoč staršev še posebej pomembna za učence s posebnimi potrebami. Po raziskavah avtoric Marshall, Noonan, McCartney, Marx in Keefe (2001) k temu veliko pripomore tudi t. i. socialna mreža, v katero je vključena družina kot celota. Avtorice (prav tam: 175) poudarjajo, da je socialna podpora in raznolikost socialne mreže preko starševske vzgoje posredno povezana tako s socialnimi kompetencami, vedenjskimi težavami kot z dobrim počutjem otroka. Socialna podpora in raznolikost socialne mreže pa je posredno, preko izražene topline v odnosu in odzivnosti na otroka

ter topline in občutljivosti oz. senzibilnosti za potrebe otroka in probleme, s katerimi se sooča, povezana tudi z manjšim številom vedenjskih težav v šoli (prav tam: 177). Ne le to, avtorice (prav tam) so našle tudi posredno povezavo raznolikosti socialne mreže, v katero je vključen otrok, ki vpliva na večje število kognitivnih spodbud s strani staršev in preko tega na boljše razvite otrokove socialne kompetence.

Lahko bi zaključili, da je iz navedenih raziskav razvidno, da raznolikost socialne mreže in dobra socialna podpora, ki je je deležna družina v celoti preko kvalitete odnosov med otrokom in starši, vplivata na to, kako bo otrok deloval v šoli. K temu, ali se bo sodelovanje staršev s šolo tudi v realnosti uresničevalo (in s tem vplivalo na manj moteče vedenje), prispevajo pomemben delež še psihološki konstrukti staršev (njihova prepričanja o samem sodelovanju, zaznavanje povabila k sodelovanju in zaznavane življenjske okoliščine), kot so ugotavljali Green, Walker, Hoover-Dempsey in Sandler (2007) ter Caspe, Lopez in Wolos (2006). Ameriška raziskava (National institute of child health and human development early child care research network, 2003) in raziskava v švedskih vrtcih (B. Hagekull in G. Bohlin, 1995, oboje v Lešnik in Marjanovič Umek, 2005) kažeta, da je že kakovost delovanja vrtca povezana z višjimi ocenami o lastni socialni kompetentnosti tako mam kot vzgojiteljic, kar je povezano s kasnejšim čustvenim in socialnim razvojem in ustrenejšim socialnim vedenjem otrok (celo kadar prihajajo iz manj kakovostnega družinskega okolja).

Interakcijsko delovanje dejavnikov ob motečem vedenju

Na kakšen način dejavniki okolja in posameznika delujejo v tesni medsebojni povezanosti, kako ti dejavniki vplivajo drug na drugega, kako sooblikujejo odzive in jih soustvarjajo, razlagajo t. i. interakcijski modeli psihosocialnega razvoja. V Sloveniji lahko elemente interakcionističnega modela prepoznamo že pri Bregantu (1987), ki pravi, da disocialnosti ne moremo obravnavati niti kot motnjo posameznika niti kot čisto socialno oblikovan odklon. Torej je motnja toliko individualna, kot je socialna, oboje skupaj pa velja za nedeljivo celoto.

Po njem (prav tam) socializacija otroka v mikrosocialnih pogojih ni oblikovana le z določeno osebnostno strukturo staršev, z njihovim medsebojnim odnosom in razumevanjem ter individualno psihodinamiko, temveč vedno odseva tudi stanje v širšem socialnem prostoru. Tako lahko neustrezni dejavniki, ki izhajajo iz širše okolice, še dodatno povečajo vzgojno neučinkovitost staršev in/ali vzgojiteljev. Podobno poudarjajo tudi Bečaj (1987), Mikuš Kos (1999), Vec (2009, 2011), da so v najzgodnejših letih življenja starši in družinski sistem tisti, ki imajo največjo težo pri oblikovanju vedenja, kasneje pa tudi druge osebe in drugi sistemi (vrtec, šola). Pri tem pa ne moremo izpuščati pomembnosti vloge posameznika (otroka, mladostnika), na katerega vplivi delujejo. Tako

je avtor (Vec, 2009) poskušal razložiti nastanek motečega vedenja s pomočjo modela SIVI, ki je osnovan na štirih temeljnih socialno-psiholoških ozadjih (skupina, individuuum, vodenje in institucija), ki lahko prispevajo k nastanku motečega vedenja.

Podobnosti lahko najdemo tudi pri nekaterih drugih, tujih avtorjih, ki bodisi to tematiko obravnavajo s sistemskega vidika (Farrington, 2005), govorijo o holističnem pristopu (Timmerman in Emmelkamp, 2005) ali govorijo o varovalnih in ogrožajočih dejavnikih v otrokovem razvoju (Coie, Miller-Johnson in Bagwell, 2000; v Christensen, Jaeger, Lorenz, Morton, Neuman idr., 2005). Prav slednji lahko prispevajo k blaženju ali pa k nastajanju in poglobljanju motečega vedenja. Mednje najpogosteje uvrščajo dejavnike, ki so v:

- posamezniku (dobre intelektualne sposobnosti, družabnost, strpnost, samoučinkovitost, samozaupanje, samospoštovanje, različne nadarjenosti, zaupanje),
- družini (dober odnos z vsaj enim od staršev, avtoritativno starševstvo, ki zajema toplino, strukturiranost, primerno visoka pričakovanja, družbenoekonomske ugodnosti, povezanost z razširjeno družinsko mrežo, ki zagotavlja podporo) in
- zunajdružinskem, širšem socialnem okolju (prosocialne vezi z odraslimi zunaj družine, povezanost z različnimi organizacijami, klubi, obiskovanje učinkovitih šol ...).

Kot vidimo, je temeljna značilnost interakcijskega modela prav v poudarjanju dejavne vloge otroka v odnosih in dogajanjih. Otrok namreč s svojimi prirojenimi, konstitucionalnimi ali drugače pridobljenimi značilnostmi aktivno sooblikuje izid interakcije med seboj in drugimi. Glede na interakcijski model torej ne moremo govoriti o odgovornosti, še manj o krivdi za nastanek določenega motečega vedenja, saj to vedno nastaja v soodvisnosti od različnih, medsebojno interakcijsko prepletenih dejavnikov. Prav zato smo v praksi pogosto tudi pred nemogočo nalogo, kadar poskušamo določiti pomembnost posameznega dejavnika za nastanek motečega vedenja (razen v primerih, ko gre za zelo eksplicitne in ekstremne oblike patologije in nefunkcionalnosti posameznega dejavnika).

Odgovornost za odpravljanje motečega vedenja

Naj poudarim: ne obstaja pristop, metoda, ki bi lahko moteče vedenje v instituciji, kot je šola (vrtec, dijaški dom ...), odpravil. Ne le zaradi razvojnih značilnosti otrok in mladostnikov; vedno, kadar imamo opravka s skupino ljudi, ki so dlje časa povezani v neko interakcijsko celoto, bo prihajalo do različnih oblik motečega vedenja. Do tega nujno prihaja že zaradi različnih interesov, ciljev, pričakovanj, želja, izkušenj, predstav o tem, kako naj skupina ali posamezniki v njej delujejo ipd. Še več: glede na skupinsko-dinamične zakonitosti razvoja vsaka skupina v svojem delovanju pride do faze, ko je

tovrstnega motečega vedenja, konfliktov, konfrontacij, borb ipd. več (t. i. faza konfliktov). Torej je to povsem običajno, in vodja (učitelj, vzgojitelj) bi se moral vprašati, kaj je z njegovim vodenjem skupine narobe, kadar ta faza ne nastopi. Seveda pa se ob tem postavlja (večno) vprašanje, kaj je tisto, kar je »običajno«, pričakovano moteče vedenje, ki odraža »normalno« delovanje skupine in njen običajni razvoj, in kaj je tisto, ob čemer je treba posredovati, intervenirati ... Enostavnega odgovora na to vprašanje ni, saj je odvisen od kulture šole, od specifične klime v posameznem razredu ali skupini, od osebnih mej, pričakovanj, zahtev, tolerantnosti, ki jih ima posamezen učitelj, od značilnosti učencev, ki so v določenem razredu, itd.

Nedvomno lahko rečemo, da so nosilci odgovornosti za odpravljanje nezaželenega motečega vedenja odrasli; doma starši, v šoli pa tisti, ki vodi dotično skupino – v razredu torej učitelj. Ena temeljnih značilnosti motečega vedenja je namreč, da v večini primerov ni moteče za tistega, ki tako vedenje izraža, temveč je moteče za samo socialno okolje, torej za tiste, ki se s takšnim vedenjem soočajo. Sami otroci in mladostniki, ki izvajajo vedenje, moteče za okolico, torej najpogosteje ne čutijo nobene želje po spremembi svojega vedenja, vsaj dokler se ne začnejo soočati s posledicami svojega vedenja, tj. z odzivi socialnega okolja (s strani vrstnikov je to odklanjanje, agresija, sovražna nastrojenost, privoščljivost ipd., s strani odraslih pa kazni, povračila, ki jih morajo izvajati, pa tudi agresija, maščevalnost ipd.) (Vec, 2013). S strani otrok, ki izvajajo moteče vedenje, ne kaže pričakovati pobude po spremembi. Pogosteje pobuda pride s strani vrstnikov, ki pa od odraslega pričakujejo hitre, učinkovite rešitve – pogosto tudi z drastičnimi ukrepi, kaznovanjem. Podobnih pritiskov so učitelji večkrat deležni s strani staršev vrstnikov motečega otroka.

V praksi opažamo, da učitelji takrat, kadar običajne metode pri odpravljanju motečega vedenja ne delujejo, odgovornost (predvsem zaradi občutkov nemoči in neučinkovitosti) preložijo na starše. Vendar so, kot je zgoraj prikazano, starši v nekaterih primerih morda res eden od pomembnejših dejavnikov, zaradi katerega se je takšno vedenje razvilo, kljub temu pa ne morejo biti nosilci odgovornosti za njegovo odpravo v šoli. Mimogrede, tovrstne odgovornosti tudi ne bi smeli podeliti varnostnikom (katerih funkcija je preprečevanje najhujših vidnih pojavov destrukcije), sicer se moteče vedenje na splošno, pa tudi nasilje, zgolj preseli iz varnostnikovega vidnega polja!

Težnja po »prelaganju« odgovornosti na druge (starše, varnostnike ...) torej po vsej verjetnosti izhaja iz občutka nemoči, ki se oplaja z različnimi napačnimi prepričanji oz. miti (moteče vedenje se da odpraviti z zdravorazumskim pristopom, mit enostavnosti vzrokov in pristopov, starši so »krivi« za pojav težavnega vedenja, moteče vedenje je nujno nekaj slabega, strožje kazni odvrčajo od problematičnega vedenja ali z ljubeznijo lahko spreobrnemo vedenjsko težavnega otroka), predvsem pa iz mita, da bo, če dobro, strokovno delamo, vedenjskih

težav manj (Vec, 2015). Slednji govori o tem, da strokovnjaki v šolskem prostoru (kot povsod tam, kjer delamo z drugimi ljudmi) prepogosto prevzemajo odgovornost za rezultate namesto za samo strokovnost svojega dela. T. i. rezultati (npr. odprava motečega vedenja) so namreč odvisni ne le od strokovnjakovega dela, temveč od cele vrste drugih dejavnikov (npr. od situacijskih in okoljskih dejavnikov, od značilnosti populacije in posameznikov, s katerimi strokovnjak dela, od socialnih in sistemskih značilnosti, v katere je posameznik vpleten, od njegove zgodovine itd.). Pogosto se namreč spregleda, da strokovnjak s svojim delom seveda vpliva na doseganje tovrstnih rezultatov, vendar je pri tem zgolj eden od dejavnikov vpliva – pa še ta navadno ni najpomembnejši (prav tam). Vse to pa strokovnjaka (učitelja, svetovalnega delavca) ne odvezuje odgovornosti, da naj stori vse, kar je v njegovi (strokovni) moči, da preprečuje in odpravlja moteče vedenje. Kot ga tudi ne odvezuje odgovornosti, da v primerih, ko ugotovi, da neko moteče vedenje presega njegovo strokovno usposobljenost, poišče ustrezno strokovno pomoč (znotraj ali zunaj šole).

Odgovornost za preventivno delovanje

Vse premalokrat se govori o odgovornosti strokovnih delavcev v šoli do preventivnega delovanja. Ko se moteče vedenje pojavi, so namreč možnosti delovanja najpogosteje omejene na ukvarjanje s posameznim primerom. Dejansko se v zvezi z motečim vedenjem lahko največ naredi, preden se tako težavno vedenje sploh pojavi (Vec, 2015). Kot pravita Hawken in Johnston (2007) v svoji »piramidi ukrepov«, bi morali v primarno preventivno dejavnost (poleg zaposlenih in okolja) zajeti vse otroke, v sekundarno preventivo 15 % vedenjsko rizičnih in v terciarno preventivo 5 % zgornjega dela piramide visoko rizičnih otrok. In tako bi morali načrtovati tudi investicijo ukvarjanja preventive z motečim vedenjem. Medtem ko naj učitelji ukvarjanje s hujšo problematiko nasilja raje prepustijo strokovnjakom, pa bi morali nekatere večine ravnanja ob motečem vedenju usvojiti prav vsi, kot bi vsi zaposleni na šoli morali usvojiti tudi večine preventivnega delovanja. Odgovornost za preventivno delovanje na šoli je po mojem mnenju namreč povsem v rokah vseh zaposlenih v šoli (torej ne le učiteljev!).

VIRI IN LITERATURA

- Amato, P. R. in Rivera, F. (1999). Paternal involvement and children's behavior problems. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 375–384.
- Bečaj, J. (1987). Problem uspešnosti pri obravnavanju čustvenih in vedenjskih težav na osnovni šoli. V M. Bregant (ur.), *Vedenjske motnje mladostnikov v sodobnem času (78–103)*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Bregant, L. (1987). Disocialnost pri otrocih in mladostnikih. *Psihoterapija* 15, Ljubljana: Medicinska fakulteta.
- Caspe, M. S., Lopez, E. M. in Wolos, C. (2006). Family Involvement in Elementary School Children's Education. Harvard Family Research Project. Nu. 2. <http://www.hfrp.org/family-involvement/publications-resources/family-involvement-in-elementary-school-children-s-education> (dostopno 15. 6. 2008).
- Christensen, B., Jaeger, M., Lorenz, R., Morton, S., Neuman, L., Rieke, E., Simpson, B., Watkins, C. idr. (2005). Teaching Students with Severe Emotional and Behavioral Disorders: Best Practices Guide to Intervention. <http://schools.nyc.gov/NR/ronlyres/6AA00136-AE40-4976-947C-CF10EB3D5C20/0/InterventionGuide.pdf> (dostopno 1. 3. 2016).
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78, 233–249.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood Origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy* 12: 177–190.
- Feldman, J. M., (1981). Beyond attribution theory – cognitive process in performance appraisal. V: *Journal of applied psychology*, 66/2 (str. 127–148). http://books.google.si/books?id=Nvz5Y8e1N84C&pg=PA60&dq=social+attribution&hl=en&sa=X&ei=_I1DVKe5L4r8ygOUM4DoBQ&ved=0CD0Q6AEwBg#v=onepage&q=social%20attribution&f=false (dostopno 14. 2. 2016).
- Gojkovič, M. (2010). Dejavnosti SVIZ-a pri preprečevanju nasilja v šolah. V M. Gojkovič in N. Privošnik (ur.), *Ničelna toleranca do nasilja nad zaposlenimi v javnih zavodih s področja vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture*. Zbornik prispevkov in poročilo z mednarodnega strokovnega posveta (str. 98–105). Ljubljana: SVIZ – Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H. M. (2007). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 532–544.
- Hawken, L. S. in Johnston, S. S. (2007). Preventing Severe Problem Behavior in Young Children: The Behavior Education Program. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 4 (3), 599–613.

- Hewstone, M. in Augustinos, M. (1998). Social attribution and social representations. V: U. Flick: The psychology of the Social. http://books.google.si/books?id=Nvz5Y8e1N84C&pg=PA60&dq=social+attribution&hl=en&sa=X&ei=_11DVKe5L4r8ygOUm4DoBQ&ved=0CD0Q6AEwBg#v=onepage&q=social%20attribution&f=false (dostopno 14. 2. 2016).
- Lešnik, V. in Marjanovič Umek, L. (2005). Kakovost predšolske vzgoje v vrtcu in socialna kompetentnost otrok. *Psihološka obzorja*, 14 (4), 107–128. http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2005_4/lesnik.pdf (dostopno 1. 3. 2016).
- Lešnik Mugnaioni D., Koren, A., Logaj, V. in Brejc, M. (2009). Nasilje v šolah: konceptualizacija, prepoznavanje in modeli preprečevanja in obvladovanja. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Marshall, N. L., Noonan, A. E., McCartney, K., Marx, F. in Keefe, N. (2001). It takes an urban village: Parenting networks of urban families. *Journal of Family Issues*, 22 (2), 163–182.
- Mikuš Kos, A. (1999). Od individualnih razlik do psihosocialnih težav ali motenj – družbena perspektiva. V A. Mikuš Kos (ur.), *Različnim otrokom enake možnosti* (str. 23–67). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Morrison, E. F., Rimm-Kauffman, S., Pianta, R. C. (2003). A longitudinal study of mother–child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology*, 41 (3), 185–200.
- Newman, L. (2005). Parents' Satisfaction with Their Children's Schooling. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2b/c2/20.pdf (dostopno 2. 7. 2008).
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Stright, A. D., Neitzel, C., Sears, K. G. & Hoke-Sinex, L. (2001). Instruction begins in the home: Relations between parental instruction and children's self-regulation in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 93, 456–466.
- Thomas, W. I. (1928). *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. New York: Alfred A. Knopf. http://spartan.ac.brocku.ca/~lward/Thomas/Thomas_1928_13.html (dostopno 14. 2. 2006).
- Timmerman, I. G. H., Emmelkamp, P. M. G. (2005). An Integrated Cognitive–Behavioural Approach to the Aetiology and Treatment of Violence. *Clinical Psychology and Psychotherapy*. Vol. 12, 167–176.
- Vec, T. (2009). Psihološka ozadja motečega vedenja v otroštvu in mladostništvu. *Šolsko svetovalno delo*, 13 (1–2), str. 22–29.
- Vec, T. (2011). Moteče vedenje: Ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo. *Socialna pedagogika*, 15 (02), 125–152.
- Vec, T. (2013). Nastanek in razvoj čustvenih, vedenjskih ter socialnih motenj in oblike pomoči. *Kaljenje, bilten skupnosti CSD Slovenije*, št. 12, 32–47.
- Vec, T. (2015). Napačna prepričanja in miti o vedenjskih težavah. *Zbornik strokovnega simpozija ob 60-letnici Svetovalnega centra: 60 let podpore pri vzgoji, učenju in odraščanju*, str. 240–248.
- Walsh, D. (2004). *Why Do They Act that Way?: A Survival Guide to the Adolescent Brain for You and Your Teen*. New York: Free Press.

Dr. Alenka Gril, Pedagoški inštitut

S PARTICIPACIJO V ŠOLI SPODBUJAMO STRPNE MEDKULTURNE ODNOSE

V času zadnjega večjega prihoda migrantov in beguncev v Evropo smo tudi v Sloveniji priča številnim razpravam o integraciji tujcev v družbo in še posebej o načinih vključevanja otrok priseljencev iz drugih držav v slovenski izobraževalni sistem. Pri tem je zaznati veliko negotovosti in ovir, povezanih predvsem z (ne)znanjem slovenskega jezika med priseljenci, pa tudi s pričakovanim neskladjem med kulturnimi navadami, običaji, načinom življenja in prepričanji ter verovanji Slovencev in priseljencev. Po intenzivnosti javne razprave o medkulturnih odnosih in pristopih k integraciji v slovenskem prostoru bi lahko sklepali, da ta tematika predstavlja relativno novost, čeravno smo že v Jugoslaviji Slovenci sobivali s pripadniki drugih narodnosti, le da razlikam in skladnostim med jeziki in kulturnimi običaji in prepričanji ni bilo posvečene veliko pozornosti. Prav tako so se k nam priseljevali ljudje iz drugih kultur tudi ves čas samostojne države, npr. med vojno v Bosni in na Hrvaškem v devetdesetih letih prejšnjega stoletja ali med srbsko represijo na Kosovu ob prelomu tisočletja, pa tudi sicer so se v Slovenijo iz različnih razlogov ves čas priseljevali tujci in tukaj živeli oz. še živijo. Migracijam prebivalstva smo torej priča ves čas, kar pravzaprav Slovenijo postopno spreminja v vse bolj narodnostno mešano oz. večkulturno družbo. Tudi zato ne moremo in ne smemo zanikati relevantnosti in potrebnosti sedanje intenzivne razprave o migracijskih politikah in možnosti, ki jo razprava odpira, to je iskanje načelnega družbenega soglasja o ustreznih načinih integracije tujcev v slovensko družbo, pri čemer izobraževalni sistem zavzema osrednjo vlogo. Sama javna razprava pa tudi sistemske rešitve glede vključevanja priseljencev so pomembne tudi zato, ker so se v posameznih šolah ali projektih¹ v bližnji preteklosti razvile in oblikovale nekatere dobre prakse, katerih izkušnje bi veljalo medsebojno deliti, povezati in razširiti tudi na druge vzgojno-izobraževalne zavode in na njih graditi skupno strategijo učinkovitega medkulturnega prilagajanja. Tudi s pričujočim prispevkom želimo predstaviti delček v mozaiku

uspešnih praks uravnavanja medkulturnih odnosov med mladostniki v šoli in izpostaviti tiste ključne načine delovanja, ki lahko tudi v sedanji situaciji prispevajo k lažji integraciji priseljenih otrok.

MEDKULTURNI ODNOSI V SLOVENSKE ŠOLI IN ETNIČNA STALIŠČA MLADOSTNIKOV

Menimo, da izkušnje z medkulturnimi odnosi v šoli niso osamljeni primeri, temveč jih delijo številne vzgojno-izobraževalne ustanove, vrtci, osnovne šole, srednje šole itn. Vprašajte se, na primer, od kod izhajajo družine otrok, ki se šolajo pri vas, kakšno je njihovo kulturno ozadje oz. katere narodnosti so učenci v vašem razredu ali na šoli in koliko je učencev druge narodnosti kot slovenske? Nekateri med njimi imajo starše ali stare starše, ki so se priselili iz drugih držav, so druge narodnosti, govorijo druge jezike in imajo drugačne navade, običaje, prepričanja, verovanja, skratka, delijo drugačno kulturo kot slovensko. Nekateri otroci pa imajo osebno izkušnjo priseljencev, če so se sami priselili v Slovenijo šele po svojem rojstvu. Da je res tako, kažejo tudi podatki iz nedavne slovenske raziskave o medkulturnih odnosih in aktivnem državljanstvu v osnovnih in srednjih šolah (Gril in Videčnik, 2011).² 3,4 % sodelujočih mladostnikov se je v Slovenijo priselilo pred šolo ali v osnovni šoli, preostali (96,2 %) so bili rojeni v Sloveniji, a med njimi se jih je 10 % opredelilo po drugi, neslovenski narodnosti, 3,3 % pa jih je poleg slovenske navedlo še drugo narodnost (t. i. multipla narodnost). Od vseh sodelujočih mladostnikov se je 83,9 % po narodnosti opredelilo za Slovence, 12,5 % za Neslovence³ in 3,4 % za multiplo narodnost. Na različno kulturno ozadje mladostnikov kažejo tudi podatki o jeziku, v katerem so mladostniki govorili doma. Večina (81,6 %) jih je govorila v slovenskem jeziku, 16 % poleg slovenskega tudi v drugem jeziku, le 2,3 % pa jih doma nikoli ni govorilo slovensko. Če povzamemo te podatke, lahko sklepamo, da je bil med všolanimi v povprečju vsak šesti mladostnik s priseljenkim ozadjem.⁴

¹ Npr. ESS projekt: »Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja«, ki je potekal v letih 2013–2015 (<http://www.medkulturnost.si/>).

² V raziskavi so sodelovale osnovne in srednje šole iz vseh slovenskih regij, skupaj 8 osnovnih šol s po enim oddelkom 6. in 9. razreda ter 27 srednjih šol treh smeri izobraževalnih programov – gimnazije ter srednje tehniške in strokovne šole bodisi tehniških bodisi družboslovnih smeri, iz katerih je sodeloval po en oddelk 3. letnika. Skupaj je sodelovalo 868 mladostnikov (246 osnovnošolcev in 622 dijakov) ter 333 učiteljev in profesorjev, ki so poučevali v izbranih oddelkih.

³ V raziskavi sodelujoči učenci v osnovni šoli so se po narodnosti opredelili za Slovence (177), Hrvatke (4), Srbe (12), Bošnjake (25), Makedonce (3), Albance (4), Madžare (3), Turke (1) ali po več narodnostih hkrati (16). V srednji šoli pa so se opredelili za Slovence (540), Hrvatke (11), Srbe (8), Bošnjake (22), Črnogorce (1), Madžare (4), Nemce (2), Ruse (3) ali po več narodnostih (17).

⁴ Trditev velja za mladostnike v osnovnih in srednjih šolah (gimnazijah in strokovnih) z zadržkom, da to povprečje ne vključuje srednjih poklicnih šol, saj niso sodelovale v raziskavi.

Na podlagi zbranih podatkov v tej raziskavi lahko poskušamo odgovoriti še na zgoraj zastavljeno vprašanje o deležu vključenih otrok s priseljskim ozadjem v posamezni razred. Skoraj vsi oddelki, zajeti v raziskavo, so bili sestavljeni iz učencev različnih narodnosti, z izjemo po enega oddelka 6. razreda in 9. razreda osnovne šole ter dveh oddelkov 3. letnika srednje šole. Učencev, ki so se opredelili po drugi, neslovenski narodnosti, je bilo v oddelkih 6. razreda v povprečju 24,2 % (v posameznem oddelku med 8,3 in 50 %), in še povprečno 6,8 % učencev multiple narodnosti (v posameznem oddelku med 6,3 in 12,5 %). Podobna je bila narodnostna sestava oddelkov 9. razreda, v katerih je bilo povprečno 23 % učencev Neslovencev (med 6 in 50 %) in še povprečno 6,8 % učencev multiple narodnosti (med 2,9 in 16,7 %). V oddelkih 3. letnika srednjih šol je bilo dijakov Neslovencev nekoliko manj kot v osnovnih šolah, povprečno 9,2 % (med 2,2 in 36,6 %), in povprečno 3,1 % dijakov multiple narodnosti (med 1,1 in 12 %). Oddelki v osnovnih šolah so bili v povprečju bolj narodnostno raznoliki (en učenec od štirih je imel priseljsko ozadje) kot oddelki dijakov v srednjih šolah (en dijak od osmih je imel priseljsko ozadje). Razlog najbrž ne tiči v času priseljevanja, temveč verjetno v manjši prehodnosti mladostnikov s priseljskim ozadjem v srednjo šolo, v gimnazijske in tehniško strokovne srednješolske programe. V srednjih šolah so bili oddelki najbolj narodnostno raznoliki v programih srednjega tehniškega in strokovnega izobraževanja družboslovnih smeri, nekoliko manj v strokovnih programih tehniške smeri, najmanj pa so bili narodnostno raznoliki oddelki na gimnazijah.

Vključevanje otrok s priseljskim ozadjem v redne oddelke javnih osnovnih in srednjih šol skupaj s slovenskimi vrstniki vsekakor spodbuja njihovo učenje jezika šolanja in tudi siceršnje psihosocialno prilagajanje na drugo kulturno okolje. Ne nazadnje jim skupno šolanje omogoča vzpostavljati pristne, prijateljske odnose s slovenskimi vrstniki, ki so zelo pomembni za zdrav osebnostni in socialni razvoj mladostnikov. Glede na raznolikost narodnostno sestavo oddelkov in prevladujočo rabo slovenskega jezika tudi doma (saj le nekaj mladostnikov doma ni govorilo slovensko) bi pričakovali, da se mladostniki s priseljskim ozadjem v šoli brez večjih težav družijo s slovenskimi vrstniki in sklepajo medsebojna prijateljstva ne glede na narodnost. Vendar pa analiza njihovih narodnostnih stališč kaže drugače (prav tam). Svoj odnos do vrstnikov iste in druge narodnosti so mladostniki izrazili z naklonjenostjo druženju oz. z zavračanjem druženja z njimi⁵. Večina mladostnikov bi se sicer želela družiti z vrstniki druge narodnosti, vendar se ni

(43,9 %), približno tretjina se je družila z njimi (31,9 %), četrtina pa je izrazila odklonilna stališča do vrstnikov druge narodnosti in se z njimi ni družila niti si tega ni želela (24,2 %).

Prevladujoča, večinska stališča do vrstnikov druge narodnosti so se med posameznimi razrednimi stopnjami razlikovala. Med šestošolci (11-letniki) jih je največ (dve petini) izrazilo odklonilna stališča do vrstnikov druge narodnosti – z njimi se niso družili niti si tega niso želeli. Večina devetošolcev (dve petini), 14-letnikov, se je družila z vrstniki druge narodnosti. Večina dijakov (skoraj polovica), 17-letnikov, pa se z vrstniki druge narodnosti ni družila, a si je to želela. Rezultati kažejo, da se z naraščajočo starostjo v mladostništvu zmanjšuje odklonilen odnos do drugih narodnosti. Po drugi strani pa naklonjenost do vrstnikov drugih narodnosti in stiki z njimi naraščajo z naraščajočo starostjo mladostnikov. Tudi dekleta so bila v povprečju manj odklonilna do vrstnikov drugih narodnosti kot fantje.

Razlike v narodnostnih stališčih so se pokazale tudi med dijaki treh tipov srednjih šol – gimnazij, družboslovnih in tehniških smeri srednjih strokovnih šol. Odklonilen odnos do vrstnikov druge narodnosti je bil med dijaki strokovnih srednjih šol tehniških smeri pogostejši kot pri dijakih strokovnih srednjih šol družboslovnih smeri in gimnazij. Dijaki v slednjih dveh vrstah srednješolskih programov so imeli manj odklonilna narodnostna stališča tudi v primerjavi z mlajšimi mladostniki v osnovnih šolah.

Narodnostna stališča so se razlikovala tudi med mladostniki različne narodnosti. Odklonilen odnos do vrstnikov drugih narodnosti so izrazili predvsem mladostniki slovenske narodnosti (27,2 %), medtem ko ga pripadniki drugih, neslovenskih narodnosti skorajda niso (11,2 % Neslovencev oz. 6,9 % multiple narodnosti). Po drugi strani so se mladostniki neslovenske in multiple narodnosti pogosteje družili z vrstniki druge narodnosti (70,1 % Neslovencev oz. 41,4 % multiple narodnosti) kot pa Slovenci (25,4 %). Kljub tem razlikam pa so mladostniki, samoopredeljeni kot Slovenci, najpogosteje izrazili naklonjenost do vrstnikov drugih narodnosti: skoraj polovica bi se jih z njimi želela družiti, čeprav se ni (47,4 %), četrtina pa se je družila z vrstniki druge narodnosti.

Na tem mestu se zastavlja kar nekaj vprašanj, ki zahtevajo odgovore oz. vsaj pojasnilo. Kako lahko pojasnimo razmeroma veliko nenaklonjenost druženju z vrstniki drugih narodnosti med mladostniki (zavrnil ga je približno vsak četrti mladostnik)? In še posebej, kako to, da zlasti slovenski mladostniki zavračajo medetnične stike z vrstniki? Pa tudi, zakaj je zavračanje pogostejše

⁵ Narodnostna stališča mladostnikov smo merili z lestvico socialne distance. O svojem odnosu do vrstnikov lastne in druge narodnosti so mladostniki poročali glede na to, ali se z njimi družijo v štirih različnih kontekstih: ali so prijatelji, ali sodelujejo pri pouku, ali se družijo v prostem času in ali si med seboj pomagajo. V vsakem od kontekstov so ocenili, ali se družijo z vrstnikom druge narodnosti, ali se ne družijo, a bi se želeli, ali se ne družijo in si tega ne želijo.

pri mlajših kot pri starejših mladostnikih in pri fantih pogostejše kot pri dekletih? In kaj lahko stori šola oz. učitelji, da bi spodbudili boljše medkulturne odnose med učenci in dijaki? Na ta vprašanja bomo skušali odgovoriti v nadaljevanju.

KONSTRUKCIJA MEDSKUPINSKIH STALIŠČ, STEREOTIPOV IN PREDSDOKOV

Oblikovanje in izražanje narodnostnih stališč si lahko pojasnimo s teorijo socialne identitete (Tajfel, 1978) in njene nadgradnje, teorije socialne kategorizacije (Turner in dr., 1987). Obe izhajata iz dejstva, da ljudje pripadamo več socialnim skupinam hkrati (glede na spol, narodnost, državo, poklic, socialni razred idr.), a le nekatere od teh pripadnosti internaliziramo v lastno samopodobo; s temi skupinami se identificiramo in predstavljajo vir lastnega samospoštovanja. V različnih situacijah, ko so prisotni ljudje, ki pripadajo različnim socialnim skupinam, posameznik zaznava sebe in druge ljudi glede na to, katerim skupinam pripadajo. Pri tem si izbira tiste dimenzije primerjave med socialnimi skupinami, ki vodijo k bolj pozitivnim podobam lastne skupine kot druge skupine. S tem lastna skupina, tista, s katero se posameznik identificira, pridobi večjo prepoznavnost, posameznik pa pridobi ali ohrani višje samospoštovanje.

Potreba po pozitivnem samospoštovanju je pravzaprav osnovni motiv posameznikovih medskupinskih stališč, stereotipov, predsodkov in tudi medskupinskega vedenja (npr. zapostavljanja in diskriminacije pripadnikov drugih skupin). V procesu medskupinske primerjave ljudi razvrščamo v socialne skupine, jih kategoriziramo in jih skladno s pripisanimi atributi skupine tudi presojava, vrednotimo in se do njih tako tudi vedemo. Socialna kategorizacija privede do pristranosti v kognitivnem procesiranju, saj se zaznavanje razlik med člani skupine zmanjša (t. i. znotrajskupinska homogenost), poveča pa se zaznavanje razlik med skupinami. To privede do favoriziranja pripadnikov lastne skupine in zapostavljanja pripadnikov druge socialne skupine (oz. manj pozitivnega vrednotenja ali celo negativnega).

Socialno razlikovanje je večje tedaj, ko se posameznik močneje identificira z določeno socialno skupino, med pripadniki skupin z višjim socialnim položajem ali v situacijah, ko posameznik zaznava ogroženost lastne socialne identitete. Sedaj, na primer, nekateri pripadniki večinskih narodnostnih skupin v evropskih državah množične migracije iz Bližnjega vzhoda, Azije in Afrike zaznavajo kot grožnjo lastni narodnosti in javno izražajo predsodke do migrantov. Podobni mehanizmi delujejo tudi v primeru narodnostne manjšine, ki je ogrožena s strani večine: tedaj je bolj poudarjena kategorija lastne narodnostne skupine, moč identifikacije z njo se poveča in tudi znotrajskupinska homogenost za vse ljudi v tej medskupinski situaciji naraste, s tem pa se povečajo tudi

stereotipizacija, favoriziranje pripadnikov lastne narodnosti in predsodki ter zavračanje oseb druge narodnosti.

V primeru, da se posameznik z določeno skupino ne identificira, ne bo izražal niti favoriziranja te skupine niti predsodkov do druge skupine. Podobno velja tudi v primeru, ko so prisotni le pripadniki ene socialne skupine. Včasih je sicer težko doseči pozitivno prepoznavnost svoje lastne socialne skupine in s tem pozitivno samospoštovanje, npr. če je nekdo pripadnik skupine z nizkim družbenim položajem (kot so migranti, narodnostne manjšine, revni, brezposelni, ženske ipd). Tedaj lahko uporabi druge strategije, ki privedejo do pozitivnega samospoštovanja, na primer to, da se identificira z drugo skupino, z višjim položajem, ali da si prizadeva za spremembo odnosov med skupinami tako, da njegova skupina izboljša svoj družbeni položaj.

Tako lahko na podlagi teorije socialne identitete pojasnimo rezultate prej omenjene raziskave, ki je pokazala večje zavračanje stikov z vrstniki druge narodnosti med mladostniki večinske narodnostne skupine in med fanti (Gril in Videčnik, 2011). In sicer: obema vrstama socialnih kategorij lahko pripišemo višji socialni položaj, hkrati pa jim identifikacija z lastno narodnostno skupino preskrbi jasno prepoznavnost in višje samospoštovanje, kar posledično privede do večje favorizacije lastne skupine in večjega razlikovanja od drugih skupin, ki se kaže v bolj negativnem vrednotenju oz. v bolj negativnih stališčih do vrstnikov druge narodnosti, tako med mladostniki Slovenci kot med fanti. Podobno lahko pojasnimo tudi odklonilni odnos nekaterih pripadnikov manjšinskih, neslovenskih narodnosti do druženja s slovenskimi vrstniki, čeprav imajo te skupine nižji socialni položaj. Vendar pa lahko v primeru zaznane ogroženosti identitete manjšine s strani večine močnejša identifikacija z lastno, manjšinsko narodnostno skupino prispeva k ohranjanju pozitivnega samospoštovanja, kar privede do večjih zaznanih razlik med narodnostnimi skupinami, bolj pozitivnih stališč do vrstnikov lastne narodnosti in bolj negativnih stališč do vrstnikov druge, večinske narodnosti.

Teorija socialne identitete predpostavlja, da se pozitivna pristranost do lastne skupine, zaznana homogenost v lastni skupini in vsebina stereotipov, vezanih na to skupino, spreminjajo od prevladujočega primerjalnega konteksta. Poleg tega pa vsebino stereotipov določa tudi to, kar posameznik ve in razume o določenih ljudeh iz svoje skupine in drugih skupin ter o medsebojnih odnosih med skupinami. Otroci se tega učijo v procesu socializacije iz svojega socialnega okolja. Zato lahko pričakujemo, da se bodo zaznave, stereotipi, stališča in moč socialne identifikacije z lastno narodnostno skupino spreminjali skozi razvoj. Tako bomo lahko v nadaljevanju pojasnili tudi prej omenjene rezultate slovenske raziskave, ki kažejo upad negativnih in porast pozitivnih narodnostnih stališč tekom mladostništva.

RAZVOJ NARODNOSTNIH STALIŠČ IN NARODNOSTNE IDENTITETE PRI OTROCIH IN MLADOSTNIKI

Razvoj narodnostnih stališč pri otrocih pojasnjuje teorija razvoja socialne identitete (Nesdale, 1999), ki jo podpirajo tudi izsledki številnih empiričnih raziskav po svetu. Narodnostna stališča otrok se v povezavi z oblikovanjem socialne identitete razvijajo v štirih stopnjah. Na prvi, nediferencirani stopnji, ki se pojavi pred 2. ali 3. letom starosti, otroci še nejasno razlikujejo prepoznavne znake za rase in narodnosti.

Na drugi stopnji, ki se začne okrog 3. leta, se začno otroci zavedati rasnih in narodnostnih znakov in postopno prepoznavajo in razlikujejo med pripadniki različnih narodnostnih skupin; ta proces lahko traja vse do 10. ali 11. leta. Otroci se začno zavedati narodnostnih skupin, ki so pomembne v njihovem socialnem okolju. Npr. tedaj, ko odrasli omenjajo ali usmerjajo pozornost na pripadnike drugih narodov, še posebej če to pospremijo z verbalnim poimenovanjem socialnih kategorij, ki jim ti ljudje pripadajo. Druga stopnja kulminira v identifikaciji sebe kot pripadnika določene narodnostne/rasne skupine. Tudi eksperimentalna študija v vrtcu nakazuje, da pred 3. letom starosti otroci še ne funkcionirajo kot člani skupine, temveč so identifikacije s skupino zmožni šele med 3. in 5. letom starosti, kar se izraža v pozitivnejših stališčih do svoje skupine kot do drugih skupin v vrtcu (Strayer in Trudel, 1984, v Fishbein, 2002).

Na tretji stopnji, ki se začne okrog 4. leta kot posledica identifikacije, se otroci osredotočajo predvsem na pripadnike lastne narodnostne skupine. V tej fazi pripadniki drugih narodnosti niso nujno negativno vrednoteni, ni nujno, da jih otroci ne marajo ali zavračajo. Le lastno skupino preferirajo nad vsemi drugimi. To preferenco lahko spremlja zavedanje, katere narodnostne skupine so v družbi bolj cenjene in katere manj. Zavedanje o tem vznikne na podlagi komentarjev drugih oseb.

Preference do lastne skupine, kot posledico skupinske identifikacije, so otroci izrazili tudi v eksperimentalni študiji, v kateri je bila pripadnost skupini arbitrarno določena (t. i. pogoj minimalne skupine): otroci so že od starosti 3,5 leta naprej pa vse do 9. leta preferirali svojo skupino – še posebej izrazito 5-letniki (Yee in Brown, 1992, v Fishbein, 2002). Podobno kažejo tudi izsledki raziskav narodnostnih stališč: preferiranje lastne skupine (svoji skupini pripisujejo najbolj pozitivne lastnosti) je prisotno že pri 5- do 6-letnih otrocih in se ohranja do 11. oz. 12. leta (npr. pri otrocih v Angliji, starih od 5 do 11 let, v Barrett, 2007; pri nizozemskih otrocih, starih med 10 in 12 let, Verkuyten, 2001). Z naraščajočo starostjo otrok (med 6. in 10. letom) preferiranje lastne narodnostne skupine nekoliko upade, hkrati pa več pozitivnih značilnosti pripisujejo tudi drugim narodom (Barrett, 2007). Drugih narodov otroci večinoma ne vrednotijo negativno, le manj pozitivno kot svojo lastno skupino,

ali pa negativno vrednotijo samo nekatere druge narodnostne skupine (Lambert in Klineberg, 1967; Jahoda, 1962, v Barrett, 2007).

Raziskava stereotipov o drugih narodih (Francozih, Nemcih, Italijanah in Špancih) med 5- do 10-letnimi otroki v Angliji (Barret in Short, 1992, v Barrett, 2007) je pokazala, da že mlajši otroci usvojijo nekaj stereotipnih značilnosti drugih narodov. Stereotipi o določenem drugem narodu so bili podobni med različno starimi otroki. Z naraščajočo starostjo so otroci pridobivali spoznanje o variabilnosti oseb znotraj narodnostnih skupin (mlajši so stereotipne značilnosti pripisovali večini pripadnikov določene narodnosti, starejši pa so menili, da te veljajo le za nekatere). Ta in druge študije (v Barrett, 2007) kažejo, da imajo že 5- do 6-letni otroci oblikovane stereotipe o skupinah ljudi posameznih narodov oz. držav. Vsebina stereotipov o posameznih narodnostnih skupinah se razlikuje med seboj; hkrati pa je skladna med različno starimi otroki v isti državi in v različnih državah. Z naraščajočo starostjo otroci navajajo vse bolj natančne opise razlikovalnih značilnosti narodnostnih skupin, obenem pa prepoznavajo vse večjo variabilnost med osebami znotraj narodnostnih skupin.

Na zadnji, četrti stopnji razvoja socialne identitete, ki se začne okrog 7. leta (ne pridejo pa nujno vsi v to fazo), otroci spremenijo fokus od lastne k drugim skupinam. Otrok ne le, da preferira svojo lastno narodnostno skupino, temveč tudi aktivno zavrača ljudi iz drugih narodnostnih skupin. V tej fazi otrok internalizira predsodke do tistih drugih narodnosti, do katerih jih imajo pripadniki njegove lastne narodnosti. Internalizacijo predsodkov lahko spodbudijo različni dejavniki, kot sta npr. otrokova stopnja identifikacije s pripadniki lastne skupine ali zaznavanje ogroženosti položaja lastne narodnostne skupine med njenimi pripadniki s strani določenih drugih narodnostnih skupin. Npr. v ekstremnih situacijah medskupinske sovražnosti, kakršna je vojna, že mlajši, triletni otroci izražajo močno negativna čustva do drugega naroda, kot se je pokazalo v študiji med bosanskimi in hrvaškimi otroki in mlajšimi mladostniki (med 11. in 14. letom), ki so izražali ekstremno negativna stališča do Srbov (Povrzanović, 1997).

Socializacija v določeno narodnostno skupino poteka v procesu dolgotrajnega razvoja narodnostne identitete, v katerem otrok postopno izgrajuje zapleten sistem vednosti, prepričan in čustev, vezanih na svoj narod in državo. Zlasti pomembna postane opredelitev narodnostne identitete v mladostništvu, ko posamezniki že sicer poudarjeno prevprašujejo lastno identiteto (ena najpomembnejših razvojnih nalog mladostništva). V tem obdobju se kulturne norme in vrednote lastne narodnostne skupine lahko internalizirajo kot pomemben del osebne identitete mladostnika. Proces oblikovanja lastne narodnostne identitete vključuje mladostnikovo preiskovanje narodnostnih stališč, vrednot in praks, ki se jih je naučil doma, in njihovo razumevanje v odnosu

do praks vrstnikov in širše družbe (Phinney in dr., 2006). Ta proces vodi v konstruktivno vzpostavljanje pozitivnega vrednotenja in legitimnosti lastnega članstva v narodnostni skupini ali pa do občutkov negotovosti, zmede, nezadovoljstva nad obravnavanjem lastne narodnostne skupine. Na podlagi številnih razlik v kontekstih, izkušnjah in osebnih dispozicijah posamezniki konstruirajo raznolike podobe vedenj, prepričanj in vrednot ter norm, ki so značilni za lastno narodnostno skupino, pri čemer jih vsak tudi različno razume v povezavi s seboj. Zato prihaja do razlik med posamezniki v stopnji identifikacije z lastno narodnostno skupino.

Raziskave v evropskih državah ne kažejo enakih razvojnih poti subjektivne narodnostne identifikacije mladostnikov: ali se ta s starostjo ne spreminja ali pa se kaže upad v stopnji narodnostne identifikacije na prehodu iz zgodnjega v pozno mladostništvo (v Barrett, 2007). V že prej omenjeni slovenski raziskavi (Gril in Videčnik, 2011) se stopnja narodnostne identifikacije v mladostništvu ni spreminjala linearno: od zgodnjega do srednjega mladostništva je narasla, potem pa upadla in je bila v poznem mladostništvu nižja kot v zgodnjem. Kar se povezuje tudi s podobnim razvojnim trendom v izražanju narodnostnih stališč, ki so bila najbolj negativna med mlajšimi mladostniki, najmanj pa med starejšimi mladostniki. Torej lahko na podlagi močnejše narodnostne identifikacije v zgodnjem mladostništvu pojasnimo tudi pogostejše zavračanje druženja z vrstniki druge narodnosti med šestošolci.

Nekatere študije kažejo višjo stopnjo narodnostne identifikacije fantov kot deklet, vendar ne v vseh državah niti ne v različnih narodnostnih skupinah (v Barrett, 2007). V Sloveniji so fantje, mladostniki, poročali o višji stopnji narodnostne pripadnosti kot dekleta (Gril in Videčnik, 2011). Identifikacija z narodnostno skupino je namreč povezana tudi z zaznamim družbenim položajem te skupine, ki pa je lahko opredeljen po različnih dimenzijah. Tako se lahko višji statusi, pripisani drugim socialnim kategorijam, ki opredeljujejo posameznika (npr. spol), izpostavijo kot pozitivna razlikovalna poteza tudi pri opredelitvi narodnostne identitete. Družbeni položaj moških je relativno višji kot položaj žensk, kar lahko moški, oz. v našem primeru fantje, privzamejo kot pomembno določilo svoje narodnostne identitete.

Opredelitev narodnostne identitete je pomembnejša med imigrantskimi mladostniki ali tistimi iz narodnostnih manjšin kot med mladostniki iz dominantne narodne skupine in se povezuje tudi z njihovim samospoštovanjem in splošnim psihičnim blagostanjem (Phinney in dr., 2006). Zato je pomembno v šoli poskrbeti za nemoten razvoj narodnostne identitete priseljencev. Tudi v slovenski študiji (Gril in Videčnik, 2011) so najmočnejšo stopnjo narodnostne pripadnosti izrazili mladostniki, ki so se opredelili po neslovenski narodnosti, nekoliko nižjo tisti z multiplo narodnostjo, najnižjo pa Slovenci. Stopnja narodnostne pripadnosti se je povezovala z narodnostnimi

stališči: tisti z najvišjo stopnjo narodnostne pripadnosti večinoma zavračajo druženje z vrstniki druge narodnosti, z njimi se družijo tisti s srednjo stopnjo narodnostne pripadnosti, naklonjenost vrstnikom druge narodnosti pa izražajo tisti z najnižjo stopnjo pripadnosti. Ti rezultati so skladni s predpostavkami teorije socialne identitete, ki nakazujejo pozitivno povezanost stopnje narodnostne identifikacije z negativnimi stališči in predsodki do pripadnikov drugih narodnostnih skupin.

Hkrati s svojo narodnostno identiteto mladostniki iz manjšinskih narodnosti razvijajo tudi identifikacijo s širšo, dominantno narodnostno skupino (Phinney in dr., 2006). Dvojna identiteta (navezanost na podskupino in širšo skupino) spodbuja pozitivna stališča do drugih skupin (Brown in Hewston, 2005; Gaertner in Dovidio, 2000). To ugotovitev podpirajo tudi rezultati slovenske raziskave, v kateri so mladostniki Neslovinci in tisti multiple narodnosti večinoma izražali najbolj pozitivna stališča do vrstnikov druge narodnosti – z njimi so se družili (Gril in Videčnik, 2011).

ZMANJŠEVANJE PREDSDOKOV V NEPOSREDNIH INTERAKCIJAH V ŠOLI

Če želimo v šoli spodbujati strpnost in naklonjenost v medkulturnih odnosih med učenci, lahko za izhodišče vzamemo spoznanja iz teorije socialne identitete oz. teorije socialne kategorizacije. Zaznavanje oseb, stališča in vedenje v medskupinskih situacijah namreč izhajajo iz socialne kategorizacije oseb, ki vodi v povečano zaznavanje razlik med skupinami in zmanjšuje razlike med člani znotraj skupin, posledično pa v favoriziranje lastne in zapostavljanje druge skupine. Da bi zmanjšali predsodke, je torej treba povečati zaznavanje podobnosti med skupinami in zmanjšati razlike med njimi. Tega pa ne moremo doseči na daljavo, temveč v neposrednih stikih med pripadniki različnih narodnosti – kot predpostavlja tudi kontaktna hipoteza zmanjševanja predsodkov (Allport, 1954).

K zmanjševanju predsodkov lahko pristopimo na različne načine: s podporo avtoritete, ki jo sprejemajo pripadniki različnih skupin, s povečanjem privlačnosti druge skupine in favoriziranjem lastne, nadredne skupine (Fishbein, 2002). Sprejemanje avtoritete (npr. učitelja) lahko spremeni predsodke in diskriminacijo, če avtoritete promovirajo spreminjanje stališč in vedenja članov svoje skupine ter obsojajo in sankcionirajo predsodke in diskriminacijo do drugih skupin. Spememba, ki jo promovira avtoriteta, pa mora biti normativna (Allport, 1954). Uspešnejša bo, če je tudi širše podprta, kar pomeni, da je del sprejetih norm šolskega okolja (razredna in šolska klima) in lokalnega okolja ter je zakonsko podprta (Fishbein, 2002). Kajti vsa okolja vplivajo na otrokovo zaznavanje skupnostnih norm in sankcij. Zato je potrebno usklajeno vzgojno delovanje šole in staršev, pa tudi avtoritet v lokalnem okolju ter medijev, usmerjeno v promocijo

sprejemanja razlik in strpnosti do drugih skupin, pri čemer je izražanje predsodkov in diskriminacij sankcionirano.

Tudi raziskave kažejo, da lahko z zunanjo motivacijo spodbudimo samoregulacijo vedenja, ki temelji na predsodkih, tudi pri tistih posameznikih, ki niso notranje motivirani, da v vedenju ne bi izražali svojih predsodkov (Monteith, Mark in Ashburn-Nardo, 2010). Učinkovitost promocije demokratičnih vrednot strpnosti in enakosti za zmanjšanje predsodkov se je tudi empirično potrdila. Npr. v eksperimentalni študiji, v kateri se je izogibanje stikom s pripadniki drugih skupin zmanjšalo pri posameznikih z bolj izraženimi narodnostnimi predsodki, če so bile v interakcijah poudarjene norme enakosti (Wyer, 2010). V drugi ameriški raziskavi pa so mladostniki (stari med 11 in 18 let) poročali o manj izkušnjah diskriminacije, če so bili prepričani, da so ZDA družba enakih možnosti (Flanagan in dr., 2009).

Privlačnost druge skupine je lahko pomemben dejavnik v spreminjanju predsodkov in diskriminacije (npr. oboževanje uspešnih atletov druge »rase«). Vendar pa se medskupinski odnosi, če te zaželeni posamezniki drugih skupin naredimo za izjeme, ne bodo spremenili (Fishbein, 2002). Razširiti je treba perspektivo na več pripadnikov druge skupine skozi interakcije z različnimi člani te druge skupine. S pomočjo avtoritete (npr. učitelja), ki usmerja zaznavanje pozitivnih kvalitativnih pri številnih članih druge skupine, se pri učencih spodbudi zaznavanje sebe in drugih kot članov iste, nadredne skupine. Na ta način se spreminja podoba drugega v bolj individualizirano zaznavo medosebnih podobnosti in razlik. Ko je dosežena skupna identifikacija, začne delovati mehanizem znotrajskupinskega favoriziranja v širši, skupni socialni skupini.

Da vrstniške interakcije med različnimi narodnostmi spodbujajo strpnost med otroki in mladostniki, potrjujejo številne študije. Več stikov z drugačnimi vrstniki (z vrstniki s posebnimi potrebami in druge narodnosti) je med otroki, starimi od 6 do 9 let, spodbudilo pozitivnejša stališča do njih (Cameron, Rutland in Brown, 2007). Neposredni stiki med različnimi narodnostnimi skupinami v integriranih dvojezičnih šolah so spodbudili kakovostna mednarodna in medrasna prijateljstva (Aboud in Sankar, 2007).

Prav tako raziskave kažejo, da učni programi, ki poudarjajo pozitivne značilnosti posameznih kulturnih skupin, spodbujajo tako pozitivno samovrednotenje manjšinskih mladostnikov in njihovo narodnostno identiteto kot tudi sprejemanje s strani drugih vrstnikov. Promoviranje različnih prednosti narodnostnih manjšin v šoli, kot je kulturna identiteta, kolektivistična vrednotna usmerjenost, ozaveščenost o rasizmu in osvobodilni mladinski aktivizem, se je med mladostnicami afroameriške skupnosti v ZDA pozitivno povezovalo z višjim vrednotenjem vseh navedenih prednosti njihove narodnostne skupine (Thomas, Davidson in McAdoo, 2008). Narodnostna identiteta manjšinskih

mladostnikov (mehiških Američanov v 10. razredu) je bila višja pri mladostnikih, ki so imeli spodbude, usmerjene k enakosti in integraciji: če so zaznali, da v šoli participirajo v dogodkih, ki razjasnjujejo in razgrajujejo stereotipe, in da so njihove dvojezične kompetence sprejete kot prednost (Gonzales, 2009). Šolsko prilagajanje mladostnikov imigrantov (Vietnamcev na Finskem), starih med 13 in 18 let, je bilo uspešnejše, če so zaznali, da šola promovira stališča do integracije migrantov – pridobivanje spretnosti, potrebnih za participacijo v dominantni kulturi skupaj z upoštevanjem tradicionalnih kulturnih vzorcev (Liebkind, Jasinskaja-Lahti in Solheim, 2004). V takem okolju so imigranti lahko ohranili svojo narodnostno identiteto in usvajali nove kulturne poteze; vendar pa obe identiteti nista bili medsebojno povezani, kar nakazuje neodvisnost dveh identitet (ne oblikuje se ena na račun druge). Zmanjševala se je tudi zaznana stopnja diskriminacije. Njihovo prilagajanje na šolo pa je spodbujala tudi starševska podpora.

Zaznavanje drugih kot članov svoje skupine, ki vodi v favoriziranje lastne skupine, lahko dosežemo tudi s sodelovalnimi dejavnostmi obeh skupin, saj le-te spodbujajo zaznavanje iste nadredne skupine, v kateri smo vsi, mi in oni (Fishbein, 2002). Pri tem je pomembno, da imajo vse vključene strani enak status, da zasledujejo skupen cilj ter da so odnosi spontani, intimni (Allport, 1954). V šoli je statuse različnih učencev težko izenačiti, ker imajo različne navade, način govora, moralna stališča, sposobnosti, obenem pa prinašajo v šolo s seboj različne statuse iz drugih okolij (iz družine in pristočasnih dejavnosti). Zato je pomembnejše, da se vzpostavi vzajemna prijaznost in spoštovanje drug drugega med otroki (Fishbein, 2002). Sodelovanje v skupini definirajo skupni cilji, katerih uresničevanje je odvisno od udeležbe vseh. Skupno sodelovanje omogoči medosebno spoznavanje med pripadniki različnih socialnih skupin, kar spodbuja zaznavanje podobnosti med njimi in zaznavanje skupne identitete oz. bolj naklonjena stališča in zmanjšanje predsodkov (prav tam). Odnosi intimnosti med pripadniki različnih narodnostnih skupin se razvijajo pri skupnem delu, učenju in igri skozi določen čas. Intimnost se ne prenese nujno na vse člane druge skupine. Ta dejavnik ima lahko večji učinek na diskriminacijo kot na predsodke (prav tam).

Sodelovalno učenje se je izkazalo za učinkovito metodo tudi pri zmanjševanju rasnih predsodkov in diskriminacije, vendar so bili učinki dolgotrajni le do znanih pripadnikov druge skupine (sošolcev), generalizacije na druge člane iste skupine pa le kratkotrajne (Fishbein, 2002). Spremembe rasnih predsodkov do splošne populacije kot učinek sodelovalnega učenja med učenci od 2. do 10. razreda (starost od 7 do 16 let) niso bile dolgotrajne, ugasnile so v 10 tednih, medtem ko so pozitivnejša stališča do sošolcev druge rase vztrajala (Weigler, Wiser in Cook, 1975, Katz in Zalk, 1978, Ziegler, 1981, prav tam). Rasna diskriminacija pa se je zmanjšala kot učinek sodelovalnega učenja tudi dolgotrajno, vztrajala je še po petih

mesecih (Rogers, Miller in Hennigan, 1981; Johnson in Johnson, 1981, 1982, prav tam). Sodelovalne interakcije v šoli so vodile do povečanja medrskih prijateljstev (Slavin, 1977, 1979, Slavin in Oickle, 1981, de Vries, Edwards in Slavin, 1978, prav tam) – v zadnji študiji je učinek trajal še po devetih mesecih. Metaštudija zmanjševanja rasnih predsodkov in diskriminacije (Petigrew in Tropp, 2000, prav tam) je pokazala tudi na generalizirane pozitivne učinke na drugo populacijo pripadnikov druge rase.

PARTICIPACIJA IN MEDKULTURNI ODNOSI V SLOVENSКИH ŠOLAH

V raziskavi, ki smo jo izvedli na vzorcu osnovnih in srednjih šol iz vseh slovenskih regij, smo zbrali podatke o medkulturnih odnosih mladostnikov (v tem prispevku predstavljene že uvodoma), pa tudi o načinih, oblikah in metodah dela, ki spodbujajo vključevanje in sodelovanje učencev v šoli oz. njihovo participacijo v šoli (Gril in Videčnik, 2011). V nadaljnji študiji smo preučili vlogo participatornih praks v šoli pri spodbujanju medetničnega prijateljstva med mladostniki in zmanjševanju njihovih narodnostnih predsodkov (Gril, 2014). Predpostavili smo, da bodo učenci/dijaki iz participativnih šolskih skupnosti imeli bolj pozitivna narodnostna stališča oz. manj predsodkov. Participativne šolske skupnosti odlikuje šolska kultura, ki spodbuja enakopravno vključevanje in sodelovanje vseh, v razredih prevladuje klima medsebojnega zaupanja in sodelovanja med učenci/dijaki, učitelji in učenci pa so naklonjeni multikulturalnosti v vzgoji in izobraževanju (tj. načelno podpirajo integracijo pripadnikov drugih narodnosti, usmerjeno v sobivanje, strpnost in solidarnost, ter spoštovanje različnosti in ohranjanje ter razvoj različnih narodnostnih identitet učencev). Predpostavili smo tudi, da bodo narodnostno heterogeni oddelki spodbujali naklonjenost do drugih narodnosti in sklepanje medetničnih prijateljstev. Pa tudi to, da bodo metode aktivnega poučevanja spodbudile vzpostavljanje participativnih skupnosti v multikulturnih šolah.

Rezultati so potrdili obe raziskovalni domnevi (prav tam). Več medetničnih prijateljstev imajo in bolj so naklonjeni vrstnikom druge narodnosti tisti mladostniki v osnovnih in srednjih šolah, ki so v narodnostno bolj raznolikih razredih, ki jih odlikuje višja stopnja razredne kohezivnosti in so tudi bolj naklonjeni multikulturalnosti v šoli kot načinu integracije tujcev. Poleg tega so bili v osnovni šoli bolj naklonjeni druženju z vrstniki druge narodnosti učenci neslovenske narodnosti, v srednji šoli pa dijaki, ki so izražali višjo stopnjo narodnostne pripadnosti.

Narodnostno heterogen razredni kontekst, ki omogoča druženje med sošolci različnih narodnosti, pri mladostnikih torej spodbuja pozitivnejša stališča do drugih narodnostnih skupin. Obenem narodnostna heterogenost razredov predstavlja kontekst, v katerem so socialne identitete bolj poudarjene, kar vodi v višjo stopnjo subjektivne identifikacije z lastno narodnostno skupino, kot je to

v razredih (ali drugih kontekstih), v katerih so prisotni le pripadniki lastne skupine. Da pa proces socialne kategorizacije v teh oddelkih ni privedel tudi do favoriziranja lastne narodnostne skupine nad drugo, temveč do večjega sprejemanja (in manj predsodkov do) vrstnikov druge narodnosti, so verjetno prispevala pozitivnejša stališča mladostnikov do multikulturalnosti v šoli. Ta so bila pozitivno povezana s stopnjo narodnostne heterogenosti razreda, kar nakazuje, da vključevanje v neposredne interakcije z vrstniki druge narodnosti spodbuja stališča mladostnikov do multikulturalnosti v šoli, in obratno. V narodnostno heterogenih oddelkih so torej učenci bolj naklonjeni procesu integracije tujcev v smeri sobivanja in spoštovanja razlik med narodnostnimi skupinami ter spodbujanja razvoja različnih identitet. Stališča se oblikujejo tudi na podlagi lastnih izkušenj, v tem primeru izkušenj medsebojnega sprejemanja, spoštovanja in razumevanja ter sodelovanja med sošolci, ki so se v raziskavi odražale v višji stopnji kohezivnosti razreda. V razredih s takšno, inkluzivno klimo so bili mladostniki bolj naklonjeni multikulturalizmu, ki je bil pozitivno povezan tudi z njihovimi narodnostnimi stališči oz. s sprejemanjem vrstnikov druge narodnosti za druženje. Pozitivna narodnostna stališča so bila najpogostejša med mladostniki manjšinskih narodnosti (neslovenskih), ki so hkrati izrazili tudi najbolj pozitivna stališča do multikulturalnosti. Povezanost stališč do multikulturalnosti z narodnostnimi stališči se je pokazala tudi sicer, na celotnem vzorcu mladostnikov. Dodatne analize kažejo še, da so bili integraciji pripadnikov drugih narodnosti bolj naklonjeni mladostniki iz tistih šol, kjer so spodbujali vključevanje, sodelovanje in enakost učencev in dijakov v različnih dejavnostih šole (t. i. participativna kultura šole) in kjer so bili tudi v razredu bolj medsebojno povezani, naklonjeni drug drugemu in so več sodelovali (t. i. kohezivnost razreda).

Ti rezultati kažejo, da klima v narodnostno heterogenih razredih, pa tudi kultura šole, usmerjena k vključevanju in sodelovanju ter medsebojnemu spoštovanju učencev in dijakov, med mladostniki spodbuja strpnost in naklonjenost do pripadnikov drugih narodnosti. To zvezo bi lahko pojasnili na podlagi kontaktne hipoteze zmanjševanja predsodkov (Allport, 1954). Ta predpostavlja povečano zaznavanje medosebne variabilnosti v skupini kot učinek sodelovalnih socialnih interakcij s pripadniki drugih skupin, ki prispeva k zaznavanju manjših razlik med skupinami in zmanjševanju negativnih stališč oz. predsodkov do ljudi iz drugih družbenih skupin. Šolska in razredna klima, ki je usmerjena k vključevanju in sodelovanju med učenci in dijaki, spodbuja medosebno spoznavanje in prispeva k oblikovanju pozitivnejših stališč do oseb, ki pripadajo različnim narodnostnim skupinam. Razlago podpirajo tudi rezultati dodatne analize, ki kažejo, da se je narodnostna raznolikost razreda nizko pozitivno povezovala z zaznano stopnjo participativne kulture šole med dijaki in učenci. Na šolah, kjer je bilo v razredih

več učencev različnih narodnosti, so torej bolj spodbujali participacijo vseh v šolskih dejavnostih in pri pouku.

Vloga participacije v šoli pri moderiranju medkulturnih odnosov in stališč mladostnikov se je pokazala tudi v rezultatih analize podatkov, zbranih med učitelji osnovnih in srednjih šol. Aktivne metode poučevanja so pogosteje izvajali tisti učitelji v osnovnih in srednjih šolah, ki so imeli pozitivnejša stališča do participacije učencev v šoli, in to v razredih, ki jih je odlikovala bolj sodelovalna klima. Hkrati so bile aktivne metode pogostejše pri učiteljih, ki so imeli pozitivnejša stališča do multikulturalnosti v vzgoji in izobraževanju in so pri pouku tudi pogosteje obravnavali socialne razlike, pri čemer so se navezovali na osebne izkušnje učencev. Poleg tega so aktivne metode pogosteje izvajali tisti profesorji na srednjih šolah, kjer je kulturo šole odlikovalo soodločanje dijakov (t. i. participativna šolska kultura).

Učitelji v osnovni šoli in profesorji v srednji šoli, ki so menili, da je šola prostor učenja in prakticiranja aktivnega državljanstva, so bili tudi bolj naklonjeni vzgoji za strpnost in ohranjanje različnih kulturnih identitet (oz. imeli so pozitivnejša stališča do multikulturalnosti v šoli). Pozitivnejša stališča do aktivnega državljanstva so imeli učitelji/profesorji, ki so poučevali na šolah z bolj razvito participativno kulturo, kjer so bili učenci vključeni kot enakovredni partnerji v sooblikovanje dejavnosti na šoli in kjer sta se spodbujala medsebojna odzivnost in upoštevanje vzpostavljenih pravil vedenja in skupnih norm (t. i. participativna kultura šole). Učiteljska stališča do multikulturalnosti in aktivnega državljanstva pa so bila povezana tudi s sodelovalno klimo razredov, v katerih so poučevali. Stališča učiteljev do multikulturalnosti so bila skladna z načelno usmerjenostjo v sodelovalne medosebne odnose na šoli in v razredu: bolj ko se je na šoli in v razredu spodbujalo oblikovanje klime vzajemnosti

in sodelovanja med dijaki, bolj so bili učitelji/profesorji naklonjeni multikulturalnosti (in obratno).

Ta načelna naklonjenost učiteljev enakopravnemu vključevanju in sodelovanju učencev pri skupnem sooblikovanju dejavnosti v šoli in v razredu se je odražala tudi v njihovih vsakdanjih praksah poučevanja. Učitelji, ki so menili, da je treba v šoli omogočiti razvoj različnih kulturnih identitet in med učenci razvijati strpnost, so svoja stališča udejanjali tako, da so učence spodbujali k prevzemanju aktivnejše vloge v učnem procesu. Aktivne metode poučevanja so uporabljali tudi pri obravnavanju socialnih razlik in spodbujanju strpnosti do različnih med učenci in pri spodbujanju njihovega medsebojnega sprejemanja. Obenem so učitelji tudi svoja stališča do multikulturalnosti praktično udejanjali v pogostejšem obravnavanju socialnih razlik pri pouku, pri čemer so učence/dijake spodbujali k sprejemanju različnosti in strpnosti do drugačnih.

Rezultati te študije kažejo, da participatorne prakse v šoli, ki temeljijo na stališčih učiteljev o pomenu aktivnega vključevanja in sodelovanja učencev v učnem procesu ter strpnega sobivanja in spoštovanja med učenci z različnim kulturnim ozadjem, pomembno prispevajo k sodelovalnim medosebnim interakcijam med učenci v razredu in na šoli, sklepanju medkulturnih prijateljstev in pozitivnejšim stališčem učencev do pripadnikov drugih narodnosti. Oblikovanje inkluzivnih razrednih in šolskih skupnosti je še posebej pomembno v narodnostno heterogenih razredih, saj omogoča udejanjanje in prakticiranje medkulturne strpnosti in spoštovanja med mladostniki ter hkrati prispeva k njihovi načelni naklonjenosti multikulturalnosti ter h krepitvi pluralnih narodnostnih identitet v šoli. Participatorne šolske prakse se tako kažejo kot razvojno primerni načini integracije priseljencev in vzgoje strpnosti med mladostniki večinske narodnosti.

VIRI IN LITERATURA

- About, F. E. in Sankar, J. (2007). Friendship and identity in a language-integrated school. *International journal of behavioral development*, 31, 445–453.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Barrett, M. (2007). *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups*. Hove, New York: Psychology Press.
- Brown, R. J. in Hewston, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in experimental social psychology*, 37, 255–343.
- Cameron, L., Rutland, A. in Brown, R. (2007). Promoting children's positive intergroup attitudes towards stigmatized groups: extended contact and multiple classification skills training. *International journal of behavioral development*, 31, 5, 454–466.
- Fisbein, H. D. (2002). *Peer prejudice and discrimination: the origins of prejudice*, 2nd edition. Mahwah, New Jersey, London: LEA, publishers.
- Flanagan, C. A., Syvertsen, A. K., Gill, S., Gallay, L. S. in Cumsille, P. (2009). Ethnic Awareness, prejudice, and civic commitments in four ethnic groups of American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 500–518.
- Gaertner, S. L. in Dovidio, J. F. (2000). *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*. Philadelphia: Psychology Press.

- Gonzales, R. (2009). Beyond affirmation: how the school context facilitates racial/ethnic identity among Mexican American adolescents. *Hispanic journal of behavioral sciences*, 31, 1, 5–31.
- Gril, A. in Videčnik, A. (2011). Oblikovanje državljske identitete mladih v šoli. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, Documenta 3. <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=106>. (dostopno 15. 5. 2016).
- Gril, A. (2014). Ali participacija učencev in dijakov v šoli spodbuja medetnično prijateljstvo? *Psihološka obzorja*, [Spletna izd.], 23, 83–84. http://psy.ff.uni-lj.si/psiholoska_obzorja/arhiv_clanki/2014/rostoharjevi_dnevi_2014.pdf. (dostopno 15. 5. 2016).
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. in Solheim, E. (2004). Cultural identity, perceived discrimination, and parental support as determinants of immigrants' school adjustments: Vietnamese youth in Finland. *Journal of adolescent research*, 19, 635–656.
- Monteith, M. J., Mark, A. Y. in Ashburn-Nardo, L. (2010). The self-regulation of prejudice: toward understanding its lived character. *Group processes and intergroup relations*, 13, 2, 183–200.
- Nesdale, D. (1999). Social identity and ethnic prejudice in children. V P. Martin in W. Noble (ur.), *Psychology and society* (str. 92–110). Brisbane, Australia: Australian Academic Press.
- Phinney, J. S., Berry, J. W., Vedder, P. in Liebkind, K. (2006). The acculturation experience: attitudes, identities, and behaviors of immigrant youth. V J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam in P. Vedder (ur.), *Immigrant youth in cultural transition, Acculturation, identity, and adaptation across national contexts* (str. 71–116). Mahwah, New Jersey, London: LEA, Publishers.
- Povržanović, M. (1997). Children, war and nation: Croatia 1991–4. *Childhood: A global journal of child research*, 4, 81–102.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Thomas, O., Davidson, W. in McAdoo, H. (2008). An evaluation study of the Young Empowered Sisters (YES!) program: Promoting cultural assets among African American adolescent girls through a culturally relevant school-based intervention. *Journal of black psychology*, 34, 281–308.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. in Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, UK: Blackwell.
- Verkuyten, M. (2001). National identification and intergroup evaluation in Dutch children. *British journal of developmental psychology*, 19, 559–571.
- Wyer, N. A. (2010). Salient egalitarian norms moderate activation of out-group approach and avoidance. *Group processes and intergroup relations*, 13, 2, 151–165.

Dr. Albert Mrgole¹, Zavod Vezal

OPREMLJENI, DA GREMO PO KOSTANJ V ŽERJAVICO: RAZUMETI IN OBVLADOVATI NASILJE V ŠOLI

KONTEKST RAZUMEVANJA NASILJA IZ PRAGMATIČNE PERSPEKTIVE

Glede teme nasilja v šoli sem mnenja, da v tem trenutku ne potrebujemo dodatnih teoretičnih razprav, temveč usmeritve za konkretno ravnanje, ki vodijo k več miru in več medsebojnega sožitja. Potrebujemo več varnosti, več empatije med ljudmi, manj nestrpnosti, učinkovitejšo opremljenost za reševanje medsebojnih konfliktov, več tolerance do drugačnosti, več odgovornosti do lastnih ravnanj in več sposobnosti razumevanja, kaj se dogaja pri drugih. Vse to vemo², zato se namesto od vprašanja »Kaj?« v tem prispevku usmerjam k vprašanju »KAKO?«. Kako ravnati in kako živeti z dejstvom, da pri vedenju vsakdo lahko izbira vedenja, ki pomenijo zlorabo moči in jih drugi doživijo kot nasilje, ter da je nasilje pojav, s katerim moramo v šoli (in tudi zunaj šole) preživeti?

Prispevka ne pišem z namenom dopolnjevanja teoretično podkrepjene vednosti, temveč z vzgibom dobrega upanja za ljudi, ki se dnevno srečujete z vedenji in primeri nestrpnosti ali nasilja v šolskem prostoru³. Tako moje reference ne iščejo podkrepitve samo v literaturi, temveč najprej v izkušnjah iz prakse, v kateri delujem več kot 30 let. Kar vem, je izkušnja, kako težko je živeti z nasiljem. In kako smo nemočni, če ne znamo ustrezno ukrepati, če so naši ukrepi neučinkoviti. To so izkušnje, ki prispevajo k stresnim dejavnikom izgorevanja pri neposrednem delu na šoli.

Prav tako vem, da nasilja ne moremo odpraviti niti preprečiti z besedami, z moralnimi nauki, s širjenjem vrednot ničte tolerance do nasilja, pa z ukrepi, ki so na razpolago, ne z vzgojnimi ne terapevtskimi, niti z restriktivnimi ali kaznovalnimi niti z restitutivnimi ali popravljivimi. Tudi preventivna ravnanja ne odpravljajo pojava nasilnega vedenja. Ob tem seveda ne zastopam črno-belega mišljenja, in na vsak način dajem vrednost vsem

prizadevanjem v smeri zmanjševanja nasilnih pojavov med ljudmi. Nestrpnosti, zapleti, konflikti in uporaba moči pri reševanju, tudi nasilje, so del vsakdanjega življenja, so celo nujni sestavni del vsakdanjega medsebojnega življenja. In to je resnica, ki velja tudi za vsakdanje življenje na šolah.

Pri svojem delu s primeri nasilnega vedenja na šolah izhajam iz nekaj temeljnih pragmatično preverjenih načel.

1. Konfliktov in nasilja ne moremo preprečevati ali utopično verjeti, da bo razumska promocija ničte tolerance do nasilja prinesla družbo brez nasilja. Res je paradokсно, da razmišljamo na tako romantičen način ob dejstvu, da je v svetovnem merilu – tukaj in zdaj – nasilje najbolj dobičkonosen posel, kar nam tudi neutrudno sporočajo vsak dan na prvem mestu med svetovnimi novicami. Prosim, da se razumemo: moje stališče je absolutno naravnano k miru in strpnemu medsebojnemu sožitju, sem pacifist in zagovarjam vrednote nenasilnega vedenja. Kar pa vidim, je realnost, ki je daleč od neuporabe ali ne-zlorabe moči in nenasilja. Možnost za spremembo vidim v nujnosti drugačnega pristopa od do sedaj uveljavljenih.
2. Pristopi, ki si prizadevajo preprečiti konflikte, se umakniti od konfliktov, imajo sicer dober namen, vendar so lahko omejeno uspešni in delno učinkoviti. Tudi v osebnem življenju naravnost k nekonfliktnosti sicer omogoča zadovoljivo življenje, vendar se prej ali slej znajdemo v konfliktni situaciji, in znajdemo se brez ustrezne opremljenosti, da bi jo znali rešiti.
3. Vedenja, ki se dogajajo na ravni kontinuuma oznake nasilja, redko nastajajo iz nič, temveč se postopoma razvijajo. Osredotočiti se na samo nasilno vedenje navadno zgreši tako možnost razumevanja kot učinkovitega ravnanja. Torej

¹ Psihoterapevt v Zavodu Vezal. Z ženo Leonido avtor vzgojnega priročnika *Izštekanj najstniki in starši, ki štekajo*. Izvajalec predavanj za starše, delavnic za šolske kolektive (Žarišča konfliktov in nasilja na šoli) in drugih treningov za večjo kakovost medsebojnih odnosov. Predsednik NM TOM pri ZPMS in zunanji predavatelj na SFU, univerzi za psihoterapevtsko znanost v Ljubljani.

² O tem na Slovenskem govori literatura izpred več kot desetletja (Prim.: *Smernice*, 2004: 23). V dokumentih in literaturi, ki govori na način, *kaj bi bilo treba narediti*, so konkretna ravnanja zajeta z besedami: »predlagani ukrepi, razvijati, spremljati, ponovno premisliti, konceptualizirati možnosti in izdelati pristope, dodatno izobraževati ...«. Iz osebnih pogovorov povzemam izkušnjo odgovornih na šolah, ki so v primerih stiske ob pojavih nasilja kontaktirali MŠŠ, ker so v stiski iskali pomoč pri konkretnem ukrepanju. Kar so dobili, so bila navodila, smernice, literatura, seznam obstoječih projektov na temo preventivnega nasilja, vendar jim takrat to v resnici ni nič konkretno pomagalo. Podobno je ugotavljala že Mugnaioni, 2009: 143–147. V povzetku: obstaja veliko različnih programov, ki nimajo enotne ne paradigme, ne evalvacije, ne zagotovila učinkovitosti. Komentar k temu pa je, da so vsi pristopi usmerjeni k individualnim oblikam pomoči in niso kontekstualni niti sistemski.

³ Prispevek je izveček najpomembnejših podlag na seminarju »Žarišča konfliktov in nasilja na šoli«, ki ga izvajamo z Ano Nušo Kern in Leonido Mrgole (www.vezal.si).

moramo imeti v mislih PROCES in DINAMIKO porajanja določenega vedenja.

4. Vsako nasilno vedenje nastaja v določenem KONTEKSTU. Konteksti so lahko različni in določajo okvir za razumevanje in ustrezno ravnanje. Prvi kontekst je navadno vselej ZAPLET, ki je lahko na ravni notranjega psihičnega dogajanja ali na ravni medosebnega dogajanja. Zaplet je temeljna enota za razumevanje konfliktnega dogajanja z vsemi posledicami na ravni vedenja. Iz zapleta pa izhajajo strategije reševanja, ki so lahko za nekoga uspešne in učinkovite, za drugega pa neustrezne in neučinkovite. Tako je ustrezna opredelitev zapleta in pri tem razdelitev deležev odgovornosti prvi pogoj, da lahko reševanje usmerimo v smeri dobrega izida.
5. Ob posredovanju v zapletu med dvema osebama imajo vse druge osebe prav tako svoje deleže, ki vplivajo na izid. Zavedanje svojega deleža (in ne krivde! – temveč naravnosti, prepričanj, pričakovanj, predpostavk, namer, doživljanj ...) pri medsebojnih odnosih zlasti v vzgojni vlogi je odločilnega pomena za dober izid zapletov, iz katerih izhajajo nasilna vedenja.
6. V vedenjih, ki jih označujemo, razumemo in doživljamo kot nasilna, se prepletajo izbire, ki so povezane z dilemami uporabe moči. Nekdo ni dovolj močen, da bi uveljavil svoj interes, nekdo ne zmore biti viden, nekdo ne zmore nositi teže zapleta v neki situaciji, nekdo ne more obvladovati impulzivnega čustvenega navala, nekdo ne zmore zadržati potrebe po takojšnji zadovoljitvi ... Gre za uporabo in zlorabo moči. Za dinamiko in iskanje ravnotežja med nemočjo in preveliko močjo.

Ne bom se ukvarjal z nasiljem pri odraslih, ampak se usmerjam k možnosti drugačnega odzivanja odraslih v vzgojnih situacijah. Z upoštevanjem zavedanja moči odzivnosti odraslih⁴ merim v smer, v kateri lahko odrasli z ustreznimi odzivi prispevamo k spremembi izkušenj pri otrocih in mladostnikih – seveda v smeri večjega obvladovanja impulzivnosti ter razumevanja intenzivnih čustvenih vzgibov, ki sodelujejo pri dinamiki izbire nasilnih oblik vedenja⁵. To, verjamem, je lahko tudi strateški načrt za zmanjševanje nestrpnosti in nasilja v naših ožjih in širših okoljih. Vendar, pojdimo lepo po vrsti.

V zgodbah o nasilnem vedenju nastopa več primerov v različnih postavitev. Vsakega bom predstavil prek resnične izkušnje iz prakse z nekaj komentarji za pomoč pri ravnanju v podobnih situacijah.

OTROK, KI NI ZMOGEL OBVLADOVATI SVOJEGA NASILNEGA VEDENJA

Anže je 10-leten fant, ki obiskuje tretji razred OŠ. Od devetega meseca svoje starosti je posvojen in ima starše, ki so popolnoma predani skrbi za njegovo dobrobit. Je simpatičen, vljuden, bister, radoveden, učljiv, do letos v šoli z njim ni bilo nobenih težav. Zdaj pa je naenkrat postal nasilen. Postal je nasilen zlasti do sošolk in tudi na treningu so postali pozorni na njegove izbruhe jeze, ki jim sledijo nekontrolirani agresivni izpadi. Kaj se dogaja?

Razredničarka je poklicala starše v šolo. Najprej se je sama pogovorila z Anžetom, ko je brcnil sošolko, ko je drugi sošolki spodmaknil stol, tretjega je boksnil v trebuh, da se je zvijal po tleh od bolečin, enemu je pri kosilu pljunil v krožnik, nekemu je vrgel torbo skozi okno. Vsak dan je nekaj, neka kršitev. In vedno je enako. Anže razredničarko, ki bi pri njem rada vzbudila zavest, da njegova vedenja niso primerna, zelo razumno poslušala, strinja se z vsem, kar mu ona pove, obljubi, da se bo popravil in ne bo več nasilen, nato pa je naslednji dan (ali že kar naslednjo uro) – spet vse po starem. Razredničarka je nemočna in se obrne na svetovalno službo. Individualno ukvarjanje z Anžetom ne obrodi nobene spremembe v vedenju. V šoli so na pomoč poklicali starše, ki so bili k sreči sodelovalni. Mama se je strinjala, da jo razredničarka o Anžetovem neprimernem vedenju obvešča prek beležke. Beležka je tako postala torišče novega plesa⁶ v odnosu med šolo in domom, pri katerem je Anže pokazal vso iznajdljivost v izgovorih, da zapis iz šole ni prišel do domačega naslovnika. Ko je mama razkrila poti prikrivanja in uvedla z razredničarko posebno linijo komunikacije, je Anže ubral nov pristop: izmikanje odgovornosti. »Vedno vidi samo mene, vedno sem samo jaz kriv, vsi me imajo za grešnega kozla, nihče me ne mara, drugi me zafrkavajo in ves čas me izzivajo, zakaj sem vedno samo jaz kriv?«

Na tej točki navadno z otrokom izgubimo stik, izgubimo njegovo sodelovalno naravnost, otrok več ne govori, zapre se v odsotno molččnost, stopnjuje agresivno vedenje, postane nedostopen za vzgojne vplive. Odrasli pa se znajdejo pred novimi dilemami: s katerimi zunanjimi ukrepi naj otroka naučijo odgovornosti in dosežejo spremembo vedenja? Vendar je jasno, da so tako učiteljica, svetovalna služba in starši v tej zgodbi popolnoma nemočni. Navadno se odrasli prav iz te nemoči ob zavedanju neučinkovitosti zatečejo k uporabi zunanje prisile, pri čemer se hitro znajdejo na tankem ledu zlorabe moči in se zapletejo v bojni vzgojni ples.

Anže je potreboval zunanjo pomoč. Vendar kakšno in kje?

⁴ Mrgole (2015a, 2015b).

⁵ Za dodatna pojasnila v smeri fenomenologije razumevanja nasilnega vedenja prim. Muršič (ur.), 2010.

⁶ O ponavljajočih se interakcijskih plesih v vzgoji prim. Mrgole (2015a).

NASILJE V ŠOLAH – ŠE ZMERAJ IZZIV

Ta številka VIZ izhaja ob jubileju, čeprav mogoče povsem naključno. Leta 1996 je namreč izšla prva publikacija Zavoda RS za šolstvo na temo nasilja v šoli z naslovom Trpinčenje med otroki in mladostniki. Torej mineva 20 let od začetka sistematičnega preučevanja pojava nasilja v šoli ter iskanja poti za zmanjševanje ali preprečevanje tega pojava.

Zato si privoščimo pogled nazaj, na prve začetke, ko je v slovenskih osnovnih in srednjih šolah med ravnatelji in strokovnimi delavci prevladovalo prepričanje, da je nasilje v šolah pojav, ki ga pri nas ni ... ki se dogaja le nekje daleč od nas ...

Toda že prve analize pojava so pokazale, da so mnenja zmotna. Delež vpletenih v nasilje v šoli (takrat smo se omejili le na t. i. bullying) v slovenskih OŠ in SS je bil nekoliko nižji kot delež v angleških šolah, a precej višji, kot je bil ugotovljen za šole na Norveškem.

Ob teh podatkih smo se vsi, ki smo se ukvarjali s šolskim prostorom, zamislili. A obrambne reakcije ravnateljev in strokovnih delavcev so se spet pojavile v smislu: »no, torej je pri nas tudi, a ne v naši šoli«, »pa saj se fantje morajo malo zrvatsi«, »tudi mi smo bili kdaj deležni nasilja, pa smo vseeno gor zrasli« ...

Ozaveščanje o pojavu ter posledicah za vse vpletene je potekalo dolgo in sistematično. V šolah so ugotovili, da s pometanjem pod preprogo ne bodo nič dosegli, s problemom se je treba soočiti, ga prepoznati, se izobraževati o načinih prepoznavanja in ukrepanja. Osnovne šole

so bile zelo aktivne, sodelovale so tudi pri oblikovanju preventivnega programa.

Ker smo pojav nasilja v šoli spremljali sistematično, smo v analizah ugotavljali tudi spremembe tega pojava. Ena zelo zanimivih sprememb je bila pogostost vpletenih deklet. V začetnih analizah so pogosteje prevzemala vlogo žrtev, kasneje pa so vse pogosteje nastopala tudi kot povzročiteljice nasilnih dejanj. To je presenetilo predvsem učitelje. Dekleta veljajo za pridna, prijazna, poslušna ... Fantje se namreč hitreje odzovejo s fizičnim nasiljem, to pa je seveda bolj opazno. Dekleta pa uporabljajo bolj prefinjene, manj opazne oblike, zato je neustrezne oblike vedenja težje odkriti. Tako smo na seminarjih, delavnicah ... več časa posvetili temu vprašanju, ki je do neke mere vezano na naše etične in moralne norme, predpostavke ali celo predsodke.

Druga sprememba je bila pojav spletnega nasilja, povsem nove oblike, z njo smo se srečali prvič. Mlade generacije so z elektronskimi napravami zelo »domače«, za nas, malce starejše, pa je to zelo negotov, neznan teren. Nismo poznali vseh možnosti uporabe in zlorabe. Poleg tega so značilnosti vpletenih v to obliko nasilja drugačne kot pri npr. klasičnem bullyingu (povzročitelj pri spletnem nasilju ne potrebuje fizične moči, potrebno je znanje; pogosteje so vpletena dekleta kot fantje; žrtev storilca ne pozna ...). Torej povsem nov izziv za vse.

S prej omenjenimi normami smo se srečevali še v dveh točkah, ki se mi zdita posebej omembe vredni, ko se strokovni delavci srečujejo s pojavom nasilja.

Ko so ga starši pripeljali na svetovalni pogovor, sta bila oče in mama zelo zaskrbljena, mama je jokala iz nemoči, v svojih čustvih je bila izgubljena, nekje med žalostjo in jezo, oče je bil nemo umaknjen. Kmalu sem uvidel, da je Anže razvil močna prepričanja o tem, kako je on grešni kozel, kako je z njim nekaj narobe, da je slab. Ob teh prepričanjih so bile enako močne obrambe, ki so se izražale predvsem kot pomanjkanje odgovornosti in zanikanje realnosti.

Anže je bil v čustveno kaotični situaciji, v kateri je branil zelo močno navezanost na starše in svojo nemoč, da spremeni vedenje, zaradi katerega je izgubljal občutek varne pripadnosti in varne bližine. Namesto poskusov vedenjskega modeliranja Anžetovega vedenja sem se odločil za delo, ki je osredotočeno na čustva⁷. Ugotovil sem, da se Anže ne počuti varno. Ob tem ni zmožal zaznavati svojih doživljanj v situacijah, ki so ga iztirile in zaradi katerih je izbiral agresivno vedenje.

Najprej se je moral počutiti varno, za kar je bilo treba izstopiti iz načina, v katerem smo pritiskali nanj v smeri poudarjanja njegovega pomanjkanja ustreznih socialnih veščin, da bi lahko sam spremenil vedenje, da bi se zavedal, kako njegova vedenja niso dopustna, da bi bil empatičen do svojih žrtev, da bi se znal obvladovati ... Vse to so neuspešni pristopi v primerih, ko otroci ne zmorejo razumeti dogajanja v konfliktnih situacijah.

Za nudenje učinkovite pomoči povzročiteljem nasilnih dejanj potrebujemo večino delovne naravnosti. Kaj imamo v mislih pri delovni naravnosti?

Dva pomembna vidika delovne naravnosti sta nevtralnost in spoštljiva radovednost⁸. Nevtralnost od nas zahteva, da se zmoremo v prvi vrsti »vzdržati« intenzivnih čustev, ki nastopajo v primerih soočanja z nasilnim vedenjem. V jeziku nevroznosti to pomeni, da nas

⁷ Od leta 2013 naprej tudi v Sloveniji izobražujemo čustveno usmerjene terapevte, pri čemer sledimo po učinkovitosti trenutno eni vodilnih usmeritev, ki temelji na preverjenih dokazih – Emotionally Focused Therapy (EFT). Njena utemeljiteljica je Susan Johnson. Več na (<http://www.iceeft.com/>), o izobraževanju v Sloveniji pa na (<http://www.vezal.si/>). Zgoščen prikaz temeljnih načel je podan v Mrgole (2014). Usmeritev, ki postavlja čustveno dogajanje v središče, je tudi osnovna podlaga v pričujočem zapisu.

⁸ Več: Palazzoli in dr. (1980), Checchin (1987), Boscolo in Bertrando (2002), Dallos in Draper (2010).

Ena je odnos do povzročiteljev nasilnih dejanj. V naši naravi je, da storilce obsojamo, da ob tem pomislimo na kazen (in jo tudi izvedemo). Ob žrtvi takoj pomislimo na pomoč, sočustvujemo, iščemo rešitve ... Na vseh izobraževanjih strokovnih delavcev sem se posebej trudila, da so udeleženci »zajeli sapo in razmislili« o dejstvu, da povzročitelji prav tako potrebujejo pomoč, da so lahko njihova dejanja klic v sili, klic po pozornosti, da so lahko odzivi na to, da so deležni nasilja doma ... Torej smo se trudili iskati pozitivne lastnosti teh učencev/dijakov, možnosti za prevzemanje odgovornosti, možnosti za uspeh, za potrditev ... In ni bilo enostavno. Toda še vedno sem prepričana, da se nasilje med vrstniki zmanjša le, če se bodo povzročitelji prenehali neustrezno vesti. Seveda je pomoč žrtvi nujna, a če okrepimo le njo, potem ta konkretna oseba morda ne bo več žrtev, povzročitelj pa bo našel drugo. Če povzročitelj najde možnosti za potrditev, uspeh, ne bo potreboval uveljavljanja na negativen način.

Drugi trd oreh pa je bila tema »Ali jaz kot učitelj izvajam nasilje nad učenci?«. Seveda tega vprašanja nikoli nisem postavila tako transparentno. Odgovor bi bil »ne, jaz ne«, in ob tem bi bil rezultat le slaba volja. A v analizah so tako učenci kot dijaki sporočali, da to nasilje obstaja, našli so tudi kar nekaj oblik. Cilj temu izzivu namenjenih delavnic je zato bil razmislek o lastnem vedenju. En vidik je ta, da nas drugi pač vidijo malce drugače, kot se vidimo sami – to lahko zaznamo tudi iz poročanj učiteljev pri kolegialnih hospitacijah. Drug vidik je, da se o nasilju opredeli žrtev in ne povzročitelj, tako je lahko neko vedenje, odziv učitelja za določenega učenca/dijaka

nasilje, za drugega ne. Teh razmislekov smo se lotili s spominjanjem na lastna šolska leta, na lastne učitelje, njihovo vedenje in naše občutke ob tem. In ugotovili smo, da smo bili kot učenci deležni določenih oblik nasilja, da nas je tako bolelo, da se tega spominjamo še po dvajsetih, tridesetih ... letih. Sledilo je enostavno vprašanje: »Se kaj takega dogaja tudi zdaj, v vašem razredu, med vašo učno uro?« Razmisleki in prebliski o lastnem vedenju so potekali v tišini, udeleženci so jih lahko sporočili ali pač ne. Bistveno je bilo, da so pomislili na možnosti.

In kako je danes? Zagotovo je med učitelji več znanja o pojavu, več izkušenj z odzivanjem, manj je stereotipnih predstav o fantih in dekletih, obstajajo preventivni programi, nekatere šole so oblikovale tudi protokole o ravnanju, ko se nasilje pojavi. Izmenjava izkušenj poteka, saj problem nasilja v šoli ni več tabu tema.

Preprečevanje in zmanjševanje nasilja v šoli ne sme biti le »muha enodnevnica« oziroma projekt, ki teče, dokler se mu reče projekt. Preventivne aktivnosti morajo postati del vsakdana šole, odzivi ob pojavu pa nujni. Če se ob pojavu ne odzovemo, dajemo povzročiteljem sporočilo, da ne delajo nič narobe, in sporočilo žrtvi, da na našo pomoč ne more računati.

Šola ni le prostor učenja učne snovi, je tudi prostor učenja socialnih in emocionalnih veščin, prepoznavanja vrednot. Pri tem ima neprecenljivo vlogo, saj je za prenekaterega učenca edini prostor, kjer se sreča s pozitivnimi odraslimi osebami, ki so mu v oporo pri odraščanju, pri oblikovanju pozitivne samopodobe in samospoštovanja.

Mag. Mojca Pušnik

ne »odnese« v limbični del možganov, kjer ravnamo po enakih vzgibih, kot ravnajo nasilneži (Siegel in Brayson, 2014). Nevtralnost pomeni, da ne »vrtimo svojih filmov« in ne ustvarjamo lastnih interpretacij, dokler do popolnosti ne razumemo vedenja agresivnega otroka. Za to potrebujemo neke vrste raziskovalno radovednost brez vnaprejšnjih interpretativnih sklepov. Otroku to pomaga, da izstopi izpod teže krivde, s katero nevede pritiskamo nanj in sprožamo otrokovo obrambno vedenje, ki ga okupira in iz katerega ni sposoben slišati naših vzgojnih prizadevanj. Nevtralnost tudi predpostavlja verjetje, da ima otrokovo vedenje zagotovo neki smisel, četudi ga ne razumemo niti ga ne odobravamo. Pomembno pri tem je, da se zavedamo, da dovoliti smisel vedenja, ki ni sprejemljivo, ne pomeni, da to vedenje odobravamo. Vendar je dovoljenje smisla pot, ki nas pripelje do razumevanja otroka in do otrokovega sodelovanja, saj pri otroku vzpostavlja večji občutek varnosti.

Varnost je ključni pojem, ki ga poznamo iz teorije navezanosti (Mikulincer in Shaver, 2007), in hkrati pomeni pot do delovanja otrokove integracije (Siegel, 2014; Siegel in Brayson, 2014). V jeziku teorije navezanosti je krog varne

odzivnosti osrednji koncept, ki vodi do zdravega otrokovega razvoja (Powell in dr., 2013; Mrgole, 2015a in 2015b).

V pragmatičnem pomenu lahko vse zgoraj opisano povzamemo v preprosto vprašanje: Kaj se dogaja v tebi, preden udariš?

Verjetno bo odgovor: »Ne vem.«

Otroku velja pri tem pomagati pri osredotočenosti na doživljanje, na čustva, občutke v telesu. K temu pripomore tudi naša zmožnost empatične odzivnosti.

Ob odgovoru, da se ne počuti dobro, da se počuti slabo, lahko otroku pomagamo s spoštljivo radovednostjo: »Ali je še kaj ob tem, ali mi lahko pomagaš to razumeti?«

Anže je odgovoril s posrečeno metaforo, da doživlja v sebi, kot bi »vrela voda«. Najprej »brbota, nato zavre in prekipi«. S tem je opisal svoje možgansko dogajanje. Sovpadanje različnih okoliščin sproži v njem aktivacijo limbičnega dela možganov, to je v filogenetskem razvoju »plazilski« del naših možganov, v katerem imamo zapisane hitre, vnaprej pripravljene in zelo impulzivne odzive:

beg, boj ali zamrznitev⁹. Skupaj z intenzivnimi čustvi jeze, besa, strahu. V časovni dimenziji doživljanja pa so ta čustva videti kot večna, kot da so od nekdaj in bodo trajala večno. Tega dela fant očitno nima integriranega s prefrontalnim korteksom (Siegel in Brayson, 2014), kjer so zapisi civiliziranega vedenja in moč za obvladovanje močnih čustvenih vzgibov. V prefrontalnem korteksu so tudi »zgodbe«, ki pomirjajo in nas spominjajo na pozitivne izkušnje in dobre izide (»dobro upanje«). Kadar v otrokovem vedenju opazimo silovitost, neobvladanost, kadar otrok deluje popolnoma iztirjeno, z intenzivnim čustvovanjem, ki sega od joka prek nemoči do neobvladljive jeze in besa, smo lahko skoraj gotovi, da to vedenje poganjajo limbični možgani.

Kadar izgubimo integracijo (v sebi ali z drugimi), obstajata še dva tipična načina vedenja: togost ali kaos (Siegel, 2014). To tudi pomeni, da takrat, ko je otrok (in prav tako odrasli¹⁰) v dezintegriranem načinu delovanja, ne moremo od njega zahtevati, »naj se vzame v roke«, ali ga kako drugače vzgajati. Kajti, najprej je treba otroka pomiriti, pripeljati v otrokovo doživljanje več varnosti in postopoma doseči integracijo.

Zato je bilo najprej treba raziskati, kaj se dogaja v Anžetovem svetu in kako se to odvija. Kaj je tisto, kar pri njem sproži nenadno izgubo integracije in preklon v impulzivno limbično delovanje z vsemi posledicami neustreznega vedenja, ki ga ne zmore nadzirati niti obvladovati?

Anže je ves čas ponavljal, da ga nihče ne mara, da ga sošolci zafrkavajo, da ga ponižujejo, izzivajo. Ob tem smo vedeli, da ga sošolci odrivajo, da se Anže težko socialno vključuje, da ga ne vabijo na rojstne dneve. Povrhu si je Anže tudi situacije v odnosih s sošolci pojasnjeval na neustrezen način. V enem primeru si je smeh sošolke, ki je bil namenjen nekomu drugemu kot prijazen pozdrav, razložil kot posmehovanje, namenjeno njemu. In je eksplodiral.

V njegovem svetu se dogaja nekaj, kar ga zelo hitro spravi iz ravnotežja, nekaj, kar ogroža njegovo integracijo. Integracija pa se dogaja na več ravneh: znotraj osebe in med osebami.

To lahko razumemo s pomočjo teorije navezanosti, poznavanja poškodb navezanosti ter v povezavi z nevroznanostjo. Anže ob zaznavi izgube bližine, povezanosti z drugimi, ob izrazih izključevanja iz skupnosti ali celo zgolj ob zaznavah, da bo njegova pripadnost v skupini ogrožena, izgubi temeljni občutek varnosti. To so odločilni sprožilni dejavniki. Anže tudi doma ves čas preverja, kje so starši, celo ponoči vstaja, tlačijo ga more, da bo ostal

sam. O tem ga je sram govoriti. Svoja intimna notranja doživljanja je prekril z molkom. Na tak način ohranja aktivirano paniko, ki ga spremlja ob vsaki interakciji z drugimi. In jasno je, da je za sprožilce, ki nakazujejo možnost izgube varnosti prek bližine in povezanosti ali pripadnosti v skupini, preveč občutljiv, preveč senzibilen in se nanje silovito odzove.

Nekaj izkušenj v Anžetovi zgodovini je sestavljalo njegovo poškodbo v navezanosti: da je posvojen, da je bil ob rojstvu zapuščen, da je bil pol leta v sirotišnici v neki drugi državi. Njegovi možgani imajo zapis izgube temeljne varnosti, ki jo otrok potrebuje za preživetje. To je bilo travmatično doživetje, ki s svojimi učinki deluje zunaj možnosti njegovega zavestnega obvladovanja in simbolizacije. To travmatično doživetje kot poškodba varne navezanosti živi v njem in drži pod nadzorom aktivacijo sistema varnosti.

Ko sem Anžetu pojasnjeval, kako lahko razumem njegovo možgansko delovanje, me je poslušal globoko zamišljen. Tema, da je posvojen, je bila zanj najtežja tema in se ji je dosledno izogibal. Zdaj je rekel, da ga zanima, ali ima brate in sestre ter ali jih je morda njegova mama prav tako zapustila kot njega.

Na ta način je bil del Anžetovega vedenja pojasnjen oz. je dobil smisel. Vendar je Anže še naprej ostajal nosilec izbire neprimerne vedenja, ki ni družbeno dopustno.

Zato smo mu v nadaljevanju pomagali tudi z nekaj tehnikami.

Med bolj učinkovitimi je načelo »poimenujem – obvladujem«, pri katerem poimenovanje čustev ali drugega notranjega dogajanja aktivira frontalni režnj in s tem prispeva k integraciji in obvladovanju nad limbičnim delom možganov. Konkretno to pomeni, da izreči: »Tako sem jezen, da bi najraje prevrnil mizo,« omogoči izražanje čustvenega dela doživetja, zaradi poimenovanja vedenjske namere pa ta tako lahko ostane izvedena le v besedi, saj takoj nastopijo civilizacijski mehanizmi iz prefrontalnega režnja, ki uresničitev neustrezne namere zadržijo.

Anžetu smo pomagali pri zavedanju impulzov, ki so v njegovem primeru sprožilni. Kdaj se (pri enem sošolcu ali pri skupini) ne počuti sprejetega? Kaj se takrat dogaja v njem? Ali zna ta notranja dogajanja poimenovati?

Po pol leta v novem šolskem letu starši poročajo o Anžetovem stabilnem vedenju, ne zapleta se več v spore in svoje vedenje obvladuje na ravni sprejemljivega. Ni več klicev v šolo, izrednih sestankov, pritoževanj nad njegovim vedenjem, Anže pa je v sebi bolj zadovoljen in umirjen.

⁹ V šoli navadno zaznamo in se večinoma ukvarjamo le z vedenji, ki so povezana z izbiro boja, beg opazimo redko, zamrznitve pa skoraj nikoli.

¹⁰ Pri odraslih veljajo enaka načela, in sprožilci, ki odrasle pripeljejo v stanje dezintegracije, prav tako preživijo na vsakem koraku. Če v tem kontekstu pomislimo samo na starše, ki si prizadevajo otroku posredovati najboljši vzgojni vpliv in so soočeni z informacijo, ki jim sporoča (ali jo sami tako razumejo), da je otrokova varnost ogrožena, ali telesno ali razvojno. Enako je tudi z učitelji in drugim osebjem, ki deluje v šoli.

Povzetek za praktično ravnanje

Otroci, ki jih prevzame limbično možgansko delovanje, potrebujejo pomiritev. Agresivna vedenja so mnogo krat otrokova nezavedna izbira, ki je odraz izgube notranje integracije. Takrat otrok potrebuje varnost in pomiritev.

Ključni veščini odraslih, potrebni za ustvarjanje varnega temelja, sta:

- da se ne prepustijo »okužbi« z intenzivnimi čustvi
- in da ohranijo zavedanje, da otroci potrebujejo odraslega, ki bo z zmožnostjo obvladovanja situacije zagotavljal varnost.

Varnost je občutek, ki začne nastajati že, ko ga ubesedimo. »Čutim, da zate zdaj ni dovolj varno,« je lahko prvi korak na tej poti. Zavedanje, da je agresivnost obrnjena plat pomanjkanja čustvene ali psihične varnosti, nam lahko dodatno pomaga. Vendar pa reševalci v težkih situacijah, ki niso dovolj prepričljivi (v sebi trdni) v svoji vlogi,

In še nekaj preverjenih pristopov, ki pomirijo razburjenost ob zapletih:

UPOČASNIMO. Ob intenzivnih čustvih (zlasti jezi) je možnost, da upočasnimo divjanje notranjih procesov, eden od večjih dosežkov v pomirjanju. »Dajmo tole bolj počasi. Vzemimo si malo časa, da malo zadihamo, povej še enkrat in malo počasneje.« Počasnejši potek vodi k hitrejši integraciji (Johnson, 2004; Siegel in Brayson, 2014).

»**SEM SLIŠAN.**« Refleksivna funkcija je naslednji korak, ki prispeva k pomiritvi¹³. Slišati drugega brez svojih dodatkov, uporaba tehnike zrcaljenja, posredovati sporočilo in izkušnjo »slišan sem« umirja potrebo po dopovedovanju svojega prav. Šele ko smo slišani, lahko umirimo notranje obrambne sile in se lahko srečamo, soočimo z doživljanjem v sebi. Pritožba otrok, da niso slišani, je v primeru šolskih konfliktov med najpogostejšimi. Biti slišan je izkušnja, ki povezuje in odpira pripravljenost za sodelovanje. Ko je nekdo slišan, bo pripravljen prisluhniti drugemu. In v primeru zapletov v medsebojnih odnosih so otroci šibkejši člen, ki potrebujejo biti slišani s strani odraslih.

DOVOLJENJE ZA ČUSTVA IN ČUSTVENO DOGAJANJE. Čustva so gibal našega vedenja, čustev ne moremo usmerjati, zatirati, prepovedovati. Čustva se pojavijo kot spremljevalec zaznavanja in doživljanja. Čustva tudi ne morejo biti negativna ali pozitivna. Čustva preprosto so, in to v razsežnosti pojavljanja od manj k

s svojo prisotnostjo ne bodo zagotavljali dovolj varnega temelja. Otroci, ki so se zapletli v agresivno vedenje, pa za reševanje nujno potrebujejo varni temelj.

Naravnost v komunikaciji, ki pomaga ustvarjati varni temelj, je v izhodišču povezana z našo zmožnostjo, da najprej raziskujemo in se dokopljemo do smisla, ki nam pomaga razumeti vedenje, in šele potem delujemo vzgojno (obsodimo vedenje ali druga ravnanja, ki niso bila primerna, dopustna, ustrezna ... Ukrepano na način logičnih posledic¹¹). V tem je namreč skrivnost procesa učenja empatije in socialnih veščin. Šele ko bodo nosilci neustreznih vedenj dobili sporočilo, da ima njihovo psihično dogajanje dovoljenje in smisel, bodo lahko opravili nujni korak diferenciacije med sprejemljivo vrednostjo sebe in zavrnitvijo oz. obsodbo izbire nesprejemljivega vedenja¹². Preprosto rečeno, v vseh primerih, v katerih so otroci dobili občutek, da razumemo, kaj se je v njih dogajalo ob neprimernem vedenju, je prišlo do spontanega in zlasti iskrenega obžalovanja in trajne spremembe v vedenju.

več. Otrok bo dovoljenje za čustveno dogajanje razumel kot empatično odzivnost, ki ga povezuje v odnosu in odpira za sprejemanje vzgojnega delovanja. Dobiti dovoljenje za čustveno doživljanje pomeni dobiti sporočilo, da smo sprejeti kot ljudje. V tem smislu je učinkovita izjava: »Lahko razumem, da si povezal svojo zaznavo glede (x) in svoja pričakovanja glede (y) in si bil razočaran (jezen, obupan ...), ker se ni zgodilo (z). Razumem tvojo jezo in ima smisel. Vendar to, kar si naredil (rekel, povzročil ...), ni bilo primerno.«

DOVOLJENJE ZA RAZVOJNE POTREBE. Razvojne potrebe, zaradi katerih se otroci najpogosteje zapletejo v šolskih situacijah, so:

- potreba po moči (prepoznavanje, uveljavljanje, dokazovanje, preskušanje),
- radovednost,
- zabava,
- eksperimentiranje,
- druženje z vrstniki,
- potreba po čustveni odzivnosti,
- odnos do avtoritete, pravil, podrejanje redu,
- odložitev takojšnje zadovoljitve ugodja,
- izstop iz cone ugodja.

Potrebo po moči¹⁴, zlasti uveljavljanje moči, radi zelo hitro povežemo z nasiljem in jo s prepovedovanjem

¹¹ Mrgole in Mrgole, 2014, 2015.

¹² Opisani procesi so kompleksnejši in bi zahtevali več prostora. K tej temi spadajo sorodne teme učenja odgovornosti in odzivanja ob čustvih (Mrgole in Mrgole, 2014), odnosa in posledic ob doživljanju kaznovanja in procesa internalizacije moralnih norm. Za dodatno razumevanje lahko služi tudi delo avtorja, ki ob naslovni temi v Sloveniji sproža kontroverzne odzive: Milivojević, 2008.

¹³ Cf. Fonagy in Target, 1997.

¹⁴ O možganskih dogajanjih v povezavi z doživljanjem ugodja ob aktiviranju moči, zlasti pri dečkih, v: Brizendine, 2010; 2009.

ali zatiranjem le še bolj okrepimo in usmerimo v manj primerne oblike zadovoljevanja.

POVEŽEMO SE IN PREUSMERIMO. PRITEGNEM, DA NE RAZBESNIM (PRISOTNOST, POVEZANOST). V primeru nedopustnega vedenja pri otrocih imamo odrasli težave, da ne obsojamo, ostro nasprotujemo, celo grozimo. Ko imamo v mislih ideje o kaznovanju, ne moremo razmišljati v povezovalnem načinu¹⁵. Postaviti kvalitete človeka pred neustreznost dejanja je pomemben vzgojni podvig z možnim daljnosežnim učinkom na spremembo mentalitete nenasilja. »Kako naj razumem to, da si ga poškodoval v pretepu, ko pa te ne morem videti kot nasilneža. Sploh, ker poznam tvoje vedenje, ko si ...« Predšolskega otroka ob izbruhih besa ali nepopustljive trme lažje vzamemo v naročje in njegovo pozornost preusmerimo drugam, tudi v obliki spremenjenega telesnega občutka. Isto (seveda v starosti prilagojenem načinu) potrebujejo tudi starejši otroci in mladostniki.

»**POIMENUJEM, DA OBVLADUJEM.**« Za poimenovanje notranjega dogajanja potrebujemo veščine, potrebujemo poznavanje besednjaka, s katerim izražamo notranje dogajanje z večjo diferenciacijo kot zgolj na način dobro-slabo. Poimenovanje notranjega dogajanja je veščina, ki združuje še druge funkcije: upočasni divjanje paničnega programa v limbičnih možganih, vzpostavlja povezavo s prefrontalnim režnjem in omogoča simbolizacijo, odpira možnosti za vklop centrov, v katerih so funkcije, s katerimi obvladujemo poplavo impulzivnih čustev (spomini, izkušnje, ki so se končale drugače, zavedanje boljših rešitev, možnosti za konstruktivno reševanje). Poimenovanje notranjega dogajanja tudi omogoča drugim, da razvijejo empatijo ali vsaj začetek razumevanja

Od zgodbe, ki smo jo obravnavali na mentalnem dogajanju znotraj ene osebe, se usmerimo še na dogajanje v zapletih med dvema ali več osebami.

STARE ZAMERE IN NEMOČ PRI USTAVITVI NASILJA V RAZREDU

Jure in Franci sta petošolca, in spet je bilo treba posredovati v njunih petelinjih bojih, ki se nikakor ne pomirijo. Jure se zapleta tudi z drugimi fanti. In sploh je v razredu nekaj fantov, ki so težavni in vedno vpleteni, kadar gre za medsebojno obračunavanje. Med vsakim odmorom se nekaj zgodi, »vedno ista pesem«. Z razredom se ukvarja vsa šola, od svetovalne službe do ravnateljice. Vsi so nemočni. Prejšnji razredniki so si prav oddahnili, ko so razred pripeljali do konca šolskega leta. Za nameček

za vedenje drugih¹⁶, kar je podlaga za vsako učinkovito učenje socialnih veščin.

UPORABA MOŽGANOV IN VIŠJIH FUNKCIJ, DA SE NE IZGUBIMO V LIMBIČNEM DELOVANJU. Primer predstavlja, kako sem v prvi zgodbi Anžetu pojasnil njegovo možgansko delovanje. Tudi sicer vsaka aktivacija funkcij, ki jih opravljajo višje možganske funkcije (spomin, govor, mišljenje, neverbalna komunikacija, telesne aktivnosti, petje, risanje), lahko ustavi prevlado delovanja »paničnih« možganov in omogoči izklop hiperaktiviranih vedenjskih funkcij.

ZAVEDANJE (REFLEKSIJA, SPOMINI, PREPOZNAVANJE, NOTRANJI POGLED, EMPATIJA). »Biti v zavedanju« je dodatna veščina, ki jo poznamo v delih s področja čuječnosti (*angl. mindfulness*¹⁷). Otroci danes pogosto »niso v zavedanju« tega, kar počno ali doživljajo. Rečemo, da »nimajo pozornosti«, v resnici pa se ne znajo osredotočiti. Delujoča funkcija zavedanja lahko bistveno pripomore k učinkovitejšim strategijam obvladovanja impulzivnih dogajanj: zavedanje nekaterih namer (zdaj grem po malico, namenil sem se k umivalniku, da si umijem roke), zavedanje svojih telesnih senzacij (zebe me, stiska me v prsih, čutim napetost v pesteh), zavedanje notranjega dogajanja (sem ponosna na svoj dosežek, prestrašil sem se, sram me je, počutim se, da mi bo ravnokar zavrelo), zavedanje preteklih izkušenj (spomnim se, da sem to situacijo že obvladala; zadnjič sem se znašel v podobni stiski in sem jo rešil tako, da sem ...), zavedanje dogajanja v sebi kot podlaga za razumevanje dogajanja pri drugem (če si doživel podobno razočaranje, izdajstvo, prevaro kot jaz, si predstavljam, da se počutiš ...).

so še starši v tem razredu zelo nestrpni, vtikajo se v vsak konflikt, nekateri skušajo kar sami reševati zaplete med otroki.

V razredu je prišlo do pretepa med fanti z lažjo fizično poškodbo enega od fantov (modrica), ki je prišel v razred s podružnične šole. Starši so prišli z grožnjo, da bodo zadevo dali na inšpekcijo, grozijo z odvetniki.

Kaj naj naredimo? Smo popolnoma nemočni. Nič ne zaleže, noben vzgojni ukrep. Ne zaleže noben pristop, ne zlepa ne zgrda. Samo to nam še manjka, da se zgodi kaj hujšega (in nismo daleč od tega) in da pridejo mediji ter nas raztrgajo kot v že znanih primerih izpred nekaj let.

Na tem mestu bomo zapustili potek reševanja zapleta v razredu, da ozavestimo nekaj ravnanj, s katerimi navadno

¹⁵ Več v Glasser, 1998; Mrgole in Mrgole, 2014.

¹⁶ Pri tem se navezujem na pomemben koncept mentalizacije, ki pomeni razumevanje mentalnega dogajanja pri sebi in hkrati mentalnega procesa pri drugem. Cf. Fonagy, 2004.

¹⁷ Temeljni avtor je Jon Kabat Zinn. S tem se povezuje tudi usmerjenost dela D. Siegla (2011), pa tudi čustveno usmerjene terapije (EFT).

zelo hitro in v veliki vnemi, da moramo reševati, kot odgovorni odrasli posežemo v situacijo. Komentar je namenjen premisleku na točki, preden ukrepamo na tak način.

Kontekst vedenja, ki ga prepoznavamo in opisujemo kot nasilnega, ali: kje je žarišče?

Nasilje v šoli odrasli obravnavamo v več kontekstih in na več načinov. Obravnavanje pomeni način odzivanja, pri čemer že s samimi načini odzivanja (so)ustvarjamo kulturo oz. vzdušje, ki nasilje umešča v kontekst individualnih in družbenih prepričanj (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Z načini odzivanja ustvarjamo kontekst vrednotenja, v katerega se umeščajo individualna vedenja.

Pri tem nastopa več zanimivih dejavnikov, ki v prepletu ustvarjajo to, kar lahko prepoznamo kot »družbeno konstrukcijo nasilja« z veliko stranskih učinkov. Priča temu smo bili nedaleč nazaj, ko se je ustvarjanje družbenih prepričanj z učinkom stopnjevanja zlorabe moči razvilo do skrajnih razsežnosti (na in ob) primeru OŠ Deskle¹⁸.

Kje in kako se vsaka zgodba začne?

Začne se zmotno ob zaznavi vedenja, ki ga doživljamo na več ravneh zavedanja: ga prepoznamo, označimo, obravnavamo kot nasilje. Ob tem pa ga doživljamo s čustvi, dogodek nas vznemiri, zbudi v nas intenzivnejše ali celo neobvladljivo intenzivno čustvovanje v več dimenzijah: od jeze, nemoči, sočutja, napadalnosti, maščevalnosti ... S svojim odzivom na zaznavo, kar se v našem dojemanju pojavi kot trenutna, spontana, nujna reakcija na neki dogodek, se zgodi zamrznitev zgodbe, puntuacija¹⁹. V tem trenutku puntuacije dogajanja tiči tudi »zabloda« in jedro neuspešnega ukrepanja oz. ovira za učinkovitejši odziv. S svojim odzivom v vzgojnem kontekstu (npr. s poudarjanjem, kako neko vedenje ni primerno) ustvarjamo določenemu dogodku ali vedenju tudi pomen²⁰. Trenutek poimenovanja nekega dogajanja, nekega vedenja z nasiljem je dejanje²¹, ki utegne v ljudeh aktivirati limbični del možganskega delovanja in s tem omeji možnosti reševanja na »neandertalsko raven«, namesto da bi uporabili kulturne in civilizacijske načine. Če so ob vsem tem prisotna še čustva jeze ali strahu, kar navadno nesojeni interpreti dogajanja zelo dobro obvladajo, je recept za senzacijo in javni spektakel dopolnjen. Na tak način v

zaplet podtaknemo (in vtaknemo) dinamiko SVOJEGA mentalnega aparata, od zaznavanja, prepričanj, čustvovanja do izbire vedenja.

Kaj naredimo?

Vedenje označimo kot neprimerno, moteče, nedisciplinirano, neprilagojeno, odstopajoče, izstopajoče (v negativni konotaciji), ga primerjamo z normativnim vidikom. Namera je povzročitelju dopovedati, kako zelo nedopustno je bilo njegovo ali njeno vedenje: »Ali ne uvidiš, da je to nedopustno?! Ali ne boš nikoli več ponovil česa takega?! Ali ne vidiš, da se to ne dela?! Kako si mogel sploh narediti (pomisliti na) kaj takega?! Zakaj mi (nam) to delaš?!«²²

Mnogi odrasli opisane akte in načine poimenovanja razumejo kot sestavni del svoje vzgojne dolžnosti, z dodanimi gestikulacijami in drugimi neverbalnimi znaki (drža telesa, ton glasu, jakost glasu, telesna drža, strogost v pogledu, odrezava govorica) za okrepitev zavedanja pri storilcu prekrška. Kaj s tem sporočamo in kaj naredimo? Uporabimo moč, ki je na spolzkem terenu med odločnostjo in zlorabo, torej med občutkom in izgubo varnosti pri naslovljencu našega sporočanja. Kakor hitro smo dregnili na področje ogroženega občutka varnosti, smo aktivirali obrambne sisteme in posledično izgubili vzgojni vpliv.

Rešitve, da umaknemo povzročitelja in da umaknemo žrtev, ne omogočajo, da bi otroci razvili socialne veščine, ne omogočajo, da bi otroke učili strpnosti in mirnega medsebojnega sožitja ... Naracija, ki jo uporabljamo (borimo se za mir, ničta toleranca do nasilja), ne vodi v kontekst učenja medsebojne strpnosti in nenasilnega sožitja.

Če razumemo, da izhaja izbira nasilnih vedenjskih oblik iz zaznave pomanjkanja (umanjkanja) varnosti, si moramo dogajanje ogledati iz te perspektive.

Ponavljati, da nasilje ni dopustno, da imamo do nasilja ničto toleranco, je podobno kot govoriti, da je nedopustno metati smeti po tleh, pri tem pa nimamo izdelanih rešitev, kako naj to dosežemo. Vedenja, ki ga prepoznamo kot zlorabo moči, samo s prepovedjo in moralnimi nauki ne bomo odpravili.

Ob tem, kako se lotimo ukrepanja ob zapletih, obstaja cel sklop naravnosti, od preventivnih do restriktivnih. Skupno vsem naravnostim je, da bi želele agresivno vedenje odstraniti (zadušiti, odstraniti, preprečiti, prevzgojiti ...).

¹⁸ O deležu novinarske puntuacije, ki iz razrednega zapleta ustvari fenomen in paniko vsedrjavne ogroženosti, prim. Austin (1990), Jontes in Luthar (2015).

¹⁹ Puntuacija je pojem, s katerim označujem neko individualno odločitev za začetek neke zgodbe. Kaj – in zlasti kako – izberemo za začetek, odločilno vpliva na potek razvoja. Od tega je odvisno, kako prikažemo pojasnjevalne dejavnike, kako poimenujemo, kako ustvarjamo kontekst razumevanja in si omogočimo ali zapiramo možnosti reševanja. V zapletu bo imel pogosto vsak akter svoj začetek zgodbe. Nekdo bo umeščen v dogodek (in zamero od prej), drugi v dogajanje, ki je nastopilo mnogo pozneje. Z našim dodatkom usmerjenosti na posledice dodajamo nov vidik, ki je navadno povsem zunaj konteksta možnosti razumevanja smisla zapleta.

²⁰ O tem sem pisal v nedavnih prispevkih, Mrgole (2015a, 2015b).

²¹ Cf. Austin (1990).

²² Če bi si s pragmatično lingvističnega vidika ogledali navedene izjave, so vse v registru dvojnega sporočanja, z več protislovnimi logikami in nekoherentne. Torej jih že z lingvističnega vidika ni mogoče enoznačno razumeti, še manj pa z vidika medsebojne povezanosti in varnega odziva.

V povezavi z opredelitvijo, kaj je neprimerno vedenje, imamo izdelan dolg seznam možnih opisov (Pšunder, 2003) in slik, ki v nas ustvarjajo določeno naravnost: ga udari, mu pljune v krožnik, mu skrije čevlje, jo zaklene v WC, ga zastrahujejo, ga izsiljujejo, da jim mora biti suženj ...

Katere občutke v nas prebudijo opisane slike? Ali imamo sami varno izkušnjo z reševanjem medsebojnih zapletov? Kaj določa našo (ne)stabilnost pri odzivanju? Katere pretekle izkušnje in z njimi povezana prepričanja, čustveni zapisi, morda celo travmatične izkušnje sodelujejo pri izbiri naših vedenj v vlogi odraslih?

Ob osebnih prepričanjih smo opremljeni še s strokovnimi, ki nam pomagajo pri pojasnjevanju nasilnega vedenja.

Obstaja več pojasnjevalnih modelov²³:

1. model socialnega učenja, kakor ga je utemeljil Albert Bandura in ki nas navaja k iskanju modelov agresivnega ali nasilnega vedenja, ki ga otrok posnema,
2. model katarze, katerega zagovorniki verjamejo, da ima izražanje agresije učinek katarze, česar pa raziskave ne podpirajo,
3. model družbenih norm, ki dopuščajo ali onemogočajo izražanje določenih vedenjskih oblik agresivnosti,
4. model, ki agresivnost pojasnjuje s pomočjo vpliva hormonov,
5. model, ki izražanje agresivnosti pripisuje razvojnemu dejavniku in jih povezuje s socioekonomskimi,
6. model, ki nasprotuje ideji, da je agresivnost nekaj vrojenega, temveč zagovarja možnost samoregulacije (učenja in obvladovanja) notranjega psihičnega dogajanja, ki vodi do nadzora nad agresivnim ali nasilnim vedenjem.

Pri opisanih modelih manjka model razumevanja s pomočjo nevroznosti, model, ki upošteva koncept notranje in medosebne integracije in na katerega se opiram v prvi opisani zgodbi.

In nato odrasli ukrepajo, največkrat prav tako impulzivno in spontano. Kaj naredijo potem, ko je nekdo izbral nasilno vedenje?

Ga privedejo na neko izolirano mesto in mu povedo, da to, kar je naredil, ni bilo prav.

Mu/ji pojasnijo, kaj je bilo narobe, kaj ni bilo ustrezno, kaj ni prav.

Zahtevajo, da se opraviči.

Zahtevajo, da v bodoče nikoli več ne ponovi tega vedenja.

Grozijo s kaznimi ali posledicami.
Sprejmejo posledico – vzgojni ukrep.

Vsi pristopi, vse intervence, ki jih poznam, so usmerjene v spreminjanje vedenja. Ene so usmerjene k temu, da bi pomagali »lastniku« neprimernega vedenja k zavedanju neustreznosti, k spremembam v prepričanjih, v vrednotah, v moči misli ... Druge gredo v smeri nadzora nje neprimernega vedenja. Iz sistemske teorije vemo, da način, ki skuša spreminjati (samo) vedenje, ni učinkovit. Boriti se proti nasilju (na ravni vedenja in z besedami) prav tako ne prinaša zadovoljivih sprememb. Veliko je bilo napisanega tudi o preventivnih dejavnikih²⁴.

Vendar učinkovito reševanje zapletov zahteva drugačna vprašanja:

Ali poznamo okoliščine, v katerih so nastala vedenja, označena za nasilna?

Ali poznamo širši kontekst: kulturni (okoljski, ekološki), medosebni (sistemski) in notranje osebni (intrapsihični)?

V kateri kontekst lahko umestimo zaplet, ki je prerasel v konflikt, iz katerega izhaja nasilno vedenje?

Vrnitev k reševanju zapleta tja, kjer je nastal

Kako smo v zgodbi zapleta v razredu ukrepali drugače? Kako lahko v zapletu in ob mentalnem dogajanju, ki ga že poznamo iz prve zgodbe, delujemo v smeri večje varnosti in pomirjanja? Kako lahko v primeru zapleta med dvema osebama uporabimo že opisana načela?

Jureta in Francija sem po medsebojnem zapletu vprašal, ali bi želela zaplet rešiti z mojo pomočjo.²⁵ Oba sta pritrdila. Pojasnil sem jima, da bo moj namen le slišati zgodbo z ene strani in zgodbo z druge. In da predpostavljam, da mora biti v vsaki zgodbi neki smisel, ki ga drug pri drugem ne vidita. Posedel sem ju drugega nasproti drugemu. Pojasnil sem jima, da ima vsak pravico do svoje zgodbe, da bo vsak enkrat v vlogi pripovedovalca in enkrat v vlogi poslušalca. Poslušalec ne komentira, temveč posluša in sledi temu, ali lahko odkrije smisel v pripovedovalčevi zgodbi.

Preveril sem, kako je z varnostjo pri obeh, ter se sam kot povezovalni člen v vlogi odraslega, s spoštljivo ravnostjo in nevtralnostjo, naravnal, da bom omogočil izmenjavo informacij brez vsakršnih pričakovanj ali ciljnih naravnosti. Začeli smo s povezovalno iztočnico:

»Kar cenim pri tebi ...« (Povežemo, da ne razbesnimo; povežemo in preusmerimo.)

Poslušalec je pripovedovalcu vsakič povedal, kaj je slišal. (Refleksivna funkcija; sem slišal.)

Jure: Pri tebi cenim, da si bil moj najboljši prijatelj.

Franci: Pri tebi cenim, da si za hece in nas velikokrat spraviš v dobro voljo.

²³ Cf. Forges in dr. (2011).

²⁴ Prim. Smernice, 2004.

²⁵ V opisanem primeru je bilo soočenje vpletenih smiselno, ker sta se s tem oba strinjala in bila tega (psihološko) zmožna. Ko pa gre za izrazito nesorazmerje v ne-moči oz. prevladi med obema in ko je žrtev ob soočenju lahko (dodatno) ogrožena, jo je – kot priporočajo tudi smernice oz. Navodila - ... nujno zaščititi in jo umakniti izpred povzročitelja in oba obravnavati ločeno. (Op. urednika)

Jure (pripoveduje svojo zgodbo razumevanja ponavljajočih se zapletov s Francijem): Lani sem prišel v ta razred kot ponavljalec. Vi ste bili skupaj že od vrtca. In ste se delali iz mene norca in ste me zafrkavali. (Franci odkimava, da ni res, a mu pomagam, da si dovoli slišati zgodbo na način, kakor jo je doživel Jure.) Vi ste bili skupaj, mene pa ni nihče maral. In sem se počutil povsem izključenega. Zato sem začel igrati klovna. Zdaj sem nagajal in vi ste se smejali.

Franci na koncu Juretove pripovedi obnovi, kar je slišal, in preveri, ali je prav slišal. Nato mu pomagam do empatije do Juretovega doživljanja v zgodbi z vprašanjem: »Ali vidiš smisel tega, kako je bilo pri Juretu, kako je bilo v njegovem svetu?«

Franci je najprej poudaril, da ga niso zafrkavali in se delali norca iz njega, ker bi bil ponavljalec. Ampak da lahko razume, kako se je Jure počutil, če si je to tako razlagal. In da razume, kako mu je bilo hudo. S tem je dovolil Juretu njegov način punktuacije in tudi posledice, zlasti pa je razumel njegovo notranje dogajanje z vsemi pripadajočimi čustvi. Ko je to izrazil, je poimenoval nekaj, kar se je v Juretu usidralo kot zamera.

Ko je bila zamera poimenovana v njenem čustvenem jedru, se je v trenutku razpustila in izzvenela. Opazovalci pri dialogu smo lahko na tem mestu zaznali (začutili) nekaj, kar je »empatija na delu«, občutek, ki se zgodi v povezanosti med dvema osebam, ki ga je težko objektivno opisati in opredeliti. V svojem odzivu to prepoznam kot globoko ganjenost oz. rečem, da se »mi vse kocine postavijo pokonci«.

Obrnili smo vloge.

Jure je povedal zgodbo o tem, kako ga motijo nekateri vidiki v Francijevem vedenju. Verjetno je to povedal že

ničkolikokrat, a ga Franci ni slišal, kaj šele, da bi ga upošteval. Po izkušnji, da je bil slišan, je bila njegova povezanost z Juretom spremenjena. V svojem odzivu je poudaril: »Ja, te slišim, kaj te moti, in te nočem več s tem vznemirjati.«

V takih situacijah lahko podvomimo v iskrenost, morda celo ne verjamemo, da smo bili priča intenzivnemu dialogu čustvenega jezika, ki je privedel do integracije na več ravneh. Želeli bi neko zagotovilo, pri čemer vemo, da besede: »Oprosti, nikoli več ne bom ...« nimajo nobene vrednosti.

Moj način preverjanja stopnje povezanosti in rekonstrukcije v odnosu se je glasil: »Če bi si zdaj lahko pokazala, kaj čutita drug do drugega v tem trenutku, kako bi bilo to videti?«

Fanta sta si bojevniško segla v roke in jih krčevito stisnila ob komentarju: »Best friends forever!«

V preglednici si lahko ogledamo pomembne korake in intervence v opisanem dialogu:

Obstaja tudi različica povezovalnega reflektivnega dialoga, ki jo lahko uporabimo pri delu z razredom ali v kolektivu. Z izbranimi iztočnicami lahko raziskujemo prepričanja, zaznave, čustvena stanja, naravnosti ... Struktura omogoča, da ima vsak član skupine uravnoteženo odmerjen čas in prostor za izražanje in s tem dovoljenje za svoj individualni svet mentalnega doživljanja. Izvedba pa zahteva praktično demonstracijo na primeru²⁶.

VEDENJA DISKVALIFIKACIJE IN POMEN PRIPADNOSTI V SKUPINI

V dinamiki odnosov med učenci v razredu se pojavlja veliko vsebin, ki so povezane s preverjanjem varne navezanosti in bližine. Te teme lahko nastopajo

Preglednica 1: Struktura in nujni sestavni deli reflektivnega dialoga.

Varnost kot temelj.	Varen prostor, nevtralnost moderatorja pogovora, varnost obeh udeležencev v dialogu ves čas poteka dialoga, prostovoljno sodelovanje.
Medsebojno spoštovanje: »Nekaj, kar cenim pri sogovorniku ...«	Premik okvirja iz bojne naravnosti, ki določa bojni kontekst komunikacije, v področje medosebne integracije. Aktivacija prefrontalnih možganskih krogotokov, ki umirja bojni register in odpira drugačne upe za razplet.
Naravnost v dopuščanje različnosti.	Dopuščanje dveh različnih svetov, kjer v vsakem svetu veljajo drugačne zakonitosti. Naravnost v raziskovanje sveta, ki je nasproti mojemu. Dopuščanje edinstvenega doživljanja, dovoljenje za čutenje in smisel, ki izhaja iz logike mentalnih procesov.
Sem slišan, notranja integracija, pošiljalec sporočila je odgovoren za svoj delež, zavedanje svojega deleža.	Omogoči pošiljatelju sporočila, da prejme od sprejemnika dokaz, da je bil zares slišan. Sprejemnik preveri, ali je vsebina, ki jo je sprejel, res tisto, kar je slišal. Na ravni komunikacijskega kanala med pošiljateljem in sprejemnikom se dogajajo zalomi, ki lahko popačijo oddano sporočilo. Tehnika zrcaljenje zagotavlja prenašanje sporočil, kakor so bila oddana s strani pošiljatelja.
Validacija.	Omogoči sprejemniku, da stopi v svet sogovornika. »Filmi«, ki jih vrtil sogovornik, imajo zanj(o) velik smisel. Iztočnica: »Kar sem slišal, ima zate smisel, ker ...«
Empatija, medosebna integracija.	Učinek, izražen ob iztočnici: »Si predstavljam, da se počutiš ...«

²⁶ Izvajamo v sklopu seminarja Žarišča konfliktov in nasilja na šoli.

prek neposrednega izključevanja, sklepanja koalicij, zavzništev, odkritega napadanja ali prek eksperimentiranja med bližino in distanciranostjo med določenimi člani skupine.

Otroci uporabljajo veliko vedenj, s katerimi izražajo svoje vzorce navezanosti in bližine, ki imajo veliko sporočilno vrednost:

»Zdaj pa nisi več moja prijateljica.«

»Ne bomo ga več imeli v svoji skupini, naj se kar igra z drugimi.«

»Tebi ne bom dal svojih bonbonov.«

Sošolca ne povabijo na rojstni dan.

Ne sprejmejo ga v skupino za skupni projekt.

Uporabljajo tudi bolj neposredno izključevalna vedenja: zasmehovanje, posmehovanje, sramotenje, preziranje, spletno nadlegovanje, norčevanje, poudarjanje šibkih točk. V vseh teh vedenjih je prisotna moč sprožanja izgube varnosti in medsebojne integracije, kar vodi do aktivacije limbičnih možganov: do panike zapuščenosti, izgube varnosti in do agresivnih vedenjskih impulzov (ob manj zaznanih: do bega in zamrznitve).

Vse opisano nedvomno spada v zalogo prepotrebnih izkušenj, ki oblikujejo proces učenja socialnih veščin, ki vodijo v razvoj socialne in čustvene inteligence, v proces oblikovanja osebnostne strukture in funkcij rezistentnosti (odpornosti proti socialnim pritiskom), asertivnosti,

postavljanja meja do drugih, kakor tudi sodelovanja, spreminjanja prepričanj, fleksibilnosti, prilagajanja, pozicioniranja moči in individualne vloge, razumevanja drugačnih mentalnih procesov, uglaševanja, razumevanja različnih socialnih kontekstov ...

Na ta način je delovanje s konfliktnimi zastavki v medsebojnih odnosih še naprej umetnost, ki zahteva mnoge veščine »odraslega« vodenja (vsekakor pa večjo usposobljenost od obstoječe) in še mnoge druge poleg že omenjenih.

Zaplet se s šolskega polja lahko prenese še na področje odnosa s starši. To je vse pogostejša in vse bolj pereča tema. Lahko pripomnim le, da v teh primerih dinamika in način reševanja potekata po podobnih načelih kot med učenci.

Mnogi učenci niso opremljeni z ustreznimi veščina- mi: spoštovanje avtoritete, izkušnje odgovornosti, sprejemanje meja, podreditev pravilom in redu, empatija do drugih, sposobnost osredotočanja, delovne in organizacijske spretnosti in podobno.

Prav tako mnogi učenci nimajo izkušnje s pravo in ustrezno vzgojno močjo in jo zamenjujejo z nasiljem ter zaradi kaznovalne naravnosti ne zmorejo razviti avtonomije in odgovornosti; prav tako mnogi nimajo dovolj varnega temelja v primarnih družinah. Pri vsem tem šola nujno potrebuje podporo in sodelovanje staršev. To pa je že nova tema, ki terja celovito obravnavo.

VIRI IN LITERATURA

- Austin, J. L. (1990). *Kako kaj napravimo z besedami*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Boscolo, L., Bertrando, P. (2002). *Systemic Therapy with Individuals*. London: Karnac.
- Brizandine, L. (2009). *Ženski možgani*. Ljubljana: Modrijan.
- Brizandine, L. (2010). *Moški možgani*. Ljubljana: Modrijan.
- Cecchin, G. (1987). Hypothesizing, Circularity, and Neutrality Revisited: An Invitation to Curiosity. *Family Process*, 26: 405–413.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Dallos, R., & Draper, R. (2010). *An Introduction to Family Therapy: Systems theory and practice* (3rd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Forgas, J. P., Kruglanski, A. & Williams, K. D. (ur.). (2011). *The psychology of social conflict and aggression*. New York, NY: Psychology Press.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: their role in self-organization, *Development and Psychopathology*, 9, 679–700.
- Fonagy, P., Gergely, G. & Elliot, L. J. (2004). Affect regulation, mentalization, and the development of the self. London: Karnac.
- Glasser, W. (1998). *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Johnson, S. (2004). *The Practice of Emotionally Focused Marital Therapy. Creating Connection*. New York: Brunner/Mazel.
- Jontes, D., Luthar, B. (2015). Epistemology of journalistic rituals: The case of domestic violence. *Anthropological notebooks*, 21 (3): 21–37. https://www.academia.edu/20064009/Epistemology_of_journalistic_rituals_The_case_of_domestic_violence (dostopno 21. 2. 2016).
- Mikulincer, M., Shaver, P. R. (2007). *Attachment in Adulthood. Structure, Dynamics, and Change*. New York: Guilford Press.

- Mikulincer, M., Shaver, P. R. (2011). An attachment perspective on interpersonal and intergroup conflict. V: J. P. Forgas, A. Kruglanski, & K. D. Williams (Eds.), *The psychology of social conflict and aggression*. New York, NY: Psychology Press. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=4B257BA653083E9728871E1684090594?doi=10.1.1.476.6778&rep=rep1&type=pdf> (dostopno 21. 2. 2016).
- Milivojević, Z. (2008). *Emocije. Razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis.
- Mrgole, A. (2014). Emocionalno usmerjena terapija: Čustvene plasti pod zapleti v odnosih, v: Lojk B. (ur.), *Partnerski odnos v očeh psihoterapevta – pogledi in praksa različnih pristopov*. Kranj: Inštitut za realitetno terapijo, str. 197–230.
- Mrgole, A. (2015a). Odzivnost odraslih kot pot do motiviranosti najstnikov. *Vzgoja in izobraževanje*, 4–5, str. 39–48.
- Mrgole, A. (2015b). Odzivnost odraslih, ki oblikuje otrokove izkušnje, v: *Odgovori sodobnim izzivom odraščanja: zbornik ob 25-letnici delovanja TOM telefona / [uredniški odbor Albert Mrgole ... et al.]*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije, str. 13–32.
- Mrgole, L. in Mrgole, A. (2014). Izštekani najstniki in straši, ki štekajo. *Starši – tukaj in zdaj*. Kamnik: Vežal.
- Mrgole, L. in Mrgole, A. (2015). Izštekani najstniki in starši, ki štekajo. *Predavanje v okviru cikla Pozitivna psihologija*, Cankarjev dom, Ljubljana, 5. 3. 2015. http://videlectures.net/pozitivnapsihologija_mrgole_izstekani_najstniki/ (dostopno 21. 2. 2016).
- Mugnaioni, D. L. (ur.) (2009). *Nasilje v šoli: opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravnavanje*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Muršič, M. in dr. (ur.) (2010). *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Muršič M. in dr. (ur.) (2012). *(O)KROG nasilja v družini in šoli: soočanje šole/vrtca z nasiljem nad otroki*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Palazzoli Selvini, M., Boscolo, L., Cecchin, G., Prata G. (1980). Hypothesizing – Circularity – Neutrality: Three Guidelines for the Conductor of the Session, *Family Process*, 19: 3–12.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., Marvin, B. (2013). *The Circle of Security Intervention: Enhancing Attachment in Early Parent-Child Relationships*. New York, NY: The Guilford Press.
- Pšunder, M. (2003). Kako učitelji in učenci zaznavajo kršitve discipline v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 5, str. 28–47.
- Selvini-Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G. in Prata, G. (1978; 2004). *Paradox and Counter-paradox (1975)*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Siegel, J. D. (2011). *Mindsight, The new science of personal transformation*. New York: Bantam Books.
- Siegel, J. D. (2014). *Vihar v glavi. Moč najstniških možganov*. Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.
- Siegel, D., & Solomon, M. (2003). *Healing Trauma: Attachment, Mind, Body and Brain*. New York: W.W. Norton & Company Inc.
- Siegel, J. D., & Hartzell, M. (2004). *Parenting from the inside out*. New York: Penguin.
- Siegel, J. D., Bryson, T. P. (2014). *Celostni razvoj otroških možganov: 12 revolucionarnih metod, s katerimi spodbujamo razvoj otroških možganov*. Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.
- Smernice za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru*. (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

POVZETEK

V članku osvetlimo nekatere dejavnike, ki vplivajo na agresivno vedenje pri otrocih in mladostnikih, in na primerih pokažemo, kako jih obravnavati.

ABSTRACT

The article highlights some of the factors that influence aggressive behaviour in children and adolescents, and illustrates how to deal with them, using examples.

Dr. Ana Kozina, Pedagoški inštitut

MERJENJE AGRESIVNOSTI V ŠOLSLEM OKOLJU: LESTVICA AGRESIVNOSTI ZA UČENCE IN DIJAKE AG-UD

Agresivno vedenje ima številne negativne posledice (kratkoročne in dolgoročne), tako za posameznika kot za družbo kot celoto. Posledice so vidne tako pri agresivnih posameznikih kot pri njihovih žrtvah (Flannery, Vazsonyi in Waldman, 2007; Huesmann, 1994). Med najpogostejše kratkoročne posledice žrtev agresivnih vedenj uvrščamo anksioznost, depresivnost, negotovost, poslabšane šolske dosežke, osamljenost in žalost, ki v skrajnih primerih lahko vodijo tudi do samomora. Najpogostejši dolgoročni posledici sta depresivnost in slabša samopodoba (Huesman, 1994). V nasprotju z žrtvami so izvajalci agresivnih vedenj bolj agresivni, impulzivni, dominantni, imajo bolj pozitivna stališča do agresivnih vedenj, boljše samopodobo in so navadno telesno močnejši od vrstnikov. Bolj pogosto imajo diagnozo vedenjskih motenj, opozicionalnih motenj, motenj pozornosti in drugih čustvenih ter vedenjskih težav. Izvajalci posredne agresivnosti na dolgi rok kažejo več anksioznosti, depresivnosti, so izločeni iz vrstniških skupin in se pogosto vključujejo v delinkventna vedenja (Flannery idr., 2007). Agresivnost v otroštvu vodi v agresivno in drugo neprilagojeno vedenje v mladostništvu in kasneje v odraslosti (Flannery, idr., 2007; Huesmann, 1994). Zato je še posebej pomembno, da se s problemom agresivnega vedenja začnemo ukvarjati že v otroštvu.

Agresivno vedenje poleg negativnih vplivov na posameznika moti tudi proces učenja in poučevanja v šolah, vpliva na šolsko klimo in poslabšuje učne dosežke (Brown, Anfara in Roney, 2004; Hoy, Hannum in Tschannen-Moran, 1998). Šola ima pri tem moč, da hkrati prepoznava, obravnava in preprečuje agresivno vedenje učencev in dijakov. Za samo prepoznavo je ključno, da imamo na voljo ustrezne merske pripomočke, ki nam pri tem pomagajo. V prispevku se najprej osredinjamo na razvoj agresivnosti v šolskem obdobju, na vpetost agresivnega vedenja v delovanje šole ter na merjenje agresivnosti s predstavitvijo pripomočka za merjenje agresivnosti v šolskem okolju AG-UD (Kozina, 2014), ki je bil razvit v Sloveniji.

DEFINICIJA AGRESIVNOSTI

Agresivnost je definirana na zelo različne načine. Iz množice definicij smo izluščili eno, za katero ocenjujemo, da ima najvišjo praktično vrednost. In sicer je agresivno vedenje vedenje, s katerim oseba namerava povzročiti oz. dejansko povzroči telesno ali psihično škodo sebi ali drugemu (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi in Lozano, 2002; Lamovec, 1988). *Vedenje* nam omogoča objektivnost in

merljivost ter s tem loči agresivnosti od čustev, motivov in stališč, ki sicer opredeljujejo agresivnost, niso pa zanj nujen pogoj (Baron in Richardson, 1994). *Vedenje* je tudi nekaj, kar lahko opazujemo tako pri drugih kot pri sebi in ga lahko merimo. Na agresivno vedenje posameznika sklepamo preko njegovih samoocen notranjih agresivnih občutkov in prisotnosti agresivnih vedenj. *Usmerjeno* je naslednja ključna beseda, ki agresivnost loči od nenaernih dejanj, ki jih označujemo z izrazom nesreča. *Škodovati* pomeni, da ima agresivno vedenje negativne posledice. To je pogosto najtežje določljivo, saj je potencialna škoda lahko neopazna, se pojavi na daljši rok, je kulturno odvisna ali pa je škoda pri nekaterih vrstah agresivnosti težko merljiva (Renfrew, 1997).

RAZVOJ AGRESIVNOSTI

Raziskave kažejo različne spremembe v agresivnem vedenju skozi razvoj posameznika. Nekatere kažejo starostni upad (Hyde, 1984; Park in Slaby, 1983; oboje v: Hudley, 1993; Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson, Garipey, 1989), druge porast (Whiting in Whiting, 1975; v: Hudley, 1993) in tretje, da so posamezniki v srednjem in poznem otroštvu bolj agresivni od mlajših in starejših posameznikov (Huesmann, 1994). Strokovnjaki večinoma menijo, da je porast ali upad agresivnosti odvisen od vrste agresivnosti, ki jo opazujemo (Huesmann, 1994). Raziskovalci se strinjajo, da skozi razvoj upadajo neposredne oblike agresivnosti (na primer telesna agresivnost in besedna agresivnost) in naraščajo posredne oblike agresivnosti (na primer odnosna agresivnost) (Cairns idr., 1989; Romano, Tremblay, Boulerice in Swisher, 2005; Vitaro idr., 2006; Tremblay, 2000). Model razvoja agresivnosti Bjorkquista in sodelavcev (v: Vitaro idr., 2006) vključuje tako neposredne kot tudi posredne oblike agresivnosti. Glede na njihov model otroci v najzgodnejšem obdobju uporabljajo telesno agresivnost zato, ker še ne zmorejo izražati agresivnosti na druge načine. Do podobnih zaključkov so prišli tudi klinični raziskovalci, ki so ugotovili, da se otroci in mladostniki, ki imajo nižje besedno kognitivne sposobnosti ali drugačne težave pri govoru, ki onemogočajo ubeseditev konflikta, pogosteje kot drugi odzivajo s telesno agresivnostjo (Connor, Steingard, Cunningham, Andreson in Melloni, 2004). Z razvojem besednih in socialnih spretnosti otroci začnejo sprva uporabljati besedno agresivnost in kasneje z vedno večjim nadzorom lastnih čustev in usvajanjem pravil o sprejemljivem vedenju dodajo še posredno agresivnost (Vitaro idr., 2006). Da

se v obdobju srednjega in poznega otroštva agresivnost najpogosteje pojavlja v povezavi z medosebnimi odnosi, sta ugotovili tudi L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (2004), ki dodajata, da so v tem obdobju pogostejše tudi druge oblike agresivnega vedenja, kot so laganje, goljufanje in kraja, ki imajo tudi posreden značaj. Govorimo lahko o premiku od neposrednih k posrednim oblikam agresivnosti. O tem premiku poročajo tudi novejša raziskave agresivnosti dvojčkov, ki so pokazale, da povečana telesna agresivnost vodi v povečano posredno agresivnost, medtem ko obratno ne drži (Vitaro idr., 2006). Analogno lahko govorimo o premiku od reaktivne k proaktivni agresivnosti (Archer in Coyne, 2005; Huesmann, 1994; Krall, 2003; Tremblay, 2000). Reaktivna je bolj značilna za zgodnje obdobje in proaktivna za poznejše, ko so otroci in mladostniki spretnejši pri načrtovanju in so tudi kognitivne sposobnosti ustrezno razvite (Connor idr., 2004).

Ugotovitev o različnih oblikah agresivnosti v različnih razvojnih obdobjih je skladna tudi z raziskavami, ki kažejo, da je agresivnost stabilna lastnost (Connor, 2002; Hudley, 1993; Huesmann, Eron, Lefkowitz in Walder, 1984; Loeber in Hay, 1997; Olweus, 1979; Overton, 2004). Nekateri raziskovalci celo menijo, da je njena stabilnost primerljiva s stabilnostjo intelektualnih sposobnosti (Carr, 1998; Ferris, 1996; Fossati, Maffei, Acquarini in Di Ceglie, 2003; Van Lier in Crijhen, 2005). Da ugotovimo stabilnost agresivnosti v času, moramo spremljati iste posameznike v tistih razvojnih obdobjih, ki so predmet našega zanimanja. Raziskav, ki bi bile zastavljene tako dolgoročno, je malo (npr. raziskave Dunedin, California Youth Authority, The South Holland Epidemiological, The Oregon Youth; pregled v: Huesmann, 1994), vse pa kažejo, da agresivnost v otroštvu vodi v agresivnost v mladostništvu in odrasli dobi ali v druge oblike prilagoditvenih težav (Flannery idr., 2007; Huesmann idr., 1984; Olweus, 1979).

AGRESIVNOST V ŠOLSLEM OKOLJU

Pogostost agresivnih vedenj v šolah in izpostavljenost agresivnemu vedenju je visoka. K. Filipčič (2004; v: Lešnik Mugnaioni, Koren, Logaj in Brejc, 2008) poroča o raziskavi v 27 državah, ki je pokazala, da je bila večina trinajstletnikov vpletena v agresivno vedenje na šoli. V Sloveniji je bilo po podatkih Dekleve (1995; v: Lešnik Mugnaioni idr., 2008) 20 % učencev v osnovnih šolah žrtev agresivnih vedenj, po podatkih M. Pušnik (1996; v: Lešnik Mugnaioni idr., 2008) pa 21,5 % učencev in 8 % dijakov. Novejši podatki raziskave HSBC (Jeriček Klanšček, Koprivnikar, Drev, Pucelj, Zupanič in Karmen Britovšek, 2015) kažejo, da je v Sloveniji 8,9 % mladostnikov bilo agresivnih do drugih vsaj dvakrat mesečno v preteklih nekaj mesecih; 9,8 % mladostnikov se je pretepal vsaj trikrat v zadnjih 12 mesecih in 22,1 % mladostnikov je bilo žrtev agresivnih vedenj vsaj enkrat v preteklih nekaj mesecih.

Agresivnost negativno vpliva na procese v šoli. Agresivni posamezniki imajo namreč do šole (Malm in Löfgren, 2006) in do predmetov (Krall, 2003) pogostejše negativen odnos, z njo se čutijo manj povezani (Brookmeyer, Fanti in Henrich, 2006), pogostejše izostajajo od pouka ter pogostejše prenehajo šolanje (Poulin in Boivin, 2000; Vitaro idr., 2006). Agresivna vedenja posameznika vplivajo na bolj negativno šolsko klimo, bolj negativna šolska klima pa v povratni zanki nazaj vpliva na porast agresivnih vedenj. V tem okviru je zelo pomembna splošna naravnost šole do agresivnih vedenj; to je, ali so ta strogo in dosledno kaznovana ali ne. Šole, ki postavijo in ohranijo pravila vedenja, jih jasno sporočajo in pričakujejo, vztrajno obnavljajo ter nagrajujejo njihovo spoštovanje in kaznujejo neupoštevanje, imajo nižje stopnje agresivnih vedenj (Malm in Löfgren, 2006). Poleg šolske klime se z agresivnostjo učencev na ravni šole povezujejo še pretirana storilnostna naravnost šole z visoko tekmovalnostjo, visoko zahtevo po poslušnosti in podrejenosti ter pomanjkanjem individualnih pristopov, ki vodijo v visoka pričakovanja (Aničič, Lešnik Mugnaioni, Plaz, Vanček, Verbnik Dobnikar, Veselič in Zabukovec Kerin, 2002; Dekleva, 2000; Popp, 2003), razporeditev šolskih prostorov (Aničič idr., 2002), število učencev ali dijakov na šoli (Flannery idr., 2007) in vrsta šole (Krall, 2003).

Z agresivnostjo se povezujejo tudi slabši učni dosežki. Agresivni otroci imajo slabše razvite učne spretnosti, spretnosti reševanja problemov (Huesmann, 1994) in pogostejše neuspehe na učnem področju (Connor, 2002; Dubow, Boxer in Huesmann, 2009; Flannery idr., 2007; Green, Forehand, Beck in Vosk, 1980; Krall, 2003; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004; Masten, Morison in Pelligrini, 1995; McEvoy in Welker, 2000; Schwartz, Gorman, Nakamoto, McKay, 2006; Wentzel in Asher, 1995; Zhou, Main in Wang, 2010). Neuspeh na učnem področju razumemo kot neuspeh pri doseganju šolskih ciljev, ki se lahko kaže kot ponavljanje razredov, premestitev v šole s prilagojenimi programi, nizke šolske ocene, nizki rezultati na testih znanja ali zaznan razkorak med ocenami in pričakovanimi ocenami glede na kognitivne sposobnosti učenca ali dijaka (Connor, 2002). Povezava z dosežki velja samo za neposredne oblike agresivnosti, posredne oblike agresivnosti se niso izkazale kot pomembno povezane s slabšimi učnimi dosežki (Archer in Coyne, 2005). Razlage povezav med učnimi dosežki v šoli in agresivnostjo so največkrat posredne. V otroštvu na odnos med obema vplivajo tudi motnje pozornosti, impulzivnost in hiperaktivnost. Vse naštetje je namreč močno povezano tako z agresivnostjo kot tudi z učenjem v šoli (Connor, 2002). Otroci, ki že zgodaj kažejo več agresivnosti, razvijejo tudi negativna stališča do šole, ki vodijo v slabše dosežke (Connor, 2002; Dubow idr., 2009; Zhou idr., 2010), in so pogosto nesprejeti v razredu (Flannery idr., 2007; Hudley, 1993; Huesmann, 1994). Nizka sprejetost v razredu in zavračanje s strani vrstnikov je močno in dosledno povezana z nizko vključenostjo v razredne in šolske aktivnosti (Buhs,

MREŽE UČEČIH SE ŠOL IN VRTCEV – STRATEGIJE ZA PREPREČEVANJE NASILJA: SODELOVANJE ZA UČINKOVITO PRAKSO

Ob člankih, ki predstavljajo uspešno prakso pri preprečevanju in obvladovanju nasilja v vrtcih in šolah, se mi zdi smiselno predstaviti pomen sodelovanja, predvsem zato, ker so primeri nastali v programu Šole za ravnatelje Mreže učečih se šol in vrtcev: Strategije za preprečevanje nasilja (v nadaljevanju Mreže). Ta pa temelji na vključevanju vseh strokovnih delavcev in njihovem sodelovanju.

Šole in vrtci se srečujejo z mnogimi izzivi, ki jih lahko uspešno rešujejo samo z vključevanjem in sodelovanjem

vseh strokovnih delavcev, včasih še celo vseh zaposlenih. Sem lahko štejemo tudi strategije za preprečevanje in obvladovanje nasilja. Skupna prepričanja o ničelni toleranci do nasilja, poenotena ravnanja in t. i. sistemski ali vsešolski pristop so ključni dejavniki uspešnih strategij na tem področju delovanja šol in vrtcev. Zato smo več kot deset let s pomočjo Doroteje Lešnik Mugnaioni področje razvijali in izboljševali v programu Mreže. Pristop se nam je zdel smiseln, saj Mreže temeljijo na načelih delovanja učečih se skupnosti (learning communities). Učitelji oziroma vzgojitelji se skupaj dogovorijo za namene in cilje izboljševanja določenega področja, jih dosegajo na sodelovalen način in zanje prevzemajo skupno odgovornost. V Mrežah poudarjamo povezovanje izbrane izboljšave

Ladd in Herald, 2006; Ladd, Kochenderfer in Coleman, 1997; Wentzel in Asher, 1995) ter je eden izmed močnejših napovednikov učne uspešnosti in dosežkov v šoli (Buhs idr., 2006; Ladd idr., 1997; Ladd, Birch in Buhs, 1999; Ladd in Buhs, 2001; Vandell in Hembree, 1994). Če razumemo agresivnost kot odgovor na frustracijo ali stres (Huesmann, 1994), lahko povezave razložimo z modelom kroničnega stresa, ki poudarja, da so otroci, ki so podvrženi različnim oblikam dolgotrajnega stresa, podvrženi prilagoditvenim težavam v šoli ter slabšanju učnih dosežkov (Buhs idr., 2006). Slabi učni dosežki se povezujejo tudi z nizkimi pričakovanji staršev agresivnih otrok do njihovih učnih dosežkov (Connor, 2002).

Agresivno vedenje pa ne vpliva samo na zmanjšane dosežke otrok, temveč se agresivno vedenje lahko pojavlja tudi zaradi slabšega učnega uspeha otrok. Tu govorimo o agresivnem vedenju v šoli zaradi šolskega neuspeha, ki je povezan z visokimi pričakovanji staršev. V sodobnem svetu so namreč pričakovanja staršev zelo visoka, in če jih otroci ne izpolnjujejo, to vodi v konflikte doma, kar nadalje vodi tudi v povečanje agresivnega vedenja v šoli (Popp, 2003). Tudi Tomorijeva (2003) poroča o šolski neuspešnosti kot pomembnem dejavniku, ki napoveduje razvoj agresivnega vedenja. Če sklenemo, je odnos med agresivnostjo in učnimi dosežki recipročen, in sicer nizka učna uspešnost in agresivnost druga drugo ojačujeta v okviru neuspešnih šolskih in starševskih praks (McEvoy in Welker, 2000).

MERJENJE AGRESIVNOSTI

Čeprav je merjenje agresivnosti bolj zanesljivo in veljavno, če agresivnost neposredno opazujemo, je to pri ljudeh zaradi etičnih omejitev težko. In tudi ko lahko opazujemo agresivnost drugih, je ta večinoma omejena na neposredne oblike (Connor, 2002). V večini primerov se zato uporabljajo posredne metode ocenjevanja lastne

agresivnosti z merami samoocenjevanja, kot so vprašalniki in lestvice (Renfrew, 1997). Težave nastopijo pri merjenju posrednih oblik agresivnosti, ki jih je težje meriti, saj posredno agresivne osebe svojo agresivnost pogosto zanikajo. V teh primerih se pogosteje uporabljajo razgovori, ocena socialne inteligentnosti in opazovanje v naravnem okolju. Ta način merjenja je uspešen tudi pri neposredni agresivnosti, še posebej v predšolskem obdobju, ko samoocenjevalne lestvice še niso uporabne (Flannery idr., 2007).

V šolskem okolju se poleg samoocenjevalnih tehnik široko uporabljajo tudi ocene učiteljev. Te so se izkazale kot zanesljive in veljavne z dobro napovedno vrednostjo. So pa bolj uporabne v zgodnjem in srednjem otroštvu, ko učenci uporabljajo še bolj neposredne oblike agresivnosti. Učitelji namreč v obdobju poznega otroštva in mladostništva nimajo več takšnega vpogleda v socialne odnose (Flannery idr., 2007). Kasneje zato v večji meri uporabljamo ocene vrstnikov, še posebej za ocenjevanje posredne agresivnosti. Poudariti pa moramo, da so koeficienti povezanosti med agresivnostjo, ocenjeno s strani drugih, in samoocenjeno agresivnostjo nizki in je zato še vedno priporočljivo uporabiti samoocenjevalne tehnike, kadar je to mogoče.

Pregled pripomočkov za merjenje agresivnosti kaže, da so bile lestvice agresivnosti večinoma razvite posebej za določene populacije. Tako imamo lestvice za psihiatrične bolnike (Kazdin, Rodgers, Colbus in Siegel, 1987; Korn idr., 1992; Plutchik in van Praag, 1990), dečke v vzgojnih zavodih (Oyserman in Saltz, 1993), otroke z motnjami pozornosti (Moffitt in Silva, 1988) in študentsko populacijo (Buss in Durkee, 1957; Buss in Perry, 1992). Večina pripomočkov je razvita za ugotavljanje kriminalnega in nasilnega vedenja ter delinkventnosti (Tremblay, Pihl, Vitaro in Dobkin, 1994) in ne toliko za merjenje agresivnosti v splošni populaciji, še posebej ne v šolski. Hubbert in sodelavci (2010) poročajo, da se v klinični praksi najpogosteje

s prednostnimi nalogami šole ali vrtca, jo načrtujemo z vključevanjem vseh strokovnih delavcev in spremljamo doseženo.

Delo v Mrežah poteka po t. i. kaskadnem sistemu. V Šoli za ravnatelje usposabljammo razvojne time, ki nato usmerjajo delo v svojih šolah. V delavnicah strokovni delavci s pomočjo timov presodijo prakso na izbranem področju, skupaj naredijo načrt izboljševanja in evalvirajo doseženo. Delo poteka na sodelovalen način v šolah in vrtcih, pa tudi na delavnicah za razvojne time. Evalvacije kažejo, da se ob tem razvijajo dejavniki učee se skupnosti, vendar je od posamezne šole ali vrtca odvisno, kako izkoristi to priložnost za svoje nadaljnje delo tudi v drugih situacijah.

V vrtcih in šolah, ki tokrat predstavljajo uspešne rešitve pri preprečevanju in obvladovanju nasilja, so ponujeni način dela znali izkoristiti. Čeprav je tokrat v ospredju vsebina, verjamem, da rešitve ne bi nastale brez sodelovanja in povezovanja med vsemi akterji, saj le tako lahko iščemo in razvijamo trajne rešitve. Zagotovo tudi drugi pristopi, s katerimi se šole in vrtci spopadajo z reševanjem nasilja, izkoristijo potencialne sodelovanja, saj tako praviloma nastajajo boljše in izvirnejše rešitve, v katere udeleženci verjamejo in se zato poenotijo pri ravnanjih. To pa je prav pri obvladovanju in preprečevanju nasilja še kako pomembno.

Dr. Justina Erčulj, Šola za ravnatelje

uporabljajo naslednji pripomočki: Newyorška ocenjevalna lestvica motečega in nesocialnega vedenja za učitelje (ang. *New York Teacher Rating Scale for Disruptive and Antisocial Behaviour* – NYTRS), Lestvica medvrstniških konfliktov (ang. *Peer Conflict Scale* – PCS); Vprašalnik o plenilsko-čustveni agresivnosti (ang. *The Predatory-Affective Aggression Questionnaire* – PAGQ), Lestvica neposredne agresivnosti (ang. *Overt Aggression Scale* – OAS), Dopoljena lestvica neposredne agresivnosti (ang. *Modified Overt Aggression Scale* – MOAS), Lestvica proaktivne–reaktivne agresivnosti (ang. *Proactive-Reactive Aggression Scale* – PRA), Connorsova Iowa ocenjevalna lestvica za učitelje¹ (ang. *Iowa Connors Teachers Rating Scale* – ICTRS) in Buss-Durkeejev vprašalnik agresivnosti za otroke² (ang. *Buss Durkee Hostility Inventory for Children* – HI-C) ter drugi. V klinični praksi se pogosto uporabljajo tudi strukturirani razgovori, ki so lahko popolnoma ali delno strukturirani (Connor, 2002). Kot smo omenili zgoraj, se v šolah pogosto uporabljajo ocene učiteljev (Matthews in Angulo, 1980), vrstnikov (Lardon in Jason, 1992) ali staršev (Yudofsky, Silver, Jackson, Endicott in Williams, 1986).

V Sloveniji imamo na tem področju več izdanih pripomočkov za otroke in mladostnike kot tudi za odrasle. Verjetno je veliko tudi takih, ki so bili narejeni za določene raziskave in niso dostopni vsem ali pa niso bili nikoli standardizirani. Za otroke od starosti dve leti in pol do šest let in osem mesecev imamo Vprašalnik o socialnem vedenju otrok (SV-O, LaFrenier, Dumas, Zupančič, Gril in Kavčič, 2001), s katerim ugotavljamo socialno kompetenco, način čustvenega izražanja in težave pri socialnem prilagajanju otroka. Vprašalnik ima osem temeljnih lestvic, med katerimi je tudi lestvica *mirnost–agresivnost*,

ki skupaj z lestvicami *strpnost–jeza*, *prosocialnost–egoizem* in *sodelovanje–nasprotovanje* kaže na težave pozunanjenja. Preostale lestvice tvorijo rezultat za otrokovo socialno kompetenco in težave ponotranjenja, odgovori na vseh 80 postavk pa nam dajo podatek o socialni prilagojenosti otroka. Že od leta 2000 imamo klinični pripomoček Vprašalnik o travmatiziranosti otrok in mladostnikov (Brier, Žemva in Boben, 2000), namenjen otrokom in mladostnikom od 10. do 18. leta starosti. Vprašalnik je sestavljen iz šestih kliničnih lestvic, med katerimi je tudi lestvica *jezavost*, ki zajema jezne misli, bes, razmišljanja o sebi kot hudobnem človeku, vpitje, pretepanje in ki bi jo lahko primerjali z agresivnostjo, merjeno v AG-UD. Novejši klinični pripomoček, ki tudi vsebuje podatke o agresivnosti, je Vprašalnik za oceno osebnosti, ki je pripravljen za odrasle (Morey, 2009) in za mladostnike (Morey, v pripravi).

V Sloveniji smo na Centru za psihodiagnostična sredstva v letu 2014 izdali Lestvico agresivnosti za učence in dijake AG-UD (Kozina, 2014), ki je samoocenjevalni primoček, namenjen merjenju splošne agresivnosti in oblik agresivnosti: telesna agresivnost, besedna agresivnost, notranja agresivnost in agresivnost do avtoritete. Cilj razvoja AG-UD je bil merjenje agresivnosti v šolskem okolju. Lestvica je namenjena uporabi v šolskem okolju kot presejalni pripomoček, na podlagi katerega lahko prepoznamo bolj agresivne posameznike (ter način, na katerega se ta agresivnost pri njih izraža) in jih nadalje usmerimo v bolj podrobne diagnostične in terapevtske postopke. Lestvice, ki se uporabljajo za merjenje agresivnosti, pogosto niso ožje vezane na šolsko okolje. Šolsko obdobje ima nekatere posebnosti, kot sta na primer močna prisotnost avtoritete in pomembna vloga vrstnikov. Drug

¹ V Sloveniji je priredbo revidirane lestvice CTRS-R naredila S. Pulec (1998).

² Izvirni Buss-Durkeejev vprašalnik je bil prvič objavljen v reviji leta 1957. Od takrat poznamo veliko različic, tudi v Sloveniji, kjer se pojavlja tudi pod različnimi imeni. Na primer v članku D. Škrila (2001) je Vprašalnik agresivnosti, v diplomskem delu U. Stepišnik (2013) pa Buss-Durkeejev vprašalnik.

razlog za razvoj nove lestvice je bil odvisnost merjenja agresivnosti od kulturnega okolja. Nekatere raziskave namreč kažejo, da so nekatere postavke v tujini široko uporabljane Buss-Durkeejevega vprašalnika agresivnosti – BDHI (Buss in Perry, 1992) kulturno odvisne (Vigilet, Lorenzo-Seva, Codorniu-Raga in Morales, 2005).

Razvoj lestvice je rezultat petletnega (od leta 2005 do 2010) intenzivnega dela na ugotavljanju strukture lestvice ter njenih psihometričnih značilnosti. V tem obdobju smo na petih neodvisnih vzorcih z uporabo treh verzij lestvico s prvotnih 96 postavk skrajšali na končnih 18 postavk. V prvotni nabor postavk smo vključili različne vrste agresivnosti (telesno, besedno, občutke krivde, žalost, avtoagresivno vedenje, jezo, sumničavost,

razdražljivost). Ker smo želeli z AG-UD meriti agresivnost v šolskem okolju, so bile posamezne vrste agresivnosti usmerjene proti osebam, pomembnim v šolskem okolju (sošolcem, učiteljem, sebi, staršem in predmetom). Lestvica AG-UD je namenjena merjenju agresivnosti učencev od tretjega do devetega razreda osnovne šole ter dijakom od prvega do četrtega letnika srednjih šol. Lestvica se je v našem okolju izkazala kot zanesljiva, veljavna in občutljiva. Uporabljamo jo lahko tako v individualni obravnavi (raziskovanje načinov izražanja agresivnosti, načrtovanje obravnave, spremljanje učinkov) kot v skupinski obravnavi (ugotavljanje ravni agresivnosti, prepoznavanje učencev in dijakov, ki imajo z agresivnostjo več težav, načrtovanje obravnave) (Kozina, 2014).

VIRI IN LITERATURA

Aničić, K., Lešnik Mugnainoni, D., Plaz, M., Vanček, N., Verbnik Dobnikar, T., Veselič, Š. in Zabukovec Kerin, K. (2002). *Nasilje – nenasilje: Priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol*. Ljubljana: i2 založba.

Archer, J. in Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 212–230.

Baron, R. A. in Richardson, D. R. (1994). *Human aggression*. New York, ZDA: Plenum.

Brier, J., Žemva, B. in Boben, D. (2000). *Vprašalnik o travmatiziranosti otrok in mladostnikov – VTM*. Priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A. in Henrich, G. C. (2006). Schools, parents and youth violence: A multilevel ecological analysis. *Journal of Clinical Children and Adolescence Psychology*, 35, 504–514.

Brown, K. M., Anfara, V. A. in Roney, K. (2004). Student achievement in high performing, suburban middle schools and low performing urban middle schools – plausible explanations for the differences. *Education and Urban Society*, 36(4), 428–456.

Buhs, E. S., Ladd, G. W. in Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1–13.

Buss, A. H. in Durkee, A. (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 343–349.

Buss, A. H. in Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452–459.

Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L. in Garipey, J. L. (1989). Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25(2), 320–330.

Carr, A. (1998). *The handbook of child and adolescent clinical psychology*. London, Velika Britanija: Routledge.

Connor, D. F. (2002). *Aggression and antisocial behaviour in children and adolescents. Research and treatment*. New York, USA: Guilford press.

Connor, D. F., Steingard, R. J., Cunningham, J., Andreson, J. J. in Melloni, R. (2004). Proactive and reactive aggression in referred children and adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(2), 139–136.

Dekleva, B. (2000). *Šola, mladi, nasilje*. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzroki, pojavi, odzivanje* (str. 137–141). Ljubljana: Bonex.

Dubow, E. F., Boxer, P. in Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success. Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55, 224–248.

Ferris, C. F. (1996). *Understanding aggressive behaviour in children*. New York, ZDA: The New York Academy of Science.

Flannery, D. J., Vazsonyi A. T. in Waldman, I. D. (2007). *The Cambridge handbook of violent behaviour and aggression*. Cambridge: Cambridge university press.

Fossati, A., Maffei, C., Acquarini, E. in Di Ceglie, A. (2003). Multi group confirmatory component and factor analyses of the Italian version of the aggression questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 19, 54–65.

Green, K. D., Forehand, R., Beck, S. J. in Vosk, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51, 1149–1156.

Hoy, W. K., Hannum, J. in Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8, 336–359.

Hubbert, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T. in Romano, L. J. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of Personality*, 78, 95–118.

Huesmann, L. R. (1994). *Aggressive behaviour – current perspectives*. Plenum press: New York in London.

Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120–1134.

Jeriček Klanšček, H., Koprivnikar, H., Drev, A., Pucelj, V., Zupanič, T. in Britovšek, K. (2015). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji*. Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2014. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Kazdin, A. E., Rodgers, A., Colbus, D. in Siegel, T. (1987). Children's hostility inventory: measurement of aggression and hostility in psychiatric in-patient children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16, 320–328.

Korn, M. L., Botsis, A. J., Kotler, M., Plutchik, R., Conte, H. R., Finkelstein, G., Grosz, D., ... van Praag, H. M. (1992). The suicide and aggression survey: a semi structured instrument for the measurement of suicidality and aggression. *Comprehensive Psychiatry*, 33, 359–365.

Kozina, A. (2014). *Lestvica agresivnosti za učence in dijake – AG-UD: priročnik*. Ljubljana: Center za Psihodiagnostična sredstva.

- Krall, H. (2003). Mladina in nasilje: teoretične koncepcije in perspektive pedagoškega ravnanja [Youth and violence: theoretical concepts and pedagogical perspectives]. *Sodobna pedagogika*, 54(2), 10–25.
- Krug, G. E., Dahlberg, L. L., Mercy, A. J., Zwi, A. in Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Ženeva: WHO publications.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. in Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373–1400.
- Ladd, G. W. in Buhs, E. S. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550–560.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. in Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, 1181–1197.
- LaFrenier, P. J., Dumas, J. E., Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2001). Vprašalnik o socialnem vedenju otrok – SV-O. Priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Lardon, C. in Jason, L. A. (1992). Validating a brief pupil evaluation inventory. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20, 367–376.
- Lamovec T. (1988). Priročnik za psihologijo motivacije in emocij [Manual for motivation and emotion]. Ljubljana: Filozofska fakulteta, oddelek za psihologijo.
- Lešnik Mugnaioni, D., Koren, A., Logaj, V. in Brejc, M. (2008). Nasilje v šolah: Konceptualizacija, prepoznavanje in modeli preprečevanja in obvladovanja. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Loeber, R. in Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371–410.
- Malm, B. in Löfgren, H. (2006). Teacher competence and students' conflict handling strategies. *Research in Education*, 11(1), 62–73.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). Razvojna psihologija [Developmental psychology]. Ljubljana: Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Masten, A., Morison, P. in Pelligrini, D. (1995). A revised class play method of peer assessment. *Child Development*, 21, 523–533.
- Matthews, K.A. in Angulo, J. (1980). Measurement of the Type A Behavior Pattern in Children: Assessment of Children's Competitiveness, Impatience-Anger, and Aggression. *Child Development*, 51, 466–475.
- McEvoy, A. in Welker, R. (2000). Antisocial behaviour, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 8(3), 130–140.
- Moffitt, T. E. in Silva, P. A. (1988). Self-reported delinquency, neuropsychological deficit, and history of attention deficit disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 553–569.
- Morey, L. C. (2009). Vprašalnik za oceno osebnosti – PAI. Priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Morey, L. C. (v pripravi). Vprašalnik za oceno osebnosti za mladostnike – PAI-A. Priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Oyserman, D. in Saltz, E. (1993). Competence, delinquency, and attempts to attain possible selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 360–374.
- Overton, W. F. (2004). *Trajectories of physical aggression from toddlerhood to middle childhood*. Oxford, Velika Britanija: Blackwell Publishing.
- Plutchik, R. in van Praag, H. M. (1990). A self-report measure of violence risk, II. *Comprehensive Psychiatry*, 31, 450–456.
- Popp, U. (2003). Nasilje v šoli in koncepti njegovega preprečevanja [Violence in school and concept of prevention]. *Sodobna pedagogika*, 54(2), 26–41.
- Pulec, S. (1998). Priredba Connersove ocenjevalne lestvice CTRS-R za odkrivanje, diagnosticiranje in usmerjanje otrok s težavami pozornosti in hiperaktivnostjo. Neobjavljeno magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Poulin, F. in Boivin M. (2000). Reactive and proactive aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment*, 12(2), 115–122.
- Renfrew, J. W. (1997). *Aggression and its causes – A biopsychological approach*. New York: Oxford University Press.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggression patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852–875.
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B. in Swisher R. (2005). Multilevel correlates of childhood physical aggression and pro social behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 565–578.
- Schwartz, D. J., Gorman A., Nakamoto, J. in McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: Links with academic performance and school attendance. *Developmental Psychology*, 42(6), 1116–1127.
- Stepišnik, U. (2013). *Agresivnost*. Neobjavljena diplomska naloga. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Škrila, D. (2001). Agresivnost in značilnosti objektivnih odnosov pri študentih z rizikom migrenskih glavobolov. *Psihološka obzorja*, 10(2), 33–50.
- Tomori, M. (2003). Psihosocialni dejavniki pri mladostniškem prestopništvu. V: A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzroki, pojavi, odzivanje* (str. 89–111). Ljubljana: Bonex.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioural Development*, 24(2), 129–141.
- Tremblay, R. E., Pihl, R. O., Vitaro, F. in Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behaviour from preschool behaviour. *Archives of General Psychiatry*, 1, 732–739.
- Vandell, D. L. in Hembree, S. E. (1994). Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(4), 461–477.
- Van Lier, P. A. C. in Crijnen, A. A. M. (2005). Trajectories of peer nominated aggression: risk status, predictors and outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(1), 99–112.
- Vitaro, F., Brendgen, M. in Barker, E. D. (2006). Subtypes of aggressive behaviours: A developmental perspective. *International Journal of Behavioural Development*, 30(1), 12–19.
- Vigil-Colet, A., Lorenzo-Seva, U., Codorniu-Raga, M. J. in Morales, F. (2005). Factor structure of the aggression questionnaire among different samples and languages. *Aggressive Behaviour*, 31, 601–608.
- Wentzel, K. R. in Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754–763.
- Yudofsky, S. C., Silver, J. M., Jackson, W., Endicott, J. in Williams, D. (1986). The overt aggression scale for the objective rating of verbal and physical aggression. *American Journal of Psychiatry*, 143, 35–39.
- Zhou, Q., Main, A. in Wang, Y. (2010). The relations of temperamental effortful control and anger/frustration to Chinese children's academic achievement and social adjustment: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 120(1), 180–196.

Emil Karajić in Ingrid Klemenčič, Osnovna šola Simona Jenka Kranj

SISTEMSKI PRISTOP K MEDVRSTNIŠKEMU NASILJU – PREVENTIVNE DEJAVNOSTI V ŠOLI¹

NAMESTO UVODA

Že nekaj časa Martina, učenca 8. razreda, izsiljuje sošolec Marko. Njegove zahteve so raznovrstne: mora mu pisati domačo nalogo, večkrat je že zahteval denar, včasih mu tudi vzame kakšno od njegovih osebnih stvari in mu je ne vrne več. Zadnja dva tedna pa redno, vsako jutro zahteva mobilni telefon, ki ga med šolskim dnevom uporablja in ga vrne šele ob odhodu iz šole. Zato mora Martin doma kar naprej prositi za denar za novo kartico. Mama se zadnje čase razburja, da porabi preveč denarja. Martin si doma ne upa povedati, kaj se mu dogaja, saj je oče zelo zaposlen in meni, da morajo fantje poskrbeti zase in biti pogumni, mama pa bi se zelo prestrašila in šla gotovo v šolo. Prepričan je, da bi bilo potem še huje, saj mu Marko grozi, da ga bo pretepel, če bo povedal staršem ali učiteljici. Martina pa najbolj boli, da Marko ne dovoli sošolcem, da bi se družili z njim. Martin misli, da je najbolje, da nikomur nič ne pove, sicer bo sledilo maščevanje. Upa, da bo vsega enkrat konec in da se bo Marko naveličal.

Martin je zaradi strahu, ki ga vsakodnevno preživlja, začel popuščati v šoli, deluje raztreseno, prestrašeno. Umika se vase, manj komunicira. Tudi starši so zaznali podobne spremembe in jih razredničarki zaupali na govorilnih urah. Razredničarka se pogovori z Martinom, a ta najprej vse zanika. Molčijo tudi sošolci. Ker razredničarka vztraja, se ji Martin počasi, besedo za besedo, zaupa in pove, kaj se mu je dogajalo zadnje mesece.

VRSTNIŠKO NASILJE

V številnih vsakodnevnih stikih, odnosih in komunikacijah med učenci, učitelji, starši in drugim osebjem v šoli prihaja do različnih ravni in oblik sodelovanja, a tudi do konfliktov ali celo nasilnih dejanj. Prevladujoča oblika nasilnih interakcij v šoli je nasilje med učenci. Zanj se je v mednarodnem prostoru že v 70. letih 20. stoletja uveljavil termin »bullying«. V Sloveniji so raziskovalci »bullying« različno prevajali, in sicer kot medvrstniško in vrstniško nasilje, ustrahovanje, trpinčenje, zlorabljanje, šikaniranje, maltretiranje, tiraniziranje, nagajanje. Najbolj se je

uveljavil termin vrstniško nasilje, ki zelo široko vključuje najrazličnejše oblike nasilja med vrstniki; od zasmehovanja ter dajanja vzdevkov do trpinčenja in poškodovanja vrstnikov. Preden natančno definiramo vrstniško nasilje, si oglejmo splošno definicijo nasilja.

Enotne definicije nasilja ni in s tem tudi ne definicije vrstniškega nasilja v šoli. Na opredelitev katere koli vrste nasilja namreč vplivajo vrednote, norme, ideologija in kultura subjekta, ki nasilje opazuje, ga raziskuje, se do njega opredeljuje, ga poskuša definirati (Lešnik, Klemenčič, 2014). Muršič (v Lešnik Mugnaioni, 2013: 149) opredeljuje nasilje kot nelegitimno rabo moči v medosebnih odnosih, ki soočloveku krati ali ogroža katero od človekovih pravic in svoboščin.

Tako kot pri nasilju različni avtorji vrstniško nasilje različno definirajo. Definicija vrstniškega nasilja, ki jo podajata M. Pušnik (2013: 117) in K. Zabukovec Kerin (2002), pa povzame veliko skupnih točk z mnogimi različnimi opredelitvami. Sistematično in dolgotrajno vrstniško nasilje poimenujeta tudi trpinčenje in ga definirata kot nasilje:

- ki traja dlje časa,
- ki je usmerjeno večinoma v istega otroka,
- pri katerem gre za neravnotežje v moči med žrtvijo in povzročiteljem,
- pri katerem je žrtev nemočna, ne zmore se ubraniti nasilja, občuti strah in
- ki je lahko verbalno, psihično, fizično ali ekonomsko.

Medvrstniško nasilje bi torej lahko definirali kot vsak nedovoljen vstop v prostor telesne, čustvene, socialne, spolne, duševne nedotakljivosti vrstnika (Lešnik, Klemenčič, 2014).

V procesu medvrstniškega nasilja se oblikuje specifična dinamika med vpletenimi, v kateri imajo žrtve, povzročitelj(i) in opazovalci svoje vloge, med njimi pa je neke vrste odnos soodvisnosti. Brez zunanje intervencije odraslih praviloma ni mogoče prekiniti te nasilne dinamike in ustaviti medvrstniškega nasilja, še posebej če nasilje traja dlje časa in je sistematično. Pride namreč

¹ Projekt, o katerem je govora v članku, je bil širši strokovni javnosti (s poudarkom na predstavnikih šol) predstavljen na strokovnem izobraževanju Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju, ki ga je organiziral Kriminološki inštitut 30. 8. 2016. Dogodek je bil pospremljen z izidom priručnika z istim naslovom in pod geslom Za nenasilje vsi, ki je bil financiran iz norveških skladov. (Muršič M. in drugi (2016), Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani).

do t. i. valujočega učinka nasilja (Sullivan, 2011) in ogroženosti v šolskem prostoru ali celo širše.

Posledice medvrstniškega nasilja so raznovrstne – za vse vpletene. Še posebej če je to dolgotrajno in se celo stopnjuje. Posledice so seveda najbolj destruktivne za otroka ali mladostnika, ki je tarča nasilja, torej za žrtev. Otroci običajno ne zmorejo povedati, da preživljajo nasilje v šoli, kot smo videli v Martinovem primeru. Tudi ko gre za hude oblike trpinčenja. Pogosto jih je strah, ne zaupajo odraslim, da jih bodo zaščitili, bojijo se, da jim ne bi verjeli ali da bi se jim povzročitelji maščevali ... (prav tam).

V mnogih slovenskih šolah se srečujemo s sivim poljem neprepoznanega trpinčenja učencev in dijakov, čeprav v številnih vzgojno-izobraževalnih zavodih potekajo različni preventivni programi za preprečevanje nasilja.

Tudi na naši osnovni šoli smo se srečevali s pojavom vrstniškega nasilja in si zastavljali vprašanja. Zakaj nam učenci ne zaupajo? Zakaj nam vrstniškega nasilja ne uspe bolje preprečiti? V čem je problem? Ali je na tem področju še vedno premalo znanja in veščin? Gre za pomanjkanje empatije, poguma, pravičnosti? Je vzrok v strahu, nezaupanju v delovanje šole in drugih služb, ki naj bi pomagale pri reševanju takšnih primerov? Na pedagoških sestankih smo pogosto iskali vzroke pojava in se strinjali, da gre za pojav, ki ima korenine tudi v družini ali zunaj šolskih prostorov in ga tako ne moremo razumeti ter obravnavati brez razumevanja konteksta, v katerem živi posameznik.

Prav to je botrovalo odločitvi, da se, kot partnerji, februarja 2015 vključimo v projekt »Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju v VIZ – vzorčni model in smernice« (krajše NasVIZ).

1. »Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju v VIZ – vzorčni model in smernice«

Projekt Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju v VIZ – vzorčni model in smernice (v nadaljevanju NasVIZ) je financiran iz programa Norveškega finančnega mehanizma in traja od februarja 2015 do avgusta 2016. Nosilec projekta je Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, partnerji pa so naša šola (Osnovna šola Simona Jenka Kranj), Vzgojni zavod Kranj, CSD Kranj – Dnevni center za mlade in družine Škrlovec, Društvo za nenasilno komunikacijo, The European Wergeland Centre – Oslo in Mestna občina Kranj. Ves čas projekta so neformalni partnerji tudi III. Osnovna šola Čakovec – Hrvaška in kranjski taborniki – Rod Stane Žagar – mlajši.

Cilj in namen projekta je prispevati k celovitejšemu spoprijemanju s tem pojavom v šolah preko aktivnega partnerstva v lokalni skupnosti.

Projekt je zasnovan na izhodišču, da vrstniško nasilje ni le problem posamezne šole, ampak ga je treba obravnavati širše, ter da ga je mogoče zmanjšati le s celostnim pristopom, ki predstavlja povezovanje in sodelovanje šole s starši in organizacijami v lokalnem okolju. Glavni rezultati projekta bodo:

- trajnostno zastavljena lokalna partnerska mreža,
- preizkušen inovativni model preprečevanja in obravnavanja vrstniškega nasilja v šoli,
- smernice za uporabo modela, predlogi za šolski kurikulum in
- strateški sistemski predlogi za preprečevanje vrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah (<http://www.za-nenasilno-skupnost.si/>).

2. NasVIZ na OŠ Simona Jenka Kranj

Osnovna šola Simona Jenka Kranj je ena izmed večjih šol v Sloveniji. Poleg Matične šole (učenci² od 1.–9. razreda) ima šola še večjo Podružnično šolo Center (učenci od 1.–9. razreda) in manjše Podružnične šole Primskovo, Goriče in Trstenik (učenci od 1.–5. razreda) ter pet oddelkov vrteca na dveh lokacijah. Skupaj obiskuje šolo približno 1100 učencev in vrtec 100 otrok. Na šoli je zaposlenih 140 strokovnih delavcev in podpornega osebja. Posamezne projektne aktivnosti potekajo na vseh šolah, največ dejavnosti pa se odvija na Podružnični šoli Center in v sedmih razredih Matične šole, kar pomeni približno 350 učencev od prvega do devetega razreda.



Slika 1: Potek projekta na šoli.

2.1. Izobraževanje in načrtovanje dela

Na začetku projekta smo natančno ocenili stanje na šoli z uporabo številnih vprašalnikov in anket. Zanimalo nas je splošno stanje vrstniškega nasilja

² Besedo učenci uporabljamo za oba spola.

na šoli (koliko nasilja je prisotnega, katero prevladuje), klima v razredih, odnos učencev in učiteljev do pojava vrstniškega nasilja. Prav tako nas je zanimal posameznik. Raziskovali smo, kateri učenci so pogosto žrtve vrstniškega nasilja, kateri pa pogosto nasilje nad vrstniki izvajajo, stopnjo in vrsto agresivnosti, šibka in močna področja. Prav tako nas je zanimalo, kateri učenci imajo čustvene težave, težave v odnosih z vrstniki in kateri izkazujejo visoko prosocialnost.

Pregled stanja je izredno pomemben za delo na posamezni šoli. Na podlagi dobre statistične obdelave podatkov smo tako načrtovali:

- preventivno delo v razredih in na celotni šoli,
- delo z učenci, ki so se pokazali kot visoko prosocialni, ter
- delo s skupinami učencev/s posamezniki, ki so bodisi že imeli izkušnjo nasilja, in s tistimi, pri katerih je nasilno vedenje pogosto izbran odziv na konflikt.

Izvedli smo izobraževanja za vse zaposlene na šoli, prav tako več izobraževanj za starše. Strokovni delavci so se seznanili z Navodili s priročnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih (<http://www.zrss.si/zalozba/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=124>).

Izpostaviti je treba zlasti eno od izobraževanj strokovnih delavcev, ki so znotraj aktivov iskali možnosti, kako sistematično vnašati preventivno dejavnost v kurikulum. Če navedemo le nekaj primerov:

- učiteljice na razredni stopnji so izbrale teme, preko katerih bodo obravnavale pojav vrstniškega nasilja pri različnih predmetih še bolj sistematično kot dotlej,
- aktiv slovenistov je pripravil nabor mladinske literature, ki obravnava temo vrstniškega nasilja; učenci sedmih razredov so tako npr. za domače branje brali eno izmed izbranih knjig,
- aktiv profesorjev športne vzgoje bo še bolj poudaril »fair play« pri športnih igrah, profesorji bodo bolj načrtno izbirali športne igre, pri katerih je treba sodelovati.

Dogovorili smo se za poenoteno ravnanje pri vrstniškem nasilju znotraj šole. Na šoli velja načelo »ničelne tolerance do ne-reagiranja pri vrstniškem nasilju« (opomba: izpeljano iz načela ničelne tolerance do nasilja).

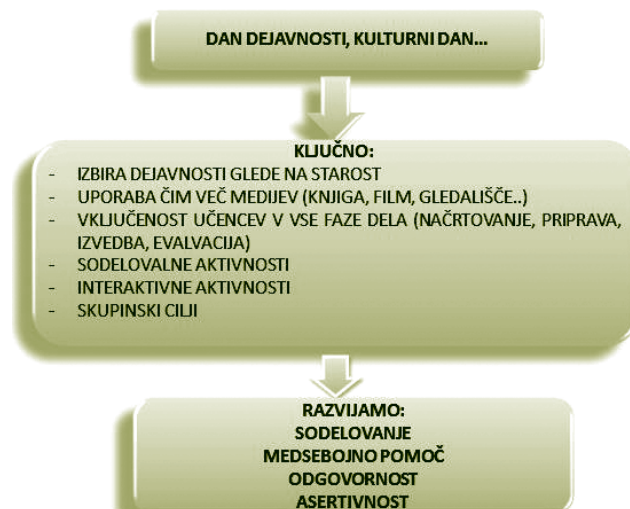
V članku bomo v nadaljevanju bolj natančno prikazali le preventivne dejavnosti, ki so bile izvedene v razredih (delo na razredni klimi) in na celotni šoli.

3. Preventivne dejavnosti na šoli

Preventivne dejavnosti so ena izmed ključnih aktivnosti v projektu. Načrtovali smo jih skrbno,

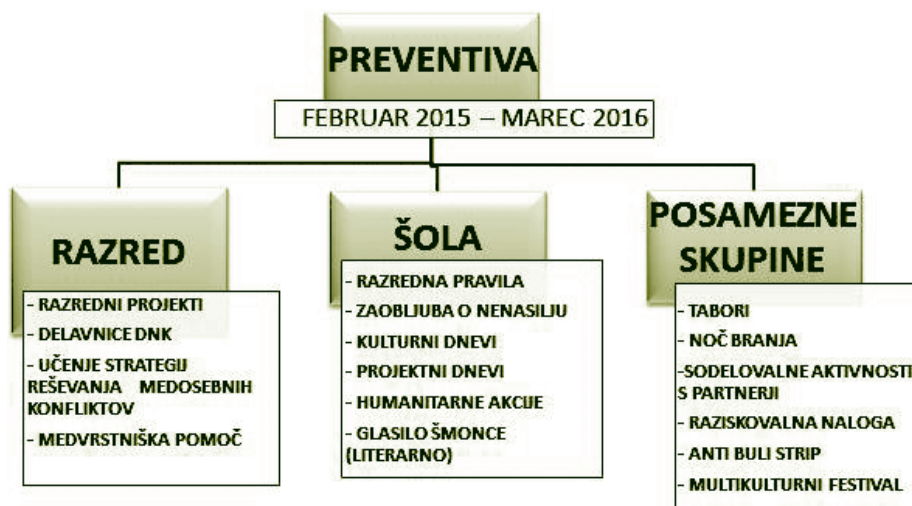
izhajali pa smo bolj ali manj iz potreb oziroma šibkih področij, ki so se pokazali pri analizi vprašalnikov. Pred izbiro aktivnosti smo pregledali različne prakse in strokovno literaturo. V novejši literaturi je najbolj zastopano stališče, da so modeli, programi preprečevanja nasilja in različne strategije uspešni le, če so celoviti, sistemski (angl. whole – school approach). Sistemski, celovit pristop avtorji razumejo kot vključitev vseh ključnih subjektov: učencev, staršev in učiteljev ter širšega lokalnega okolja. Tako smo se pri načrtovanju odločili za:

- čim manj aktivnosti, ki so zasnovane frontalno (klasične delavnice),
- sodelovalne aktivnosti (manj tekmovalne), zlasti tiste, ki razvijajo empatijo, solidarnost in asertivno vedenje pri posamezniku,
- aktivnosti, preko katerih se učenci učijo strategij reševanja medosebnih konfliktov in problemov,
- čim več dogodkov, na katerih ne sodelujejo le učenci, ki so skupaj v razredu, ampak učenci iz različnih razredov in različnih šol, zavodov (»nismo drugačni, smo le različni«),
- dejavnosti tudi zunaj šolskih prostorov, zlasti v naravi (načela »doživljajske pedagogike«),
- dogodke, na katerih sodelujejo učenci skupaj z učitelji in starši (»nismo enakopravni, smo pa enakovredni«), in
- aktivnosti, pri katerih skupine ustvarijo skupni izdelek.



Slika 2: Temeljne značilnosti preventivnih dejavnosti (npr. dneva dejavnosti in kulturnega dneva).

Preventivne dejavnosti smo izvajali na nivoju razreda (ure oddelčne skupnosti), šole in pa v posameznih skupinah, ki smo jih prav tako oblikovali s pomočjo rezultatov vprašalnikov (npr. skupina učencev, ki so bili povzročitelji nasilja, imajo čustvene težave ... skupaj z učenci, ki so se pokazali kot visoko prosocialni). Tovrstna



Slika 3: Preventivne dejavnosti na nivoju razreda, šole in posameznih skupin.

sestava skupin nam je omogočala, da so se učenci lahko učili drug od drugega. V nadaljevanju bomo opisali le nekaj izbranih aktivnosti.

3.1. Razred

Preventivne dejavnosti smo načrtovali na izhodišču, da je dobra razredna klima eden izmed najboljših varovalnih dejavnikov na šoli, zato smo s pomočjo vprašalnika o klimi v razredu (Zabukovec, 1998). Merjenje razredne klime – MRK. Ljubljana: Center za diagnostična sredstva) ugotavljali razliko med klimo, ki jo učenci zaznavajo v razredu, in zeleno klimo. Glede na rezultate smo z razrednikom in učenci načrtovali razredne projekte, ki so procesno naravnani. Ker smo se na šoli skupaj s starši odločili, da imajo učenci eno uro oddelčne skupnosti na teden (in ne 0,5 ure na teden), je bilo delo v razredu spremljano tedensko. Nekaj primerov razrednih projektov:

- *Naš koncert* (2. razred); učenci so izdelovali inštrumente in skupaj pripravili koncertni nastop.
- *Naš vrt* (4. razred); učenci in razrednik so s pomočjo staršev zasadili svoj vrt na šolskem dvorišču.
- *Devetošolci pripovedujejo*; učenci devetih razredov pripovedujejo poučne zgodbe učencem nižjih razredov.
- *Prijatelj prijatelju*; učenci pišejo pesmi za svojega sošolca in urejajo svojo pesniško zbirko.
- *Razredne šale* (8. razred); učenci vestno beležijo šale, zanimivosti, ki se dogajajo znotraj razreda.

Cilji vseh projektov je sodelovanje drug z drugim, spoštovanje drug drugega. S pomočjo razrednih projektov se učenci učijo tudi ustrezne komunikacije.

Vsi razredni projekti pa preko doseganja navedenih ciljev izboljšujejo razredno klimo.

3.2. Šola

Tudi na nivoju šole so se dogajale mnoge aktivnosti. Nekatere so naslavljale nasilje neposredno, številne pa so bile namenjene razvijanju sodelovanja med učenci, sodelovanja z učenci iz drugih šol in z lokalno skupnostjo, razvijanju asertivnosti in, ne nazadnje, pripadnosti šolski skupnosti. Večina aktivnosti se je odvijala na vseh šolah, torej tudi na podružničnih (npr. dan dejavnosti, humanitarne akcije ...). Kulturni dan, ki smo ga poimenovali *Lepa beseda in nasmeh najdeta pot do vsakega srca*, pa se je, zaradi logistike, odvil le na šoli Center. Poleg učencev in učiteljev so se dneva udeležili tudi naši partnerji iz Inštituta za kriminologijo pri Pravni fakulteti, predstavnici Mestne občine Kranj in predstavnik Norveškega partnerja iz The European Wergeland Centre. Dnevu so dodali poseben pečat tudi naši gostje, učenci iz OŠ Čakovec in mladi iz CIRIUS-a Kamnik (Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik). Pravzaprav niso bili le naši gostje, ampak so se pomešali med naše učence in dan preživeli v sodelovanju in učenju drug od drugega. Odvijale so se različne aktivnosti, na katerih so se učenci med seboj družili.

Sedmošolci so za domače branje prebirali knjigo s tematiko vrstniškega nasilja *Solze so za luzerje*. Na kulturni dan jih je obiskala pisateljica knjige Neli Kodrič Filipič in se z njimi pogovarjala. Učenci so risali na majice svoj »*Osebni ščit*«; narisali so znak, opomnik, na katerega bodo pomislili, da se bodo počutili varno. Nekateri razredi so imeli delavnice z mentoricami Društva za nenasilno komunikacijo. S taborniki so pletli zapestnice prijateljstva, pisali opomnike proti nasilju in jih izobesili v avli, delali

so kanapeje z lepimi mislimi, izdelovali dražgoške srčke, igrali šah, s katerim so urili samokontrolo, izdelovali gozd čustev iz žice, pisali na temo prijateljstva, prevajali izvorno otroško literaturo, risali grafite, se pogovarjali z mladimi iz CIRIUS-a o tem, kakšno je življenje gibalno oviranega vrstnika. Naša kolegica je skupaj s kolegico iz Čakovca izpeljala plesno delavnico, potekala je IMPRO liga. Vsak je lahko zase našel področje ali aktivnost, pri kateri se počuti dobro, je uspešen in to lahko tudi izrazi. Na osrednji kulturni prireditvi smo odprli fotografsko razstavo mladostnika Aleksandra iz CIRIUS-a. Odprtje je bilo pospremljeno s kulturnim programom, ki ga je začinil naš šolski ansambel. Eden od namenov kulturnega dogodka – fotografske razstave je tudi pokazati, da lahko ovire in težave, na katere naletimo v življenju, lažje premagamo s pomočjo umetnosti in tako naredimo tudi nekaj za svojo lastno vrednost.

Dogajanje je bilo pestro. Predvsem pa živahno in sodelovalno. Učenci so pokazali, da znajo sodelovati, se vživeti, biti podporni, kar so bili temeljni cilji navedenih raznovrstnih aktivnosti.

3.3. Dejavnosti v posameznih skupinah

Izmed vseh dogodkov, ki so se odvijali v različnih ciljnih ali prostovoljnih skupinah, naj izpostavim tri tabore, ki smo jih izpeljali v Marindolu v Beli krajini. Gostili so nas Kranjski taborniki, ki so nam ne le postavili šotore in pripravljali večerni taborni ogenj, ampak so bili tudi aktivno vključeni v program tri-dnevnega tabora. Dva tabora smo pripravili skupaj z učenci in učiteljema III. Osnovne šole Čakovec, na tretjem taboru pa so se nam, poleg učencev iz Čakovca, pridružili tudi vrstniki iz Vzgojnega zavoda Kranj. Cilji vseh taborov so bili:

- oblikovanje pravil za sobivanje,
- spoznavanje različnih kultur, jezika,
- spoznavanje in sprejemanje različnosti,
- medsebojno prilagajanje, dogovorjanje, sodelovanje,
- razvijanje strategij reševanja medvrstniških konfliktov,
- razvijanje asertivnosti,
- spoznavanje življenja v naravi in
- druženje.

Eden izmed pomembnih ciljev tabora je bilo spoznavanje drug drugega, sodelovanje in dogovarjanje med učenci. Zato so se različne socialne igre na taboru odvijale ves dan. Otrokom je bila najbolj všeč igra *človek, ne jezi se*. Kot skupina so morali po taboru poiskati skrita vprašanja, skupaj sestaviti odgovor in ga tudi skupaj povedati tabornicama, ki sta vodili dejavnosti. Glede na to, da so bili otroci z različnih jezikovnih področij, smo pričakovali težje

sporazumevanje, vendar je celotna igra kljub temu stekla zelo gladko.

Večina učencev že ima izkušnjo, da so se znašli v vlogi žrtve nasilja s strani svojih vrstnikov; bodisi fizičnega ali internetnega nasilja, žaljenja ali izločanja. Izkušnja nikoli ni prijetna in lahko pusti dolgotrajne posledice. Na taboru smo se naučili, kako se na pravi način postaviti zase, ne da bi pri tem škodoval drugemu.

Veliko učencev se je tudi že znašlo v vlogi opazovalca oz. priče nasilnega dejanja vrstnikov. Velikokrat bi opazovalci želeli pomagati, a ne vedo, kako. Tudi to smo se učili na taboru in ugotovili, da takrat, ko na pravi način pomagaš vrstniku, ki se znajde v primežu nasilja, tlakuješ pot novemu prijateljstvu. Na enem izmed taborov smo oblikovali fotostrip, v katerem so učenci po korakih odigrali situacije, kako pomagati, če nasilje nad vrstnikom vidiš, in kako ravnati, če si v vlogi žrtve. Nastali so tudi »protokoli«
Hočem in zmorem poskrbeti zase, ki smo jih preoblikovali in posodobili iz že obstoječih predlogov iz različne mladinske periodike o tem, kaj lahko storiš zase, da se zaščitiš. »Koraki« so odlično didaktično gradivo za učence, oblikovali smo jih tudi v obliki plakata.

HOČEM IN ZMOREM POSKRBE TI ZASE

1. **Ne pristajam na vlogo žrtve.**
2. **Ignoriram nasilneža ali pa mu odločno rečem ne in odidem stran.**

Ne obremenjuj se s tem, kaj si bodo mislili drugi. Zapomni si, da nasilnež težko nadaljuje nadlegovanje, če žrtev ni pripravljena stati in poslušati. Povzročitelj uživa v tvojem odzivu – to ga zabava. Če ostaneš na zunaj miren in skriješ svoja čustva, se bo tisti, ki te nadleguje, morda naveličal in te pustil pri miru.

3. **Ne branim se, če res ni nujno.**
Če čutiš, da je situacija nevarna, raje popusti.
4. **Vnaprej si izmislim učinkovite odgovore.**
S primernim odgovorom boš mogoče nasilneža spravil v zadrego. Včasih deluje, če ga prosiš, naj še enkrat ponovi, kar je rekel.
5. **Poskrbim, da ne bom sam na krajih, kjer me po navadi napade nasilnež.**

Ve dno se drži skupine učencev, tudi če jih ne poznaš. Nasilneži se najraje spravijo na žrtev, ko je sama.

6. **Verjamem vase in v svoje sposobnosti.**
Vsak od nas ima močna področja. Poišči svoja in jih razvijaj.
7. **Pišem dnevnik vsega, kar se mi dogaja.**
Zapiši podrobnosti dogodka, predvsem pa svoje občutke. Ko se boš odločil, da boš nekomu povedal,

ti bo dnevnik pomagal ubesediti, kaj se je zgodilo in kako si se počutil.

8. Povem staršem ali drugemu odraslemu, da potrebujem pomoč.

To ni špecanje, saj je tvoj namen zaščititi sebe ali prijatelja. Ko poveš, kaj se dogaja, postane problem javen. Anonimnost je za tistega, ki te nadleguje, najboljša zaščita.

V šoli povej razredniku ali učitelju, ki mu zaupaš. Če ne zmoreš povedati, napiši pismo in ga oddaj v tajništvo šole. Tajnica bo poskrbela, da bo pismo prejel naslovnik.

9. Zaupam se prijatelju in ga prosim za nasvet.

Vsak večer je zagorel taborniški ogenj. Ogenj je poskrbel za prav posebno vzdušje in nas vse še bolj povezal. V tišini smo čakali, da bo ogenj zagorel, nato smo mu v pozdrav zapeli taborniško pesem. Razdelili smo si lovilce sanj, večer so spremljali pesem, različne igre, smeh in evalvacija dneva; kaj se mi je danes najbolj vtisnilo v spomin.

Ogenj je imel na taboru posebno vlogo. Ne le v večernem času, tudi čez dan so se otroci zbirali in družili ob ognjišču. Se pogovarjali, dogovarjali, zabavali. Predvsem pa so na vseh taborih učenci imeli priložnost »tukaj in zdaj« reševati medsebojne konflikte in se učiti drug od drugega.

Tabor je bil odličen učni poligon tudi za nas, strokovne delavce.

**SKLEPNA MISEL
– REFLEKSIJA INGRID KLEMENČIČ**

V času trajanja projekta in sistematičnega dela na področju vrstniškega nasilja me je že mnogo kolegov vprašalo, ali imam občutek, da imamo nasilja na šoli sedaj manj. Z odgovorom na to vprašanje bo treba počakati do konca projekta, ko bomo ponovno aplicirali številne vprašalnike in tako tudi empirično preverili njegove učinke. Prvi vmesni rezultati izpolnjenih vprašalnikov pa že kažejo pozitivne spremembe; spreminja se razredna klima, učenci bolj sodelujejo, učenci se vedno pogosteje odzovejo na opaženo nasilje. Opažamo, da več konfliktov rešijo sami, veliko bolj konstruktivno in na miren način, kar je prav tako varovalni dejavnik pri preprečevanju nasilja. Opažamo tudi razliko pri sodelovanju med strokovnimi delavci, kar kaže na boljšo šolsko kulturo;

strokovni delavci postajamo bolj sodelovalni in konstruktivni pri reševanju problemov.

Zagotovo pa lahko zatrdim, da se z nasilnimi dogodki, ki se zgodijo v šoli ali zunaj nje, v zadnjem letu ukvarjam bistveno več, kot sem se kadar koli. Pa ne zato, ker bi bilo nasilja več, ampak zato, ker otroci, ki se znajdejo v primežu nasilja, povedo, ker se učenci, ki nasilje opazijo, odzovejo. Ker povedo starši in ker se v šoli držimo načela ničelne tolerance ne-reagiranja pri nasilju med vrstniki. Zame je to največji pokazatelj, da smo izbrali pravo pot.

Seveda imamo v času trajanja projekta močno strokovno podporo tudi s strani naših partnerjev in finančno podporo s strani Norveških finančnih mehanizmov, kar pomembno vpliva na naše delo v šoli. In seveda se vprašam, kako bomo nadaljevali delo, ko se projekt konča.

Ko delam z učenci, se pogovarjam s kolegi ali se sprehodim po šoli, se vedno znova prepričam, da je pri nas sedaj drugače. Verjetno smo se v tem obdobju veliko naučili drug od drugega, se slišimo, predvsem pa počasi, a vztrajno tkemo odnose, ki se ne bodo končali s koncem projekta. Začeli smo pot, ki ji ni videti konca. In prav je tako. Nasilja med vrstniki nikoli ne bomo popolnoma izkoreninili. A če ga bomo še naprej prepoznavali, se nanj odzivali, dali učencem možnost, da o njem spregovorijo, in slišali tudi starše, bo šola varen prostor. In če bomo še naprej delali na dobrih medsebojnih odnosih. Ni namreč dovolj, da spreminjamo le razredno klimo. Spreminjati in skrbeti moramo tudi za šolsko kulturo; Bečaj (2001) izpostavlja dva tipa šolske kulture: tradicionalno šolsko kulturo in kulturo dobrih medosebnih odnosov. Pri slednji je v ospredju skrb za posameznika in dobre medosebne odnose, čeprav se učnim dosežkom ne odpoveduje. Ta kultura zagotavlja visoko varnost vsem subjektom v pedagoškem trikotniku.

Kadar rečem, da pri delu uživam, sem pogosto deležna vprašujočih pogledov, češ, kako lahko uživaš pri delu z nasiljem. Ne maram nasilja, ker vem, da vsako boli. Uživam pa, ko učence spoznavam v neformalnih situacijah. Ko vidim na šolskem hodniku vedno več zadovoljnih in sproščenih obrazov otrok, in prepričana sem, da tudi zato, ker se v šoli počutijo bolj varno.

Delo bomo nadaljevali tudi, ko se projekt konča, saj smo dolžni – če se vrnemo na začetek članka – poskrbeti, da bo na šoli čim manj učencev, ki se počutijo v šoli kot Martin. In tudi učencev, kot je Marko, ki izbirajo nasilna vedenja kot odgovor na neke druge stiske, ki jih ne prepoznamo.

VIRI IN LITERATURA

Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, letn. 52, št. 1 (str. 32–44). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

- Lešnik Mugnaioni, D. in I. Klemenčič. (2014). Smernice za obravnavo vrstniškega nasilja v šoli. V Korošec (ur.). V *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*. 1/2014 (str. 33–57). Kranj: Šola za ravnatelje.
- Lešnik Mugnaioni, D. (2013). Kako celostno preprečevati nasilje v šoli. V M. Muršič (ur.). (O)krog nasilja v družini in šoli (str. 145–171). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Pušnik, M. (2013). Nasilje v šoli v krogu nasilja. V M. Muršič (ur.). (O)krog nasilja v družini in šoli. (str. 107–143). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Sullivan, K. 2011. *The Anti-bullying Handbook*. London: Oxford University Press.
- Zabukovec Kerin, K. (2002). Vrstniško nasilje v šoli. V *Nasilje – Nenasilje*, (ur.) D. Lešnik Mugnaioni, (str.103–122). Ljubljana: i2.

POVZETEK

Namen članka je predstaviti in prikazati, kako smo v Osnovni šoli Simona Jenka Kranj skupaj z lokalno skupnostjo v okviru projekta *Systemski pristop k medvrstniškemu nasilju* pristopili k pojavu vrstniškega nasilja. Predvsem pa je namen članka prikazati izbrane preventivne aktivnosti, ki so, glede na vmesne analize in rezultate, pripomogle k večji prepoznavnosti vrstniškega nasilja, izboljšanju razredne in šolske klime in bodo v pomoč pri načrtovanju preventivnega dela na drugih šolah.

ABSTRACT

The purpose of the article is to present and demonstrate how we at Simon Jenko Primary School Kranj, together with the local community, approached the occurrence of peer violence under the project *Systemic Approach to Peer Violence*. Above all, the purpose of the article is to show selected prevention activities which have, judging from the interim analyses and results, contributed to the better recognition of peer violence and to improving the classroom and school climate, and which will be of help in planning preventive work at other schools.

Mag. Bernardka Sopčič, Barbara Hudoklin, Sabina Posedel in Tatjana Kroflič, Osnovna šola in vrtec Polzela

SOOČANJE Z NASILJEM V OSNOVNI ŠOLI IN VRTCU TER POSTOPANJE V PREPOZNAVANJU IN REŠEVANJU NASILJA

Tako kot v vsakdanjem življenju se tudi v osnovni šoli in vrtcu vsakodnevno soočamo z različnimi situacijami, saj so lahko odnosi, ki jih razvija skupina ljudi, kot so odraščajoči učenci ali otroci v šolskih in vrtčevskih oddelkih, glede na njihovo naravo zelo različni. Ker s sabo v šolo ali vrtec tako otroci kot tudi zaposleni prinašamo različne življenjske in vedenjske vzorce, ki jih pridobimo doma in jih obarvamo še s svojimi pričakovanji, potrebami in cilji, je zagotovo le vprašanje časa, kdaj se v naših medsebojnih odnosih razvijejo tudi situacije, ki lahko vodijo v nasprotja, ta pa preidejo tudi v skrajnosti, kot je nasilje v različnih oblikah.

Že v vrtcu se na neki način soočamo z nasiljem, saj si že najmlajši član skupnosti zaradi svojih potreb ustvarja okolje, ki je podrejeno njegovemu – išče svoj prostor v skupini in se socializira na svoj način –, občasno tudi s pomočjo idealov, vzorcev, doživetih in spoznanih v lastni družini. Prav ti so lahko že strašljivo nasilni. Želi si ustvariti okolje, ki bi mu omogočalo določeno ugodje. Če težav posameznika ne zmoremo in znamo prepoznati, se to skozi leta odraščanja stopnjuje tudi do te mere, da postane oseba ne le nezaželen, temveč tudi nesprijemljiva za okolico ali celo, kar je najhuje, zase. Soočamo se z nasiljem, ki ga lahko razberemo, iz že omenjenih razlogov, v odnosih otrok – otrok, starši – otrok, starši – vzgojitelj/učitelj in ne nazadnje tudi sodelavec – sodelavec. Nasilje je lahko različnih oblik – od tistih očitnih do najbolj skritih. Travme, ki jih takšna doživetja lahko puščajo, imajo velike razsežnosti in hude posledice za vse življenje.

Ker si želimo za naše otroke le najboljše, predvsem pa želimo najmlajše vzgojiti v odgovorne, strpne, družabne, a tudi svobodne državljane, sebi pa omogočiti odlično okolje za izvajanje svojega poslanstva, smo se čutili poklicane, da pristopimo k iskanju najbolj optimalnih poti za prepoznavanje in postopanje pri reševanju težav in vseh oblik nasilja že v najzgodnejšem življenjskem obdobju, kot sta zgodnje otroštvo in mladost. Prav tu še lahko omogočimo ter poskrbimo za ustrezno obravnavo, pomoč in odpravo vedenja, ki vodi v konflikte in neželene nasilne situacije. Pri tem so zagotovo vedno najpomembnejši strpna in ustrezna komunikacija na vseh (že zgoraj omenjenih) ravneh, ustrezna obravnavo in ukrepanje, obveščanje drugih institucij, pomoč in izboljšanje vedenja.

Čeprav imamo v naši šoli in vrtcu številne oblike in pomagala za razreševanje posebnih situacij oz. vedenja, kot so: inkluzivni tim strokovnjakinj za pomoč otrokom s posebnimi potrebami s psihologinjo, socialno, specialno

in inkluzivno pedagoginjo ter z mediatorkami, odlično pripravljen vzgojni načrt, jasno opredeljena pravila na različnih ravneh, mediacijo v različnih oblikah in za različne starosti, medvedka za čustveno razbremenitev otrok itd., smo začutili potrebo po novih znanjih. Potreba po izboljšavah v našem ravnanju je kljub že številnim uporabljenim in vpeljanim pristopom na naši šoli/vrtcu zrasla iz vsakodnevnih delovnih izkušenj in situacij vseh zaposlenih, ki so nas naredile v določenih primerih nevedne ali celo nemočne. Odkrili smo, da je učitelj/vzgojitelj dostikrat prepuščen trenutnemu vzgibu in lastnemu znanju, saj ga hipnost dane situacije vodi v hitro in trezno razmišljanje ter prav tako odzivanje in ravnanje. Na žalost smo ugotovili tudi, da nam pri komunikaciji in reševanju na določenih ravneh manjka pravno znanje, saj se nemalokrat zgodi, da imamo na drugi strani vase usmerjenega sogovornika, ki brani svoje ravnanje, zato da prikrije lastne težave, zmote, napake, pri tem pa obvlada še pravni jezik ali/in ima ob sebi (za sabo) odvetnika. Odkrili smo tudi, da pravila, meje, ki jih zapišemo, da lažje živimo in delamo skupaj, težje sprejemajo in prenašajo starši kot njihovi otroci. In prav ta neenotnost pri vzgajanju otrok vodi v konfliktne situacije, ki težko najdejo rešitev, če sogovorniki nimamo istega cilja.

Pri ponovno postavljenem izzivu smo bili primorani pregledati obstoječe stanje, se o težavah pogovarjati in iskati skupne rešitve. Ob dodatnih informacijah že izkušenih predavateljev, izvajalcev programa ŠR, njihove ekipe ter mreže sodelujočih šol s podobnimi težavami smo ponovno obudili znanje, ga obogatili, pripravili nove oblike in orodja, predvsem pa se o vsem (metodah, poteh, orodjih, težavah, primerih) pogovarjali ter iskali poti, primerne za naše okolje. Pri tem se je vsak med nami vprašal, v čem je močan in suveren, pri čem pa je potrebno novo znanje.

Tako sem se tudi kot ravnateljica postavila v vlogo kreativnega sogovornika in sodelavca pri reševanju nastalih situacij oz. težav. Sodelavce sem povprašala, pri čem čutijo potrebo po moji pomoči in vključevanju, ter odkrila, da kot ravnateljica lahko pomagam tako, da svojim sodelavcem omogočim čim širše možnosti za pridobivanje znanj, vedenj o ravnanju in postopanju, da razvijam okolje, v katerem se bodo tudi sami kot osebe počutili varne in sprejete, da jih pri delu podpiram, spodbujam in opozarjam ter se tudi sama vključujem v reševanje nastalih situacij. Pomagam lahko tudi pri odkrivanju možnih poti, rešitvah in postopanju ob morebitnih kršitvah pravil ter

pri obveščanju različnih institucij, ki nam lahko v dani situaciji pomagajo razumeti ter reševati določene situacije.

Opazamo tudi, da sta tedenska obravnava težav (aktivni) in redna, odkrita komunikacija med nami, otroki in starši bistveno izboljšali možnosti za strpno in uspešno reševanje težav. Vsakoletno posodabljanje vzgojnega načrta, njegova predstavitev otrokom in njihovim staršem ter dosledno upoštevanje zapisanega omogočajo seznanitev in opozarjanje na pravila, meje, ki se jih moramo držati za uspešno delo, sodelovanje in preživljanje skupnega časa.

Vse nove ugotovitve so nam znova prinesle nekaj novih znanj, orodij, oblik (razširjene time, protokole, pogovorne skupine), predvsem pa izkušnje za nadaljnje delo. V nadaljevanju predstavljamo nekaj namigov, ki nam pomagajo uspešno razreševati določene situacije in bodo morda kot primer dobre prakse v pomoč tudi kateri drugi šoli oz. vrtcu.

MEDIACIJA NA OŠ POLZELA

Bernardka Sopčič, ravnateljica

V osnovnih šolah se na žalost vedno pogosteje srečujemo z učenci iz različnih družbenih, socialnih in kulturnih okolij, razlike med njimi pa botrujejo nastanku vse večjega števila konfliktov med njimi. Tudi na OŠ Polzela smo se srečevali z različnimi vrstami konfliktov, ki so ob nepravčasni oziroma neustrezni obravnavi lahko prerasli v nasilje. To nas je vodilo v izobraževanje na področju reševanja konfliktov in k dopolnitvi vzgojnega načrta šole, v katerega smo vpeljali tudi proaktivno in preventivno dejavnost, kot je mediacija. »Mediacija je strukturiran, metodičen in zaupen proces, pri katerem nevtralna oseba (mediator) uporablja veščine poslušanja in mediacijske tehnike in tako udeležencem v sporu pomaga določiti problem in načine reševanja problema. Pomaga jim tudi pri učinkovitejši komunikaciji, razvija empatijo med nasprotnikoma ter pomaga udeležencema v sporu, da najdeta in izrazita svojo lastno rešitev problema.« (Kaplan, v Metelko Lisec, 2005) Naši začetki na področju mediacije so postopoma, z majhnimi koraki prinesli dobre rezultate v obliki zmanjšanja obsega fizičnega in verbalnega nasilja ter predvsem v večjem prevzemanju odgovornosti posameznikov za svoja dejanja.

V prvi fazi uvajanja mediacije smo imeli na šoli uvajalni seminar v šolsko mediacijo s strani Inštituta za mediacijo Concordia. Ob tem se je pokazalo, da je treba izobraziti posameznika, ki bo samostojno deloval kot mediator, in na šoli imeti osebo, ki bo sposobna z ustreznim strokovnim znanjem na miren in konstruktiven način reševati konfliktne situacije. Na OŠ Polzela sva imeli s sodelavko, s katero sva uspešno opravili usposabljanje za šolski mediatorji v okviru prej omenjenega inštituta, veliko podporo pri vodstvu šole, kar je bilo ključno za uspešno vpeljavo mediacije. Nujnost strokovne, finančne in prostorske podpore s strani vodstva v opravljeni raziskavi na temo vključevanja vrstniške mediacije v šole izpostavljata tudi Lesar in Rugelj (2012).

Prva leta sva na šoli organizirali interesno dejavnost mediacija za učence drugega in tretjega triletja, pripravljali celostne naravoslovne dneve na temo Mediacija – nova kultura odnosov, organizirali tematske ure oddelčne skupnosti in v letu 2009 prvič začeli usposablјati vrstniške mediatorje na podlagi Priročnika za vrstniške mediatorje v šoli, ki ga je pripravil Inštitut za mediacijo Concordia. To usposabljanje smo končali z dvodnevним mediacijskim taborom. V okviru interesne dejavnosti smo preko socialnih iger in učenja tehnik mediacije spoznavali pomen komunikacije, se učili sprejemanja različnih mnenj, spodbujali osebnostno rast otrok in krepili zaupanje ter spoštovanje. Ker naš javno-izobraževalni zavod združuje vrtec in šolo, smo mediacijo vpeljali tudi v zadnje oddelke vrtca. Učenci interesne dejavnosti so pripravljali delavnice za otroke v vrtcu in tako prenašali znanje o mediaciji na mlajše. Slednje je zelo pomembno, saj se je pokazalo, da zgodnje učenje reševanja konfliktov oziroma zaznavanje različnih čustev pripomore k manjšemu številu pojavljanja konfliktnih situacij v višjih razredih osnovne šole. Od leta 2009 vsaki dve leti izvedemo usposabljanje za vrstniške mediatorje, ki nato po presoji koordinatorja in glede na težavnost konflikta izvedejo konkreten primer mediacije. Odtlej do danes se je pokazalo, da vrstniška mediacija prinaša številne prednosti. Po ugotovitvah, ki sta jih zapisali Lesar in Rugelj (2012: 64), so med najpogostejšimi večji vpliv na vrstnike, prisotnost zaupanja in spodbujanje razmišljanja ter odgovornost učencev. Kot najpogosteje omenjena ovira pri izvajanju vrstniške mediacije pa se pojavljajo časovna in prostorska izvedba usposabljanja ter sama mediacija (Lesar in Rugelj, prav tam). Navkljub nekaterim zaznamim slabostim v praksi na šoli ocenjujemo, da prisotnost mediacije v okviru vzgojnega načrta predstavlja prednost in ustvarja ugodnejšo klimo na šoli. Mediacija je dobro sprejeta s strani učencev in otrok v vrtcu, njihovih staršev in učiteljskega zbora. Ker se je uveljavila kot zelo zaželena oblika reševanja konfliktov, jo želimo ohraniti in razvijati tudi v prihodnje.

TIM ZA NENASILJE V VRTCU

Barbara Hudoklin, profesorica

Ob vpeljevanju projekta »Soočanje z nasiljem« se je na OŠ Polzela z vrtcem ustanovil razvojni tim, ki so ga sestavljale strokovne delavke – psihologinja, socialna in specialna pedagoginja, mediatorke iz vrtca in šole, ki so vodile delo z drugimi sodelavci. V vrtcu smo na aktivih s pomočjo anketnih vprašalnikov raziskali obstoječe stanje in poskušali izvedeti, ali prepoznamo področja in količino nasilja, s katerim se srečujemo, ter na katerih področjih zaposleni čutijo največjo nemoč pri reševanju. Ugotovili smo, da so največji problem prepoznavanje nasilja v družini (ki se izkazuje preko vedenja otrok), prepoznavanje posebnih potreb vrtčevskih otrok in delo s starši. Izpostavljen je bil tudi problem ustreznosti zapisov o otroku in družini za zunanje institucije, kot so CSD in sodišča.

Mediatorke so ponovno predstavile pomen učenja mediacijskih pristopov reševanja sporov že pri najmlajših, prepoznavanje čustvenih stanj, vodenje pogovorov na praktičnih primerih. Vsem strokovnim delavkam je bil ponovno predstavljen tudi program za čustveno razbremenitev otrok EFT – MEDVEDEK ZDRAVKO, ki je še posebej aktualen ravno za to starostno raven. V vrtcu ga ima vsaka skupina in medvedek predstavlja nepogrešljivo oporo žalostnemu, prestrašenemu ali jeznemu otroku. Uporabljajo se tudi drugi pripomočki, v mlajših skupinah predvsem POLŽEK TIP TAP.

Razvojni tim se je v naslednjih šolskih letih razširil v tim za nenasilje, v katerega se vključujejo vzgojiteljice oddelkov vseh starostnih obdobij, ravnateljica in pomočnica ravnateljice, kar daje timu dodatno širino. Tim se srečuje enkrat mesečno z vnaprej dogovorjeno tematiko oz. problematiko. Naštejemo lahko nekaj obravnavanih področij: Pravilna komunikacija s sodelavci, starši, otroki; Verbalno nasilje – kdaj govorimo o takšnem nasilju, kako ga prepoznavamo in kako rešujemo; Mediacija in restitucija; Pogovori s starši v ločitvenem postopku in obravnava njihovih otrok; Nasilni starši; Problematika tihih, odmaknjenih otrok; Medsebojni odnosi; Nasilje v družini; Medsebojni konflikti pri postavljanju pravil in meja; Profesionalni odnos in odgovornost zaposlenih ... V uvodu se kratko predstavi teoretične osnove, nato se razvije konstruktivna razprava o ravnanju v vsakdanji situaciji. Občasno se tim sestane urgentno (posebnosti v družinah – prepoved približevanja, ločitveni postopki, rejništvo ...), da se seznanimo z dejstvi in se medsebojno obvestimo o načinu dela ter komunikaciji z otrokom in vpletenimi starši. Še zlasti je to nujno potrebno, kadar so starši agresivni, maščevalni in žal otroka izrabljajo kot orodje pogajanj. Družin, ki ob problemih posežejo po ločitvi, sovraštvu in agresiji, je na žalost vse več. Težke socialne razmere, nezaposlenost, alkoholizem, bolezen so samo okoliščine, ki spremljajo vse to, zato otroci v takšnih okoljih resnično trpijo. Otrok je žal odvisen od razsodnosti odraslih, zato mora sprejeti njihove odločitve. Še posebej travmatično je, če se starši odločijo za deljeno skrbništvo, ko otrok tedensko menja navade, vzgojo ... Otroci so razdvojeni, prizadeti, zato se tudi oni vedejo popolnoma odmaknjeno ali agresivno. Težave z vrstniškim nasiljem so le posledica življenja v družini. Otroci so večinoma edinci, ne znajo se odrehati, sodelovati, pomagati, so izredno tekmovalni, rivalski.

Tako se zaposlene dnevno srečujemo in soočamo z reševanjem različnih nepredvidljivih situacij, zato je še posebej pomembno, da se ob tem hitro in strokovno odločamo. Prav slednje pa je odvisno od ustrezne usposobljenosti in znanj, ki jih pridobimo z izmenjavo izkušenj, s prebiranjem literature ali z vabljenjem priznanih strokovnjakov. Vse to nam omogoča delo in sodelovanje v t. i. timu za nenasilje. Tim sodeluje tudi pri oblikovanju dogovorov, internih aktov (hišni red, vzgojni načrt za vrtec, različnih protokolov ravnanja). Velik prispevek

timu prinašajo starejše delavke z izrednimi izkušnjami, ki predstavljajo probleme in njihovo reševanje kot primer dobre prakse. Na podlagi priporočil tima določen primer ali situacijo v obravnavo sprejme t. i. inkluzivni tim.

Ker se tudi zaposleni srečujemo z različnimi težavami doma in v službi, so tudi te osnova za diskusijo in razpravo, zato se lotevamo tem tudi na tovrstnem področju. Zelo pomembno je, da smo zaposleni odgovorno pristopili k sodelovanju, kar se razbere iz števila prisotnih, ki se zavedajo osebne odgovornosti, profesionalnosti, zaupnosti in zaveze k molčečnosti. Sodelovanje v timu je prostovoljno, neplačano, kar potrjuje, da so članice tiste, ki si želijo prepoznati otroke in njihove probleme in pravočasno ukrepati.

Izrednega pomena je tudi delo in sodelovanje timov vrtca in šole. Nekateri otroci ob vstopu v šolo doživljajo stisko, travme, nekaj pa jih prinašajo s sabo, zato je poznavanje situacije posameznih (tudi »težavnih«) otrok zelo pomembno za nadaljnje delo. Sestajanje in predaja pomembnih ugotovitev, posebnosti otrok lahko omogoči nadaljevanje dela in dobro počutje otrok (motivacija teh otrok je odvisna od zaupanja in varnosti, ki jo lahko omogoči poznavanje otroka in njegovih posebnosti).

Samoizobraževanje na tem področju je nujno. Veliko vrednost daje timu tudi vodja tima, ki je že 10 let prostovoljka društva SOS, porotnica na sodišču, zagovornica žrtev v postopkih mediacije in sodišča, saj ima tim na vsakem srečanju strokovno in izkušensko podporo za vsak strokovni primer. Aktivno sodelovanje s prostovoljkami SOS za ženske – žrtve nasilja pa omogoča izkustveno in doživljajsko predstavljene primere, ki so nam v veliko pomoč pri vsakdanjem delu, saj bivanje v varni hiši in materinskih domovih ni več le časopisna novica, ampak žal kruta realnost naših, najmlajših otrok. Vabljeni smo tudi na njihova izobraževanja, kar nas vodi po poti najnovejših znanj in metod reševanja. Svetujejo nam tudi pri izbiri ustrezne literature. Pomoč Doroteje Lešnik Mugnaioni, Darinke Rozman, Dalide Horvat, Maje Plaz je neprecenljiva, in njim gre zahvala, da nam je uspelo obdržati tim v takšni obliki in na takšnem nivoju.

NASILJE V ŠOLI – PROTOKOLI

Sabina Posedel, vzgojiteljica in pomočnica ravnateljice

Izredno konkretno naravnano enoletni projekt Šole za ravnateljce z naslovom »Ukrepanje vrtcev in šol pri soočanju z nasiljem« nam je omogočil, da izluščimo tisto, kar bi nam bilo v pomoč pri spopadanju z nasiljem. Posnetek stanja na šoli je pokazal, da si želimo konkretnih napotkov, kako postopati v nekaterih specifičnih nasilnih situacijah, s katerimi se srečujemo in so za nas zelo stresne. Kaj storiti, ko se zgodi?

Izbrali smo primere za nas najbolj stresnih dogodkov, s katerimi se srečujemo na šoli. Zanje smo pripravili protokole, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Ob nepričakovanih dogodkih, nabitih z neprijetnimi čustvi, težko ostanemo mirni in imamo urejene misli,

zato so nam protokoli v veliko pomoč. Umestili smo jih v Pravila šolskega reda, v katerih so na voljo učencem, staršem in strokovnim delavcem šole.

SOOČANJE Z NASILJEM - PROTOKOLI

Starši so med pogovorom s strokovnim delavcem verbalno nasilni.

- Delujemo umirjeno.
- Starše opozorimo, da agresivna komunikacija ni primerna in ni dovoljena.
- Povemo, da v skladu z dogovorom v takih primerih na naši šoli prekinemo komunikacijo.
- Če se starši umirijo, nadaljujemo pogovor.
- Če se starši ne umirijo, prekinemo komunikacijo in se poskušamo dogovoriti za drug termin pogovora.
- Če kljub prekinitvi ne odnehajo, skušamo zapustiti prostor (se pomikamo proti vratom).
- O dogodku obvestimo vodstvo šole.
- Naredimo zapis dogodka.
- V primeru groženj, sovražnega govora, nadlegovanja, oviranja pri zapuščanju prostora ali drugih oblik ogroženosti pokličemo policijo (praviloma to stori vodstvo, ob njegovi odsotnosti pa ogroženi strokovni delavec; če to ni mogoče, to stori drug strokovni delavec).

Otrok je fizično in/ali verbalno nasilen do drugega otroka.

- Takoj se odzovemo na zaznavo vrstniškega nasilja.
- Pozovemo nasilnega otroka, da takoj preneha.
- Če nasilja ne preneha, ju razdvojimo, ločimo s primerim prijemom.
- Obvestimo razredničarko (v primeru poškodbe oz. večkratnega nasilja tudi svetovalno službo in vodstvo).
- Vodstvo obvesti policijo (v primeru poškodbe, večkratnega nasilja).
- Obvestimo starše (žrtve in nasilnega otroka) in se dogovorimo za pogovor.
- Pogovorimo se z otrokoma. Če je šlo za resnejše nasilje ali ponavljajoče se nasilje, opravimo ločena pogovora.
- Pogovorimo se s starši žrtve in nasilnega otroka (najprej ločeno, nato pa sledi še skupen pogovor).
- Ustrezno ukrepamo.

Starši v garderobi obračunavajo (verbalno, fizično) z otrokovim sošolcem, s starejšim vrstnikom.

- Takoj se odzovemo na zaznavo nasilne komunikacije.
- Starše skušamo ustaviti – jih opozorimo, naj takoj prenehajo s takšnim vedenjem.
- Povemo, da v skladu z dogovorom v takih primerih pokličemo policijo.
- Zaščitimo otroka.
- Če starši upoštevajo našo zahtevo in prenehajo z nasilnim vedenjem, obvestimo razrednika, šolsko svetovalno službo in vodstvo šole.
- Vodstvo obvesti policijo, ob njegovi odsotnosti to stori svetovalni delavec ali drug strokovni delavec.

- Takoj ko je to mogoče, se pogovorimo z žrtvijo in jo psihosocialno podpremo.
- O dogodku obvestimo starše žrtve in jih povabimo na pogovor. Na pogovoru so prisotni vodstvo, svetovalni delavec in razrednik.
- Vodstvo povabi na pogovor nasilne starše.
- Če se starši žrtve strinjajo in če šola tako presodi, sledi skupen pogovor staršev žrtve in nasilnih staršev.
- Če nasilni starši nadaljujejo nasilno komunikacijo, jo prekinemo in vodstvo ponovno obvesti policijo.

MOTEČE VEDENJE PRI POUKU - KORAKI VZGOJNEGA UKREPANJA

UKREPI UČITELJA	UKREPI RAZREDNIKA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Opozori učenca (trikrat: opozori; spomni na pravilo; opozori, da bo moral učenec zapustiti razred). 2. Če opozorilo ne zaleže, zapiše zaznamek (obrazec) ali poseben daljši zapis razredniku. Med odmorom ali po pouku obvesti razrednika. 3. Če se moteče vedenje nadaljuje, pošlje predsednika razreda po nadzornega strokovnega delavca (v primeru, ko so bili predhodno uporabljeni vsi vzgojni postopki, ko gre za ogrožanje varnosti ali žalitve oz. grožnje učitelju). 4. V izjemnih primerih odstrani učenca iz razreda. Vztraja, da zapusti razred v spremstvu nadzornega strokovnega delavca (svetovalna služba). Če učenec noče zapustiti razreda, ostane nadzorni strokovni delavec z njim v učilnici. Če učenec zapusti razred, se strokovni delavec z njim pogovori o dogodku in/ali učenec nadaljuje delo po navodilih učitelja. Učitelj še isti dan preveri delo učenca zunaj razreda in se pogovori z njim o vzrokih motečega vedenja. 5. Lahko predlaga vzgojni ukrep. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Razišče kršitev in se pogovori z vsemi udeleženci. 2. Naredi uradni zaznamek. 3. Še isti dan obvesti starše. 4. Poskrbi za ustrezne vzgojne ukrepe. 5. O teh obvesti učenca, starše, učitelja (pri katerem je prišlo do kršitve), po potrebi tudi svetovalno službo in vodstvo šole. 6. Poskrbi, da učenec opravi dogovorjene obveznosti v zvezi s kršitvijo. 7. V primeru vzgojnega opomina ravna v skladu s spremenjenim 60. f členom Zakona o OŠ (Uradni list RS, 87, 2. november 2011, stran 11317).

SKLEP

Tako ravnamo v naši instituciji, ko se soočamo s takšnimi in drugačnimi primeri, povezanimi z različnimi oblikami nasilja. Trudimo se strokovno pristopati, vnašati različna znanja, vedenja, postopke. Kljub temu se zgodi, da se v neki situaciji, v določenem trenutku zdimo osamljeni, izgubljeni, kajti znanj ni nikoli dovolj,

preveč, tako kot ni napisanih pravil in vzorcev za reševanje težav, saj je prav vsaka situacija, posameznik in družina drugačna. Ob tem je pomembno le zavedanje, da smo skupaj močnejši, da je pomembno ozaveščeno znanje in ravnanje, komunikacija ter izmenjava mnenj in informacij. Upamo, da bodo naše izkušnje v navdih in pomoč še komu.

VIRI IN LITERATURA

Metelko Lisec, T. (ur.) (2005). Priročnik za vrstniške mediatorje v šoli. Ljubljana: Inštitut za mediacijo Concordia.

Lesar, I. in Rugelj, D. (2012). Zakaj vključevati vrstniško mediacijo v (osnovne) šole? V: Sodobna pedagogika, 2, 52–68. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Maja Turšič, Škofijska klasična gimnazija, Ljubljana Šentvid

KULTURO DOBRE SKUPNOSTI JE TREBA NAČRTNO GRADITI

IZKUŠNJE USTVARJANJA KULTURE DOBRE SKUPNOSTI NA ŠKOFIJSKI KLASIČNI GIMNAZIJI

UVOD

Pred leti je bil v Sloveniji zelo popularen izraz »učencem prijazna šola«. Takrat sem bila še nadobudna študentka psihologije in na prvi pogled se mi je zdel izraz izredno mamljiv. Predstavljala sem si marsikatero slabo izkušnjo iz osnovne in srednje šole ter si mislila, kako bi bilo lahko marsikaj drugače, če bi hodila v t. i. prijazno šolo. Ko pa sem se sama zaposlila v šolstvu kot svetovalna delavka in začela spoznavati svet današnjih mladostnikov, sem hitro ugotovila, da je ta izraz preveč enostranski in zavajajoč. Vse prevečkrat se je prijazno šolo razumelo kot šolo, ki od učencev nič ne zahteva, ki učencem deli le pravice in nobenih dolžnosti, šolo, v kateri se učitelji trudijo dajati le dobre ocene, so neskončno prijazni do učencev, tolerirajo marsikatero neprimerno vedenje učencev ter popuščajo učencem in staršem tudi takrat, ko je to v škodo učenca. Opazovala sem učitelje, kako vedno bolj obupujejo in kako izginja iz njih pedagoški čut ter navdušenje za poučevanje. Učenci pa niso bili nič bolj veseli, zadovoljni in polni znanja. In še nekaj ... pri učencih sem pogrešala več čuta za skupnost. Kje je bil torej problem?

Nikakor si ne bi upala trditi, da je za vse to kriv izraz »prijazna šola«. Prav tako se ne bi rada vrnila v čase svojih staršev ali starih staršev, ko je bila palica v šoli bolj pomembna od pogovora. Pravzaprav sem se začela zavedati, kako pomembni so medsebojni odnosi in da jih je treba načrtno graditi. Mlade je treba vzgajati, jim kazati zgled in jim nuditi izkušnje, kako ravnati v različnih situacijah, kako se na primeren način postaviti zase in za druge, ter jih vzgajati v odgovornosti za skupno dobro. Na tem mestu je izraz kultura dobre skupnosti več kot primeren, da z njim opišemo to, kar želimo. Po Bečaju (2006) je kultura dobre skupnosti vsaka kultura, v kateri se posamezniki lahko uresničujejo brez strahu, da ne bi bili sprejeti takšni, kot so. V ospredju so vrednote, kot so spoštovanje, medsebojna pomoč, sočutje, razumevanje, skrb za drugega, enakost, pravičnost, poslušanje drug drugega ... Učni uspeh pa ni kriterij, po katerem bi se razvrščalo osebno vrednost posameznika, temveč je med drugim poleg zavzemanja in truda tudi posledica tega, kako se učenci počutijo (po Bečaj, 2006). Pri tem je pomembno, da je takšna kultura vzajemna: »prijazna« do vseh deležnikov in ne le do učencev, kar pomeni, da te vrednote prežemajo vse odnose, ki v šoli obstajajo: učitelj – dijak, učitelj – učitelj, učitelj – vodstvo, učitelj – starši, šola – širša skupnost idr.

Po Bečaju (2001) definiramo šolsko kulturo kot sklop prevladujočih prepričanj in vrednot, s katerimi člani določenega socialnega sistema osmislijo okolje in svoje ravnanje v njem. Bečaj (2001) pravi, da je s šolsko kulturo določen smisel učenja in poučevanja, prav tako pa tudi vrednote, norme, cilji in ideali, ki vodijo učitelje pri njihovem pedagoškem delu. Usmerjanje pozornosti h kakovosti šolske kulture ni modna muha, temveč nujnost, ki nam jo narekuje hitro spreminjajoči se svet, ki zahteva prilagodljive, iznajdljive, kritične in strpne posameznike, sposobne sodelovanja (po Bečaj, 2001). B. Marentič Požarnik (2002) dodaja, da od posameznikov, ki so vzgojeni v tradicionalni šolski kulturi avtoritete in poslušnosti, ne moremo pričakovati zgoraj omenjenih lastnosti. Poudarja, da šola ne more uspešno opravljati svoje vloge, »če v zadostni meri ne upošteva in zadovoljuje osnovnih psihosocialnih potreb učencev (na primer potrebe po avtonomiji, pripadnosti in kompetenci), kar pa doseže zlasti z vzpostavljanjem dobrih sodelovalnih odnosov med učenci in učitelji ter med učenci samimi«. (B. Marentič Požarnik, v K. Bergant in Musek Lešnik, 2002: 49). Avtorica meni, da s tem lahko presežemo prepad med »prijazno šolo« in »učinkovito šolo«, saj lahko »prijaznost« razumemo kot skrb za medsebojne odnose, pozitivno naravnost in sodelovalno učenje. V takšnem okolju pa se lahko učinkovito uči vsak, tudi tisti, ki se zaradi kakršnih koli težav (npr. anksioznosti, bolezni, učnih težav, socialne prikrajšanosti ipd.) ne bi mogli.

Na šolsko kulturo je mogoče vplivati in jo spreminjati, čeprav so spremembe počasne. Iz zgoraj omenjenih razlogov je pomembno, da si v šolah prizadevamo za premik od tradicionalne šolske kulture h kulturi dobre skupnosti. Na gimnaziji predstavlja razvoj takšne kulture še poseben izziv, saj se večina dijakov zaveda, da so na gimnaziji z namenom, da dosežejo dovolj visok učni uspeh, da se bodo lahko vpisali na željeno fakulteto. Kaj hitro se lahko zgodi, da začnejo prevladovati tekmovalnost, individualizem ter zaverovanost vase in v svoj uspeh, kar se ujema z vrednotami tradicionalne kulture. Neredko v praksi slišimo, da si dijaki na mnogih šolah ne posojajo več zvezkov, kadar kdo zboli ali manjka v šoli iz kakšnega drugega razloga. Če se želimo takšnim in podobnim zgodbam izogniti, potem je pomembno, da načrtno gradimo medsebojne odnose in prenašamo zgoraj omenjene vrednote na dijake.

V nadaljevanju bom podrobneje opisala nekaj dejavnosti, s katerimi na Škofijski klasični gimnaziji ustvarjamo kulturo dobre skupnosti. K temu nas je napeljala

tudi naše geslo »Amor magister optimus«, kar pomeni »Ljubezen je najboljša učiteljica«. S tem, ko smo se oz. so se (še pred mojim prihodom) na gimnaziji vedno bolj zavedali, kako pomembni so medsebojni odnosi, je prišlo do pobude za pripravo vzgojnega načrta. Kar nekaj let je trajalo, preden smo zares zagrizli v to jabolko in izpeljali nekajletni proces priprave vzgojnega načrta. Sedaj imamo na gimnaziji vzgojne smernice, ki vsebujejo poslanstvo, vizijo, vrednote, vzgojna načela in dejavnosti, s katerimi spodbujamo celostni razvoj naših dijakin in dijakov.

Naše poslanstvo je izobraževanje in vzgoja posameznika v skupnosti na temelju krščanskih vrednot in klasičnosti v razgledano, ustvarjalno in plemenito osebnost, pripravljeno za nadaljnjo celostno rast in odgovorno življenje v družbi. Vendar pa poslanstvo ni dovolj, potrebovali smo tudi načela, ki bi nas usmerila pri izvajanju dejavnosti, s katerimi naj bi dosegli, kar želimo. Vzgojna načela so tista, ki prežemajo naše delovanje na gimnaziji in gradijo našo kulturo dobre skupnosti. Posebej smo poudarili, da so načela koherentna in zaokrožena celota ter da posameznega načela ni mogoče vzeti iz konteksta celote (Vzgojni načrt, 2016). Postavili smo si naslednja vzgojna načela: oblikovanje celostne osebnosti, smiselnost in življenjskost znanja, inovativnost in ustvarjalnost, svoboda in odgovornost, pravičnost in poštenost, zaupanje in dialog, empatija in skrb za šibkejšo, odprtost za vse, graditev skupnosti ter plemenitost in odličnost, kar pomeni razvijati svoje darove do največje možne mere in jih uporabljati v dobro celotnega stvarstva.

Vzgojni načrt je tako postal prvi dokument, ki prav vse, ki delamo na naši gimnaziji, zavezuje k ustvarjanju pozitivne klime in dobrih medčloveških odnosov.

VREDNOTA MESECA IN TEMATSKE RAZREDNE URE

V procesu priprave vzgojnega načrta smo veliko razmišljali o vrednotah. Spraševali smo se, katere vrednote nas vodijo pri našem delu, katere vrednote želimo predati našim dijakom, kaj nam je najbolj pomembno in vredno. Skupaj z vsemi učitelji smo izluščili 5 za nas najpomembnejših vrednot: skupnost, vera, ustvarjalno znanje, osebnostna rast in odgovornost. Če sedaj pomislim na sam proces iskanja vrednot, ugotavljam, da je bil pravzaprav še bolj kot končni rezultat (seznam vrednot) pomemben proces, pri katerem smo izhajali iz naših lastnih vrednot in prepričanj ter se pri tem skušali uskladiti. Kot poudarja Bečaj (2000), je to izrednega pomena v vzgoji in izobraževanju, saj ravno preko naših vrednot, prepričanj in stališč ustvarjamo odnos z učenci, zato je zelo pomembno, da se zavedamo, kaj počnemo in zakaj. Ker nismo želeli, da vrednote ostanejo le na papirju, smo se odločili, da jim bomo posvetili posebno pozornost med šolskim letom.

V šolskem letu 2012/13 smo večji poudarek namenili vrednoti skupnosti. Najprej smo začeli pri sebi oz. pri učiteljih. Izobraževalni dnevi v Celju, ki jih imamo vsako

leto za učitelje in vzgojitelje dijaškega doma, so potekali pod naslovom Soustvarjam šolsko skupnost. V Celju in skozi vse šolsko leto nas je spremljalo geslo: »Ne le zase.« Učitelji in drugi strokovni delavci šole smo razmišljali o tem, kako mi prispevamo h gradnji naše skupnosti, kakšni smo drug do drugega, do dijakov, staršev, kaj nas v naši skupnosti moti, kaj nam je dobro in kaj bi si želeli spremeniti.

Razmislek o gradnji skupnosti je bil tisto leto za nas še posebej aktualen, saj smo v tem letu začeli uporabljati e-Redovalnico in e-Dnevnik. Zavedali smo se, da bo to najverjetneje pomenilo upad obiskovanja zbornice s strani učiteljev, saj jim ne bo več treba prihajati po dnevniko v fizični obliki. Prav tako imajo pri nas vsi učitelji svoje predmetne kabinete, fotokopirnica, kjer se pogosto zadržujejo učitelji, pa je prav tako ločena od zbornice. Takšna sprememba nezadržno potegne za sabo zmanjšanje stikov med člani zbornice, zniža stopnjo osebne komunikacije in posledično se lahko poslabšajo tudi odnosi. Zato smo razmišljali, kako bi preventivno poskrbeli za to, da se člani zbornice ne bi odtujili. Prve ideje smo oblikovali že na delavnicah v Celju, ko smo na koncu po skupinah zapisali, kaj bo vsak od nas naredil za to, da bo naša skupnost živa ter prijetna za vse deležnike. Svoje ideje smo zapisali na velike črke, iz katerih je nastal napis SKUPNOST, ki je nato vse leto visel v zbornici in nas spominjal na naše sklepe. Od takrat naprej nas tudi vsako jutro v zbornici pozdravi topel čaj, ki ga za celotno zbornico skuha učiteljica geografije. Tako se namesto ob predalčkih z dnevniki med prostimi odmori družimo ob čaju.

Poleg krovne vrednote leta so člani kolegija direktorja Zavoda sv. Stanislava, kateremu pripada Škofijska klasična gimnazija, določili tudi vrednote meseca. V šolskem letu 2012/13 smo se vsak mesec posvečali drugi vrednoti, npr.: skupnost, hvaležnost, radodarnost, povezanost, sočutje, zaupanje ... V naslednjem šolskem letu pa je bila vrednota leta odgovornost, vsak mesec pa smo sistematično razvijali drugo vrsto odgovornosti: odgovornost do hrane, do sebe, do sošolcev, odgovornost za učenje, za skupnost, za zdravje itd.

Naš cilj je bil, da bi tako profesorji kot dijaki ozaveštili posamezno vrednoto, ovrednotili njen pomen zase in za skupnost, razmislili o tem, kako je mogoče to vrednoto živeti, in pri sebi sprejeli konkretne odločitve o tem, kako to vrednoto prenesti v svoje življenje. V zbornici smo se dogovorili, da sta vsak začetek meseca na rednem tedenskem sestanku zbornice dva profesorja skupaj pripravila duhovno spodbudo o vrednoti meseca. Tako smo lahko vsi člani zbornice ozaveštili posamezno vrednoto in si prizadevali za njeno udejanjanje v medsebojnih odnosih. Vsak učitelj je bil nato povabljen, da med poukom svojega predmeta ozavešča in udejanja to vrednoto.

Sistematično pa smo te vrednote prenašali na dijake na razrednih urah, saj je na naši šoli velik poudarek na razredni skupnosti. Tudi Bečaj (2001) meni, da je za učence prototip življenja v skupnosti razredna skupnost, ki pa na

žalost nima od vsega začetka skupnega cilja, ki bi povezoval člane med sabo. Kako si torej v razredni skupnosti prizadevati za solidarnost, strpnost, spoštovanje, medsebojno pomoč, razumevanje drug drugega? Bečaj (2001) predlaga, da je najboljši način za to, da razredno skupnost povežemo med sabo, to, da ustvarimo dobro psihosocialno klimo. Tega ne dosežemo s tem, da dijakom pridigamo, kako naj se vedejo in kaj je zaželeno vedenje, temveč je veliko bolj učinkovito, če dijake vpletemo v različne pogovore, diskusije, interaktivne igre in aktivnosti, ki predpostavljajo skupne cilje, spodbujajo sodelovanje vseh članov in ob katerih se po možnosti mladi tudi zabavajo.

Primer aktivnosti za vrednoto radodarnosti:

Naziv aktivnosti: Daruj naprej ...¹

Cilj aktivnosti: spoznati princip verige pri dajanju.

Kot izhodišče dijakom pokažemo kratek odlomek iz filma »Pay it forward« (Podaj naprej)².

Nato na kratko povzamemo vsebino filma: učitelj v 7. razredu da učencem nalogo, naj si zamislijo in izpeljejo neko akcijo, ki bo spremenila svet na bolje. Eden izmed učencev dobi sijajno zamisel, ki se zdi drugim utopična – s tem, ko bo trem ljudem pomagal pri nečem, česar sami ne zmorejo, bo sprožil nekakšno verižno reakcijo; vsak od teh ljudi bo pomagal trem drugim ljudem in tako naprej.

Dijake vprašamo, ali verjamejo v take ambiciozne, na videz utopične iniciative, ki naj bi spreminjale svet (npr. iniciative Toma Križnarja, Pedra Opeke ...). Kakšno je njihovo mnenje o teh »revolucionarnih dobrote«? Se jim zdijo nori, pogumni ...?

Naloga: dijaki naj se razdelijo v skupine po 4 ali 5 članov. Njihova naloga je, da oblikujejo idejo, kako bi z neko akcijo radodarnosti oz. dobrote, ki bi se širila po njihovem razredu in nato tudi zunaj njega, spremenili na bolje vzdušje in odnose v svojem razredu in nato na vsej šoli.

Spomnimo jih, naj se ne omejujejo na radodarnost v obliki materialnih dobrin, ampak naj razmišljajo o najrazličnejših oblikah radodarnosti: radodarnost v prijaznih besedah, radodarnost v obliki pozornosti, nudenja pomoči, spodbude, poslušanja ...

Primer aktivnosti za vrednoto povezanosti:

Naziv aktivnosti: Obrni podlago³

Namen: preko aktivnosti na telesni in čustveni ravni doživeti pomen povezanosti ter sinergičnega delovanja v skupini za doseganje skupnega cilja.

Pripomočki: enako veliki kosi blaga, odeje ali veliki kosi papirja (npr. plakati formata A1). Na eni strani kos blaga ali papirja označimo s kakršnim koli znakom, npr. X, da bomo vedeli, da je skupina res obrnila kos papirja oz. blaga.

Razredniki so lahko sami določili dejavnosti, s katerimi so spodbujali dijake k spoznavanju vrednot, ali pa so uporabili pripravljene delavnice za razredne ure. Prvo leto je večino delavnic pripravila pripravnica pod mojim mentorstvom, naslednje leto pa so delavnice oblikovali učitelji. Delavnice so bile zasnovane interaktivno in tako, da je bilo veliko sodelovanja med dijaki. Kadar je bilo to smiselno, so dijaki skupaj razmišljali in iskali ideje, kako neko vrednoto udejanjati v življenju razredne skupnosti, med sošolci in v svojem širšem življenjskem okolju, saj vključenost dijakov že v fazi snovanja poveča njihovo zavzetost.

Navodila: dijake razdelimo v enako velike skupine (po 4 ali 5 članov). Vsaka skupina dobi svoj kos blaga oz. papirja. Vsi člani skupine naj stojijo na kosu blaga oz. papirja. Razložimo jim, da morajo s skupnimi močmi (timskim delom) kos blaga oz. papirja (v nadaljevanju podlaga) obrniti, ne da bi stopili z njega. Če se dotaknejo tal ali kakšnega drugega predmeta zunaj podlage (npr. stola, mize, stene ...), morajo začeti znova.

Rešitev: Podlago lahko obrnejo v kotu, in sicer tako, da vsi člani skupine stopijo v kot in potem obrnejo podlago. Druga možnost je, da kotni del podlage povlečejo čez podlago, člani skupine pa postopoma prestopajo na ta kotni del podlage. Primer rešitve lahko vidite na spodnjih slikah.



Namigi (ne ponudite jih prehitro!): namignite, da če stojijo na eni nogi, lahko pridejo bliže drug drugemu in zavzamejo manj prostora na podlagi, s tem pa je večji del podlage prost, da ga lahko obračajo. Z gestikulacijo in spodbudnimi besedami lahko tudi usmerjate dijake, kadar so na pravi poti do rešitve.

¹ Obe predstavljeni aktivnosti sta del delavnic, ki jih je pripravila Marina Vidmar, univ. dipl. psih. (pripravnica v svetovalni službi v šolskem letu 2012/13).

² Film je dosegljiv na YouTubu: <https://www.youtube.com/watch?v=qfW0wCV9iFI&list=PLyUvGTDmnwujGctFPLWlp8JHZkAisQXgL>.

³ Prevedeno in prirejeno po viru: <http://youthworkinit.com/2011/10/15/the-mat-turn-game-youth-work-game/>.

Odziv razrednikov na delavnice je bil zelo pozitiven, dijaki pa so bili deležni osmišljene razredne ure, na kateri se niso ukvarjali s temami, kot so izostajanje od pouka, učna problematika in disciplina. Slednje so namreč najpogostejše tematike, s katerimi se razredniki ukvarjajo na razrednih urah v srednji šoli (po Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B. in Bizjak, C., 2000). Takšne teme večkrat zajemajo le nekaj dijakov oziroma gre za komunikacijo razrednika z enim dijakom, s tem pa je preostali del razreda pogosto prepuščen sam sebi (v praksi to pogosto pomeni, da preostali dijaki klepetajo med sabo, se učijo za naslednje ure ali pišejo domače naloge). Sklepamo lahko, da takšne aktivnosti v razredu ne pripomorejo k oblikovanju dobrih medsebojnih odnosov in ne gradijo povezane razredne skupnosti. Nasprotno pa lahko z zgornjim načinom dela pričakujemo, da bodo dijaki razvili ustrezne komunikacijske spretnosti, visoko stopnjo (samo)zaupanja ter spoštovanje drug do drugega, kar bo pozitivno vplivalo tudi na šolski uspeh.

V dveh letih izvajanja takšnih razrednih ur se je nabralo kar nekaj kvalitetnih delavnic s predlogi za vzgojno delo z razredom. Razrednikom so pripravljene delavnice kadar koli na voljo v spletni učilnici, da jih uporabijo v razredu po svoji želji in potrebah razreda. In še odmev razredničarke ter prof. latinščine in grščine Maje Gril Juvan, ki je pripravljene delavnice uporabila v razredu:

»V šolskih letih 2012/13 in 2013/14 je bil vsak mesec posvečen drugi vrednoti, kar sem kot razredničarka izkoristila tudi pri razrednih urah za graditev in povezovanje razredne skupnosti. Dijaki so se pozitivno odzvali še zlasti pri tistih vrednotah, ki so se nanašale na razred, sošolce in delo v šoli oz. za šolo. Npr., ko je bila vrednota hvaležnost, so drug drugemu izrekli lepe misli, se zahvaljevali, skratka bili pozorni vsaj prvih nekaj dni po obravnavani vrednoti. Kot razredničarka sem bila vesela, da smo imeli na voljo toliko različnih tem za obravnavo pri razrednih urah in da smo se lahko veliko pogovarjali in izmenjevali mnenja ali s pomočjo pripravljene teme krpali luknje v skupnosti, ki so se tu in tam pojavile. Prednost vidim v tem, da smo se pogovarjali o temah, ki se dijakom zdijo samoumevne (kot npr. hrana, zdravje, sošolci, domovina), in da smo ob pogovoru prišli do tega, da se je treba za vsako izmed naštetih vrednot potruditi, jo gojiti in negovati. Zagotovo bom tudi pri nadaljnjem delu uporabila tematske razredne ure.«

OD DOBRIH ODNOSOV NA ŠOLI DO DOBRIH ODNOSOV V ŠIRŠI SKUPNOSTI: SOCIALNI PRAKTIKUM ZA DIJAKE 2. LETNIKA

Od šolskega leta 2010/11 je na Škofjski klasični gimnaziji del obveznega učnega programa za dijake 2. letnika tudi socialni praktikum. Socialni praktikum sta začeli izvajati profesorica kemije Marjeta Prašnikar in profesorica španščine in latinščine Bojana Tomc. V okviru tri-dnevnega programa socialnega praktikuma imajo dijaki priložnost graditi dobre odnose širše, saj dijaki dva dni

preživijo v različnih ustanovah, kjer bivajo osebe s posebnimi potrebami, ostareli, bolni otroci, azilanti, brezdomci ali otroci, ki zaradi slabih odnosov v družini na morejo bivati s svojimi starši. Ustanoviteljici socialnega praktikuma (Prašnikar, M. in Tomc, B., 2013) sta zapisali, da so cilji omenjenega praktikuma spoznavanje socialne okolice, razvoj socialnega čuta in pridobivanje izkušenj pri komunikaciji z osebami s posebnimi potrebami, ostarelimi, brezdomci in drugimi osebami, ki so potisnjene na rob družbe. Pri socialnem praktikumu je bistveno to, da je del obveznega učnega načrta, kar pomeni, da ni omejen na prostovoljno delo mladih, temveč je vsak dijak Škofjske klasične gimnazije v 2. letniku »primoran«, da dva dni deli svoje talente in sposobnosti z osebami, ki bivajo v različnih ustanovah. Dijaki vstopajo v ustanove v majhnih skupinah (eno ustanovo obišče od 2 do največ 10 dijakov), kar pomeni, da zelo neposredno sodelujejo pri skrbi za ostarele, otroke, brezdomce ... Za dijake je to svojevrsten izziv, saj se mnogi le redko ali celo nikoli ne srečujejo z osebami, za katere pravimo, da živijo na družbenem robu.

Zaradi pomanjkanja izkušenj dijakov je zelo pomembno, da prvi dan socialnega praktikuma namenimo pripravam. Začnemo vedno z uvodnim impulzom, ki je neke vrste most med življenjem, kot ga pozna večina dijakov, in življenjem, ki ga živijo osebe, ki so »drugačne«. Z osebno zgodbo »drugačnosti« dijake nagovorijo njihovi vrstniki, ki jih srečujejo vsak dan na šolskih hodnikih. Svoje zgodbe so predstavili dve dijakinji (dijakinja s cerebralno paralizo in dijakinja, ki je večkrat prebolela raka) in dijak z mišično distrofijo. Spregovorili so o preizkušnjah, ki so jih prestali, in o tem, kako s tem živijo, kaj je za njih drugače ter kako zaznavajo svojo okolico (vrstnike, druge ljudi ...). Prav neverjetno je opazovati poglede dijakov, ki brez besed zbrano poslušajo svoje vrstnike in jim na koncu bučno zaploskajo za njihov pogum. Prepričana sem, da je tako premagan prvi strah, ki se poraja v mladostnikih, ko pomislijo na to, da bodo morali v neznano ustanovo, med neznane ljudi, ki imajo poleg tega še določene stiske, bolezni in težave. Ko vidijo pred sabo vrstnika ali vrstnico, ki jim pove, da pravzaprav ne čuti, razmišlja ali se vede nič drugače od njih samih in da ne potrebuje nič drugega kot topel človeški odnos, takrat strah odpade in mladi so pripravljani na novo izkušnjo.

Dijaki se nato razdelijo v več skupin glede na to, katero ustanovo bodo obiskali. Začnejo se delavnice, v katerih se pogovarjamo o tem, kakšne so značilnosti oseb, ki bivajo v določeni ustanovi, kako naj se do njih vedejo, kako naj komunicirajo z njimi, kaj lahko počnejo in kaj ni priporočljivo. Sama sem že od začetka izvajalka delavnice za dijake, ki obiščejo dom starejših občanov. Menim, da je velika vrednost teh delavnic v tem, da z dijaki skupaj razbijamo morebitne predsodke in strahove. Preko igre vlog se dijaki lažje vživijo v situacije, s katerimi se bodo srečevali, in se učijo spretnosti, ki jim bodo koristile. Na koncu delavnic dijaki vedno povejo, da jim je bila najbolj dragocena izkušnja igra vlog, ko so se npr. morali ali vživeti v vlogo naglušnega starostnika ali pa se truditi

pogovarjati s starostnikom, ki je naglušen. Dijaki so zelo hvaležni tudi za konkretne napotke, npr. kako ravnati ob osebi, ki uporablja invalidski voziček, hodi z berglami ali je slepa. Vseskozi pa se pogovarjamo o primernem odnosu, komunikaciji in vrednotah, kot so empatija, spoštovanje, pomoč drugim, odgovornost idr.

V preteklih nekaj letih smo v tem dnevu za dijake pripravili tudi predavanje društva *Še vedno vozim – vendar ne hodim*. Dijaki 2. letnika se že spogledujejo s pripravami na vozniški izpit in kmalu ne bodo le pešci, temveč tudi vozniki. Zaradi mladostne zaletavosti, prevelike hitrosti, alkohola, uporabe telefona med vožnjo ipd. lahko kaj hitro pride do prometne nesreče, ki ti za vedno spremeni življenje, zato je osveščanje mladih na tem področju zelo pomembno. Dijaki spoznajo, kako hitro lahko sam postaneš oseba, ki potrebuje tujo pomoč, in to prispeva k večji previdnosti.

Uvodnemu dnevu sledita dva dneva, ki ju dijaki preživijo v izbranih ustanovah, kjer se družijo z osebami, ki bivajo v teh ustanovah, in opravljajo različna enostavna dela. Predstavniki posameznih ustanov dijakom predhodno predstavijo življenje in delo v ustanovi ter največkrat skupaj z dijaki načrtujejo, kaj bodo dijaki dva dni počeli. V domovih za ostarele so dijaki pospremili starostnike na izlet, pomagali so osebju pri razdeljevanju hrane, pripravili kulturni program za starostnike in skupaj z njimi pekli piškote, v domu za otroke so otrokom pomagali pri domačih nalogah in se z njimi igrali, v Centru za brezdomce pa so brezdomcem razdeljevali hrano, sveža oblačila ter se z njimi igrali družabne igre. Nihče ni mogel stati ob strani, vsak se je moral vključiti, in toliko kot si dal, vsaj toliko ali še več si prejel. Slednje kažejo tudi odzivi dijakov, ki jih dobimo po končanem socialnem praktikumu:

»Na splošno se mi je zdel socialni praktikum nekaj enkratnega. Mislim, da sem v teh dveh dneh pridobil izkušnje, ki bi jih moral imeti vsak. Vsak bi moral iti za dan ali več v kako tako ustanovo in se malo zamisliti nad svojim življenjem, saj je to meni osebno v dveh dneh dalo veliko misliti. Ta dva oz. trije dnevi so minili, kot bi tlesknil s prsti, in gotovo se bom še kdaj vrnil v center za brezdomce kot prostovoljec in s še kakim prijateljem, saj mi je bilo res zanimivo in bi z veseljem še kdaj pomagal.« (po Prašnikar, M., 2012).

»Spoznala sem, kaj pomeni resnična hvaležnost, sodelovanje, pomoč in kako dragocene so izkušnje in čas. Vse to lahko spoznaš v tamkajšnjih stanovalcih, ki ti dajo res dobro lekcijo za življenje.« (po Prašnikar, M., 2012).

»Spoznala sem, v kako težkih okoliščinah živijo nekateri otroci, in bila presenečena nad tem, kako malo je treba, da nekoga razveseliš oz. osrečiš. Povsem drugačen odnos sem imela s temi otroki kot pa z nekom, ki živi že vse življenje v izobilju – vsaj približen občutek za pogovor s takimi otroki sem dobila, saj je z njimi treba biti bolj previden in potrpežljiv.« (Marjetka Valentinčič, 3. a, obiskala Mladinski dom Malči Beličeve; po Prašnikar, 2014).

»Spoznala sem, da se pogosto premalo zavedamo, kako veliko srečo imamo, da smo zdravi in da lahko sami skrbimo zase ter da se zaradi vedno hitrejšega življenjskega sloga in neprestanega tekmovanja pogosto borimo za doseganje (pre)visokih ciljev na praktično nečloveške načine, zaradi česar nismo sposobni ceniti mogoče za nas majhnih, a za določene ljudi, npr. s posebnimi potrebami, zelo velikih in pomembnih dosežkov.« (Anja Tavčar, 3. b, obiskala Center Dolfke Boštjančič; po Prašnikar, 2014).

Dijaki že prvi dan prejmejo tudi knjižico, ki predstavlja dnevnik socialnega praktikuma. Vanjo si zapisujejo pomembne informacije, ki jih dobijo prvi dan. Na začetku dnevnika je prostor za njihove osebne podatke, potem sledi prostor, ki je namenjen informacijam in refleksiji prve delavnice – kako se vesti do oseb, ki imajo različne posebne potrebe ali druge stiske. Tej delavnici sledi delavnica, na kateri se predstavi ustanova, in dijaki morajo v svoj dnevnik zapisati glavne značilnosti ustanove ter podatke, za katere je pomembno, da si jih zapomnijo, da bodo lahko sledili delu v ustanovi. V tretjem razdelku dnevnika je tabela, v katero dijaki zapisujejo, kaj so počeli v ustanovi po okvirnih urah (npr. od 8. do 9. ure pomoč pri razdeljevanju zajtrka). Na koncu dijaki v dnevnik zapišejo kratko poročilo oz. refleksijo o delu v ustanovi. Tukaj je prostor, da dijaki napišejo, kakšne izkušnje so pridobili, s katerimi težavami so se srečevali, kako so jih reševali, kako so doživeli socialni praktikum, kaj se jih je najbolj dotaknilo, kaj novega so se naučili, spoznali o sebi, o drugih, o svetu ... Dnevnik na koncu dijaki oddajo vodji socialnega praktikuma. Nekaj odsekov iz refleksij

Program socialnega praktikuma:

Dan	Časovnica	Vsebina
1. dan	8.–8.30	Uvodno srečanje Predstavitve socialnega praktikuma (nagovor g. ravnatelja in organizatorja socialnega praktikuma, življenjska zgodba vrstnika)
	8.35–10.10	Delavnica 1 – Priprava na odhod v ustanovo (vodijo strokovni delavci šole)
	11.05–11.55	»Še vedno vozim, vendar ne hodim« – predavanje istoimenskega društva o preventivi v cestnem prometu in posledicah nepremišljene in neprevidne vožnje
	12.00–13.30	Delavnica 2 – Predstavitve ustanove
2. dan	Po urniku ustanov	Pomoč in sodelovanje pri delu v ustanovah
3. dan	Po urniku ustanov	Pomoč in sodelovanje pri delu v ustanovah

dijakov je omenjenih zgoraj. Zaključujem pa z mislijo dijaka Jake Peternela (Peternel, 2011), ki je o izkušnji socialnega praktikuma zapisal: »V odnosu do ljudi, s katerimi smo se srečevali, preudarnost in znanje nista kaj dosti pomagala. Sprejet je bil tisti, ki je pristopil z ljubeznijo.«

SKLEP

Bečaj (2000) piše, da je zanimivo dejstvo, da uspešni in priljubljeni učitelji svoj ugled pri učencih največkrat utemeljujejo z različnimi tehnikami in prijemi, kot so npr. smisel za humor, doslednost, jasno dajanje navodil ipd. Po njegovih izkušnjah redko kateri učitelj omeni, da je to plod odnosa, ki mu ga uspe vzpostaviti z učenci. »Dober učitelj je namreč tisti, ki zna ustvariti klimo medsebojnega zaupanja, občutek sprejetosti, varnosti, podpore in razumevanja.« (Bečaj, 2000: 12). Najbrž ni treba posebej poudarjati, da učitelj zelo težko ustvarja takšno klimo v razredu, če nima podpore vodstva in če se ne čuti povezanega z drugimi člani zbornice. Kulturo dobre skupnosti je torej treba načrtno graditi, in to tako od spodaj navzgor kot tudi od zgoraj navzdol.

Po tem principu, s podporo vodstva, smo na Škofjski klasični gimnaziji ustvarjali vzgojni načrt, ki je opredelil naše poslanstvo, vrednote, pedagoška načela in druge pomembne elemente odnosa drug do drugega, do dijakov, do staršev in drugih. V skrbi, da ne bi vse to ostalo le na deklarativni ravni, smo se že med procesom nastajanja vzgojnega načrta lotili prenosa določenih vrednot v zbornično skupnost in nato preko razrednikov ter učiteljev na dijake. Naš cilj je (bil), da bi ustvarili (ustvarjamo) skupnost, v kateri se vsak čuti sprejetega, videnega, spoštovanega in prepoznanega v vsej svoji individualnosti. Rdeča nit naših prizadevanj je torej vzgoja in izobraževanje ter spodbujanje celostnega razvoja dijaka v skupnosti. In

kot je bilo že večkrat zapisano, se dijak lahko celostno in optimalno razvija le v skupnosti, v kateri se dobro počuti – torej tam, kjer je uveljavljena kultura dobre skupnosti.

Kako uspešni smo pri tem? To je zelo težko oceniti, saj že Bečaj (2000) ugotavlja, da z vprašalniki in anketami ugotavljamo predvsem deklarativno raven organizacijske kulture, dejansko raven pa je lažje ugotavljati z manj formalnimi in manj znanstvenimi metodami. Morda lahko najdem vsaj nekaj podkrepitve za to, da smo uspešni pri vzpostavljanju dobrih medsebojnih odnosov, v pogovorih z dijaki in starši. Dijaki predvsem po koncu šolanja pri nas povejo, da so se na šoli dobro počutili, da so čutili naklonjenost profesorjev. Še več potrditve prihaja s strani staršev naših dijakov, ki se udeležijo celo našega informativnega dneva in dneva odprtih vrat ter delijo koristne informacije o šoli skozi starševske oči staršem naših bodočih dijakov. Tudi ti starši nenehno omenjajo dobro klimo na šoli, v razredih, ki skupaj z dobrimi rezultati na maturi in številnimi dodatnimi dejavnostmi odtehtajo ne majhno količino učenja. Še najbolj pa me je nedolgo nazaj nagovoril pogovor z mamo dijaka s posebnimi potrebami, ki zaradi resne kronične bolezni (zbolel je že pred vstopom v srednjo šolo) od prvega letnika dalje skoraj ni obiskoval pouka, temveč se je doma samostojno učil in prihajal le na ocenjevanja znanja. Glede na njegovo izredno nizko prisotnost pri pouku lahko sklepamo, da so njegove vezi s sošolci in učitelji izredno šibke. Pa vendarle je uspešen dijak in s pomočjo sošolcev, ki mu posojajo zapiske, učiteljev, ki mu časovno prilagajajo ocenjevanja, in staršev, ki mu stojijo ob strani, več kot uspešno dosega enake izobrazbene standarde kot drugi. Težko si predstavljam, da bi bilo to mogoče, če ne bi vladalo v razredu in na šoli pozitivno vzdušje, sočutje, razumevanje, občutek za solidarnost in druge vrednote, ki gradijo kulturo dobre skupnosti.

VIRI IN LITERATURA

- Bečaj, J. (2000). Šolska kultura – temeljne dimenzije. Šolsko svetovalno delo, 5, št. 1, str. 5–18.
- Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. Sodobna pedagogika, 52, št. 1, str. 32–44.
- Bečaj, J. (2006). Kultura dobre skupnosti. V: Šolski razgledi, 17. <http://www.solski-razgledi.com/17-2006/2.html> (dostopno 15. 3. 2016).
- Marentič Požarnik, B. (2002). Nekatere kritične točke sistema izobraževanja v Sloveniji, zlasti izobraževanja učiteljev. V Bergant in Lešnik Musek (ur.): Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Peternel, J. (2011). Razmišljanje dijaka ob izkušnji socialnega praktikuma. V: Megaron – redni letni zbornik Zavoda sv. Stanislava. Ljubljana: Zavod sv. Stanislava.
- Prašnikar, M. (2012). Socialni praktikum. V: Megaron – redni letni zbornik Zavoda sv. Stanislava. Ljubljana: Zavod sv. Stanislava.
- Prašnikar, M. in Tomc, B. (2013). Socialni praktikum na Škofjski klasični gimnaziji. V: Zbornik prispevkov na konferenci EDUvision. http://eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision%202013_splet.pdf (dostopno 15. 3. 2016).
- Prašnikar, P. (2014). Socialni praktikum. V: Megaron – redni letni zbornik Zavoda sv. Stanislava. Ljubljana: Zavod sv. Stanislava.
- Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B. in Bizjak, C. (2000). Razrednik v osnovni in srednji šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vzgojni načrt Škofjske klasične gimnazije (2016). Interno gradivo.

Klavdija Giodani, Ekonomska šola Novo mesto

MLADOSTNIK Z IZZIVOM AVTIZMA V SREDNJI ŠOLI

PRIMER DOBRE PRAKSE NA PODROČJU INKLUZIJE UČENCEV IN DIJAKOV S POSEBNIMI POTREBAMI

UVOD

Avtizem izhaja iz grške besede »*autos*«, kar pomeni sam, lasten, vsebinsko usmerjen vase (Brecelj Kobe, 1994, v Kastelic, 2014).

Avtizem je opredeljen kot kompleksna razvojna motnja, ki se kaže kot kakovostno spremenjeno vedenje na področju socialne interakcije, besedne in nebesedne komunikacije in imaginacije (Macedoni - Lukšič, 2006, v Kastelic, 2014).

Ta področja je Lorna Wing že v začetku osemdesetih let združila pod skupni pojem »triada primanjkljajev«, ki opredeljujejo »spekter avtističnih motenj«, katerega del je tudi avtizem (Kastelic, 2014).

Tri okvare, ki jih je opredelila Lorna Wing (Milačič, 2006), so:

- a) Okvara socializacije, kar pomeni, da se oseba z avtizmom bodisi izogiba slehernemu stiku ali pa stike nenehno išče, tako da postavlja vedno ista vprašanja in začanja monologe o priljubljeni temi (nerazumevanje okolice).
- b) Okvara komunikacije, kar pomeni, da otrok z avtizmom lahko govori tekoče, zelo hitro, neobičajno ali pa sploh ne.
- c) Okvara imaginacije.

»Spektrum« pomeni, da so simptomi pri različnih osebah različno intenzivno izraženi (Drobnik Renko, 2002, v Kastelic, 2014). Siegel (1996, v Kastelic, 2014) opredeljuje motnjo avtističnega spektra kot sindrom, zaradi katerega se pri posameznikih ne kažejo isti znaki in simptomi.

Motnje avtističnega spektra spadajo v skupino pervazivnih razvojnih motenj (PMR), za katere je značilno, da se specifično vedenje pojavi pred tretjim letom starosti in se odraža na področju vzajemne socialne interakcije, komuniciranja in utesnjenega, stereotipnega, ponavljajočega se vedenja (Drobnik Renko, 2002, v Kastelic, 2014). Posamezniki z avtizmom imajo tako določene specifične značilnosti na področjih govora in komunikacije, sensorike, vedenjskih značilnosti, čustvovanja in socialnega razvoja, avtizem pa je poleg Aspergerjevega sindroma najpogostejša motnja v skupini pervazivnih razvojnih motenj oziroma motenj avtističnega spektra (Carr, 2006). Že ime pervazivna razvojna motnja pove, da gre za razvojno motnjo, ki lahko zajame vsa področja razvoja v vseh razvojnih obdobjih, je pa med najpogostejšimi razvojno-nevrološkimi motnjami (Filipek idr., 2000, v Gazvoda, 2014).

Diagnostika motenj avtističnega spektra je kompleksen klinični proces, ki tako temelji na diagnostičnih kriterijih, opredeljenih v MKB-10 (Mednarodna klasifikacija bolezni) in v DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). V DSM-V je spekter avtističnih motenj opisan kot prizadetost v socialnem komuniciranju in prisotnost omejenega in ponavljajočega se vedenja ali interesa, ki posamezniku predstavlja pomembne izzive v smislu prilagojenega socialnega funkcioniranja. Kriterij zajema dve ključni področji simptomov znotraj MAS, in sicer primanjkljaj pri socialnem komuniciranju in socialnih interakcijah in omejene, ponavljajoče se vzorce vedenja, interesov in aktivnosti (Selekman in Diefenbeck, 2014).

1. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v sistem vzgoje in izobraževanja

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, Uradni list RS, št. 58/2011) poudarja, da je ob vključevanju otrok s posebnimi potrebami pomembno zagotavljanje okoliščin za uspešno šolanje, poleg tega pa tudi upoštevanje individualnih potreb posameznika. Gre za proces, v katerem omogočamo in zagotavljamo tako učno uspešnost kot pridobitev drugih izobrazbenih standardov posameznega izobraževalnega programa, kar pa lahko dosežemo le s tesnim sodelovanjem strokovnjakov posameznih strok in učiteljev, obojih z ustreznim znanjem in kompetencami. Inkluzivni pristop predvideva sprejemanje, odsotnost predsodkov, poznavanje problematike, kreiranje okolja kot podpornega sistema za posameznika, hkrati pa tudi razumevanje otroka s posebnimi potrebami, pa tudi njegovih staršev, ob zavedanju, da delujemo v korist otroka.

Za pripravo, spremljanje, evalviranje ter spreminjanje izvajanja individualiziranega programa skrbi strokovna skupina, ki jo v našem primeru po navadi sestavljamo šolski svetovalni delavec pedagog, razrednik, šolski svetovalni delavec psiholog, v pripravo in spremljanje individualiziranega programa pa so vključeni starši ter dijak s posebnimi potrebami.

Dodatna strokovna pomoč, ki jo v različnih programih vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami predvideva Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, se lahko izvaja kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, svetovalna storitev ali učna pomoč. Oblika dodatne strokovne pomoči v obliki svetovalne storitve krepi vlogo otrok in staršev v procesu inkluzije. Svetovalna storitev je sicer najbolj usmerjena k svetovalnemu delu s posameznim otrokom,

vključuje pa tudi svetovalno delo s starši, učitelji, sošolci in njihovimi starši.

Ugotavljamo, da je **dodatna učna pomoč** področje, ki je še vedno zelo potrebno. V zadnjem času dijakom z avtizmom **odločba o usmeritvi** pogosto dodatne učne pomoči ne predvideva. Težava se pokaže, ko bi posamezni dijak z avtizmom občasno potreboval prilagojeno razlago učne snovi, podkrepjeno z vizualnimi didaktičnimi pripomočki, prilagojeno preverjanje znanja, utrjevanje in ponavljanje snovi. Ob pisanju pisnih preizkusov znanja ob podaljšanem času pisanja se prav tako kaže potreba po tem, da bi bil ob pisanju preizkusa znanja ob dijaku prisoten učeči učitelj (po navadi pisanje kontrolnih nalog s podaljšanim časom pisanja poteka v šolski svetovalni službi ob prisotnosti šolske svetovalne delavke). Dijaka z avtizmom je namreč za uspešen rezultat med preverjanjem znanja ob hitrem upadu koncentracije in ob tem, ko različni predmeti v neposredni okolici lahko za neomejeno dolgo časa pritegnejo njegovo pozornost, saj se zagleda v posamezne detajle, treba z usmerjanjem, spodbujanjem, ohranjanjem fokusa voditi skozi preizkus znanja do konca. Potreba po dodatni učni pomoči se kaže tudi zaradi počasnosti dijaka pri pouku, obilice učne snovi, težave z organizacijo učne snovi, dijak pa pogosto posameznih informacij ne zmore združiti v celoto – »zaradi dreves ne vidi gozda« – in bi pogosto potreboval dodatno učno razlago in pomoč pri organizaciji učne snovi.

2. Svetovalno delo s posameznikom z avtizmom

Vsako načrtovanje in izvajanje svetovalnega dela z otrokom z izzivom avtizma je izvirno, vsakokrat se na novo oblikuje za vsakega uporabnika posebej, je soustvarjeno z njim in zanj, s pomočjo njegovih staršev, strokovnjakov, ki so pripravili sklep o usmeritvi, in učečih učiteljev. Člani strokovne skupine smernice pomoči in vzgojno-izobraževalnega dela z dijakom zasnujemo tako na podlagi odločbe, strokovnih smernic kot tudi na podlagi informacij staršev, kasneje ob spoznavanju samega dijaka pa tudi na podlagi poznavanja funkcioniranja dijaka v šoli. Razviden je prispevek vsakega udeleženca v tem sodelovanju, ob tem pa so upoštevani motivi, želje, počutje in potrebe otroka – uporabnika.

Na evalvacijskih srečanjih strokovne skupine, ki se ji po potrebi pridružujejo posamezni učitelji ter starši dijaka in ki po navadi potekajo mesečno, delovna skupina konkretizira spremembe in naloge ter jih omeji z določenim časovnim rokom. Ker z dijakom sodeluje večje število učiteljev, je pomembno sprotno usklajevanje in informiranje.

Poudarek svetovalnega dela z dijakom je na učenju novih spretnosti in veščin in na ustvarjanju spodbudnih okoliščin za krepitev konstruktivnih in funkcionalnih oblik vedenja, komunikacije, socialne interakcije. Pozorni smo ne le na doseganje zastavljenih ciljev, pač pa tudi na vse razlike, spremembe stanja in na manjše spremembe

na poti napredovanja, kar pozitivno vpliva na motivacijo in zadovoljstvo vseh sodelujočih.

Čačinovič Vogrinčič (2006) opisuje šest korakov, ki omogočajo in podpirajo premik v delovnih projektih pomoči, kakor lahko pravzaprav poimenujemo tudi naše timsko delo. Korake in njihovo uporabo lahko prenesemo na delo članov tima, ki je sodeloval z otrokom z avtizmom, ter na delo psihologa, ki je nudil psihološko pomoč v okviru dodatne strokovne pomoči:

- *Pridruževanje*, besedno in nebesedno, v obliki zrcaljenja, posnemanja, skupnega sledenja, v našem primeru pomeni, da se dijaku ob posredovanju delovne naloge na uri dodatne strokovne pomoči pridružimo v njegovi aktivnosti z namenom, da bi z njim vzpostavili zaupen delovni odnos, ki je naše vodilo. Ob vstopu dijaka v prostor šolske svetovalne službe, kjer se izvajajo ure DSP-ja, si je dijak najprej ogledal prostor in komentiral posamezne predmete. Ogledala sva si jih skupaj in jih skupaj pokomentirala. Hkrati je dijak vedno prisluhnil prižganemu radiu in ponovil slišano. Glede na predvajano vsebino na radiu sem mu postavila primerno vprašanje o vsebini, o glasbi, ki jo je pokomentiral, o njegovi najljubši glasbi, glasbenih izvajalcih. Dijak, ki je imel zelo rad glasbo, je lahko na računalniku izbral svojo priljubljeno skladbo, ki sva ji prisluhnila, lahko je tudi zapel. To sem uporabila kot začetno vzpostavljanje zaupnega odnosa, sprejemanja, da je dijak dobil občutek varnosti in sprejetosti. Tudi ko sva se obrnila k nalogi, ki je bila načrtovana za tisti dan, sva prvo nalogo reševala skupaj, enakovredno.
- *Odkrivanje*, raziskovanje problema oziroma določitev individualiziranega pristopa in individualiziranega programa, pri čemer smo se trudili, da se ne bi toliko osredotočali na značilnosti avtizma kot na specifične lastnosti dijaka z izkušnjo avtizma.
- *Spreminjanje*, doseganje zelenih ciljev ob vključevanju motivatorjev – dejavnikov, ki pozitivno vplivajo na dijaka, upoštevanje njegovega mnenja pri skupnih aktivnostih, omogočanje in dopuščanje samostojnosti kot podpora dijakovemu napredku. Občasno dijaka vključimo v pomoč pri delu na šoli (skupno obešanje plakatov – kam bi ga on obesil, upoštevam njegovo mnenje, sodelujeva pri odločitvi).
- *Proslavljanje*, ko spregovorimo in delimo prijetne občutke ob posameznih uspehih, napredku ali drugih prijetnih, pomembnih trenutkih dijaka. Za ta namen lahko izdelamo posebne pohvale ali simbole, ki jih kot obeležitev primernega vedenja ali uspeha podarimo dijaku z avtizmom.
- *Ločitev*, ko dijak pridobi potrebno znanje, kompetence in uspešno opravi zaključne preizkuse, v našem primeru poklicno maturo. V določenih

primerih je po končanem izobraževanju ločitev dejansko težka, še posebej takrat, ko dijak nima velike podpore v svoji družini, v kateri se starši ali skrbniki ne ukvarjajo s posledicami izzivov avtizma in nimajo usmerjenega vedenja, ki bi pomagalo dijaku pri premagovanju izzivov avtizma. Ločitev je težja, ker dijak izgublja sodelavca, ki ga je sprejemal in upošteval njegovo motnjo. Ko sem nekdanjega dijaka ob zaključevanju študija na naši šoli vprašala, ali bi se bil pripravljen včlaniti v katero od društev, ki nudi podporo posameznikom z avtizmom, je žalostno odvrnil: »Sem pa že povsem pozabil na avtizem, zdaj ste me pa spomnili na to,« ter se žalostno pogreznil v molk. Kot študent je dijak po opravljenih izpitih občasno prišel na našo višjo strokovno šolo brez cilja, nekako je bil ob prenehanju predavanj brez orientacije. Sicer je ločitev lažja, kadar dijaka podpira družina in se aktivno spoprijema z motnjo.

Prehod iz izobraževalnega sistema v iskanje službe je pogosto kot padec s pečine. Pogosto mladostniki, ki so dosegali dobre rezultate v izobraževalnem sistemu in so uspešno končali srednje izobraževanje ali študij, ne dobijo pomoči, ki jo potrebujejo pri iskanju zaposlitve oziroma pri strukturiranju življenja po končanem izobraževanju. Posamezniki, ki imajo podporo svoje družine, te težave lažje premagujejo, tisti, ki zaradi najrazličnejših vzrokov (bolezen, ločitev, izguba družinskih članov, težke socialne okoliščine) nimajo podpore družine, pa so soočeni s samoto, nestrukturiranostjo vsakdana, ne vključenostjo v delovno organizacijo, z ne vključenostjo v podporne organizacije; kar naenkrat so prepuščeni sami sebi. Ta sprememba je za ljudi z avtizmom toliko težja, ker imajo že na splošno težave s prilagajanjem spremembam.

- **Reflektiranje** pomeni možnost za izmenjavo mnenj in informacij za člane strokovne skupine in učiteljskega zbora ter za starše o delu vsakega posameznega člana delovne skupine, o medsebojnem sodelovanju, o reševanju trenutnih problemov, ki se pokažejo. V ta namen si informacije izmenjujemo tudi sproti, preko elektronske pošte, učitelji v zbornici, sicer pa na evalvacijskih sestankih.

3. Potrebe mladostnika z avtizmom in pristopi k obravnavi mladostnikov z avtizmom ob inkluziji ter značilnosti dodatne strokovne pomoči, ki jo izvajamo kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj ter kot svetovalno storitev

Posamezne pomanjkljivosti, ki posameznikom z avtizmom onemogočajo optimalno funkcioniranje v šoli, so: težave na področju receptivnega in ekspresivnega

jezikovnega izražanja, zlasti uporaba jezika za izražanje abstraktnih pojmov; težave na področju socialne kognicije, vključno s primanjkljajem v funkciji deliti pozornost in čustva z drugimi ter razumeti čustva drugih; pojavlja se rigidnost in odpornost proti spremembam na področju preusmerjanja pozornosti z enega na drug dražljaj, nezmožnost za načrtovanje, organiziranje, reševanje problemov, lahko pa tudi kratek obseg pozornosti in težave z branjem (Macedoni Lukšič, 2011, v Gazvoda, 2014).

Mladostništvo je razvojno obdobje med otroštvom in zgodnjo odraslostjo, ko se pred mladostnikom pojavijo nove razvojne naloge, kot so: ustvariti zrelejše odnose z vrstniki, oblikovati svojo spolno vlogo in identiteto, sprejemanje in učinkovito uporabljanje svojega telesa, oblikovanje čustvene neodzivnosti do staršev in drugih odraslih, pripravlanje na partnerstvo in družinsko življenje, oblikovanje odnosa do dela in priprava na poklicno udejstvovanje, oblikovanje lastnega sistema vrednot in etičnih načel ter želja in odgovornost opravljati družbeno odgovorne dejavnosti (Horvat in Magajna, 1987, v Zupančič, 2004). Kot rezultat telesnega razvoja, družbenih zahtev okolja, osebnih aspiracij in vrednot posameznika se pred mladostnikom pojavijo nove, do tedaj neznane razvojne naloge (Klaczynski, 1990, v Zupančič, 2004).

Posameznika z izzivom avtizma ne zanimajo reči, ki jih počnejo vrstniki, in če je prisiljen v druženje, se ne znajde najbolje. Drugi otroci sklepajo prijateljstva, njega pa ne povabijo zraven, utegne se zapreti v svoj samotarski svet, v katerem ga malenkosti prevzamejo za več ur in lahko v nedogled počne eno in isto, ne da bi se naveščal. Njegov besedni zaklad utegne biti izjemno bogat, obenem pa ga lahko zmedejo čisto navadne besede ali pa povedano razume preveč dobesedno. Kadar pa govori on, lahko govori kot dež o eni in isti temi, dolgočasi druge, nato pa izjavi kaj takega, da vsem zastane dih. Zamislijo se in občudujejo njegov prodorni um, saj je po razmišljanju lahko v marsičem daleč pred vrstniki. Odgovore išče tam, kjer to drugim niti na pamet ne bi padlo, in odkriva nove načine za običajna opravila. Kljub temu pa je zaradi edinstvenega pogleda na življenje, občutka za podrobnosti in izjemne zmožnosti za miselno zbranost mnogo posameznikov doseglo sam vrh izbranega poklica (Hoopmann, 2009).

Pri obravnavanju otrok z avtizmom je glavni cilj pospešiti zaostanek v razvoju (razvijati socializacijo, komunikacijo, skrb za samega sebe) ter zmanjšati odklone v vedenju, ki zavirajo ter otežujejo učenje in napredek v razvoju (Kotar, 1989, v Posavec, 2008). Očesni kontakt, neverbalna komunikacija, verbalna komunikacija, razpon interaktivne pozornosti in prilagodljivost so področja, ki jim pri posameznikih z avtizmom dajemo posebno pozornost, omenjeni temelji socializacije pa izhajajo iz razvojnega modela The Son-Rise (Kastelic, 2014).

Predstavlja bom posamezna področja, na katerih strokovnjaki in starši opazijo otrokovo drugačnost, ter tehnike, ki jih v praksi izvajamo pri premagovanju

posameznih primanjkljajev pri vzgojno-izobraževalnem delu z mladostnikom z avtizmom.

Splošna samopodoba, socialna samopodoba ter druga področja samopodobe so področja, ki jim zaradi vseh izzivov odraščanja psiholog pri individualnem delu z mladostnikom z avtizmom posveča posebno pozornost. Sem spada iskanje in podpiranje močnih točk posameznikove osebnosti, raziskovanje in osvetlitev posameznikovih interesov, ozaveščanje in prepoznavanje posameznikovih vredot, stališč, pogovor o posameznih področjih samopodobe in vaje, ki krepijo samopodobo. Sem spada tudi svetovalno delo s sošolci in skrb za pozitivno socialno klimo v razredu.

Skrbeti moramo za **odnos sošolcev do dijaka z avtizmom**; s pogovori na temo drugačnosti in sprejemanja drugačnosti, z razbremenilnimi pogovori ob pojavu nestrinjanj, občutenja nestrpnosti do medsebojnih razlik. Ob prisotnosti dijaka z avtizmom v oddelčni skupnosti imajo sošolci možnost osebnostne rasti, saj se učijo sprejemati drugačnost in nuditi pomoč, hkrati pa imajo ob uvidu, s kakšnimi preizkušnjami se sooča mladostnik z avtizmom, ob sodelovanju in upoštevanju mladostnika z avtizmom priložnost presegati egocentrično miselnost in bogatiti svojo osebnost.

Pomembno je **učiteljevo razumevanje učenčevih stisk**, spoštovanje učenca in staršev, poučevanje v skladu z učenčevim učnim stilom, njegovimi posebnimi potrebami itd. Pri uresničevanju teh nalog so učitelju v pomoč seznam dejavnosti, ki jih učenec zmore narediti, seznam dejavnosti, ki jih ne more narediti, in seznam ciljev, ki jih želi učitelj doseči. Učitelj naj za pouk pripravi tudi naloge, pri katerih izpostavi močna področja posameznika z avtizmom, s čimer izboljšuje učenčevo samopodobo. Poiskati mora priložnost, da se lahko vsak učenec izkaže pred vrstniki, da ga sprejmejo in podpirajo (Kavkler, 2009: 7).

Vaja, ki podpira razvoj pozitivne samopodobe: na steno nalepimo večji papir, nanj narišemo obris mladostnika, nato pa skupaj z dijakom s simboli narišemo in napišemo vse pozitivne lastnosti dijaka, kaj ga osrečuje, trenutke, v katerih se dobro počuti, koga ima rad, kdo ima rad njega, katere rastline, živali, predmeti in ljudje mu veliko pomenijo, kakšno vreme ima rad, kateri letni čas, katere so njegove prednosti, katere so njegove fizične lastnosti, na katere je ponosen ali z njimi zadovoljen (fizična moč, hitrost, spretnosti, lepe oči, višina, dobra kondicija ...), kateri so pomembni mejniki v njegovem življenju, kateri so najlepši dogodki v letošnjem letu, v otroštvu ... Risbo mladostniki odnesejo domov, jo predstavijo staršem, ki se nanjo vedno zelo pozitivno odzovejo in jim veliko pomeni. Mladostnik lahko svoj »portret« nalepi v svojo sobo, ga dopolnjuje, si ga ogleduje in z zavedanjem svojih pozitivnih lastnosti izboljšuje svojo samopodobo.

Govor otroka z avtizmom ima lahko specifične značilnosti. Najbolj opazen je nenavaden ton govora oziroma eholalija, ki lahko služi kot pridobitev časa za razumevanje

pravkar slišanege; njegov govor je konkreten, nefleksibilen, povedano razume dobesedno in ima težave z uporabo zaimkov (menjuje ti in jaz oziroma lastna imena in zaimke) (Aarons in Gittens, 1992, v Gazvoda, 2014). Pri komunikaciji je najbolj opazno pomanjkanje zanimanja zanjo. Tudi nebesedna komunikacija – očesni kontakt, mimika – otrok z avtizmom ne zanima oziroma jo težje razumejo. Težave imajo z vzdrževanjem teme pogovora in branjem neverbalnih socialnih znakov, zato težko kontinuirano sodelujejo v običajnem pogovoru. V pogovoru ne opazijo neverbalnih znakov, ko se npr. sogovornik začne dolgočasiti, ne vedo, kdo je na vrsti za pogovor, in podobno (Gazvoda, 2014). Izkušnjo besed posameznik z avtizmom doživlja drugače od posameznikov brez izkušnje avtizma. V svoji nameri, da bi s pozameznikom z avtizmom komunicirali, lahko v njem občasno vzbudimo nelagodje. Ko poskušamo vzpostaviti zaupanje, sprejemanje, lahko to sprva bolj učinkovito dosežemo s približevanjem s posnemanjem (Hewett, 1998).

Govor lahko razvijamo tudi preko tehnike dopolnjevanja stavkov. Sem spadajo »Prijazne povedi« – vaja (Cerkovnik, 2007), preko katere dijak razmišlja in govori o svojih čustvih in počutju ob drugih ljudeh. Pri vaji dopolnjuje povedi, kot so: »Cenim svoje prijatelje, ki so ... Pri svojem prijatelju cenim, da ... Pri moji družini mi je všeč, da ... Veliko sem se naučil od ... Drugačen sem od drugih glede ... Rad sem z ljudmi, ki ...«

Ker so mladostniki z avtizmom na področju **socialnih spretnosti** še posebej izzvani, jih učimo reševati spore, kontrolirati in konstruktivno izražati jezo, izražati svoje stališče, ravnati ob nesporazumih, izražati čustva in se soočati s povzročiteljem stresa. Spodbujanje razvoja čustvene inteligence in razvijanja spretnosti v medsebojnih odnosih je zato poleg drugega ena od bistvenih nalog, ki ji psiholog nameni pozornost. Ključnega pomena je tudi učenje poslušanja, samoobvladovanja, hkrati pa tudi razvijanje pozitivne samopodobe. Dejavnosti za podpiranje razvijanja **čustvene inteligence**, ki jih navaja Schilling, D. (2000), temeljijo na pogovoru v krogu, so pa uporabne tudi pri delu v dvojicah ali pri delu s posameznikom. Tako se mladostnik z izkušnjo avtizma lahko osredotoča na samoopazovanje, odkriva svoje prednosti, razvija osebno odgovornost, samokontrolo čustev in empatijo, spregovori o počutju v neprijetnih situacijah, se uči konstruktivno odzivati na netolerantnost, predsodke ali zavračanje, vadi sporazumevanje, spoznava pomen govornice telesa, se uči, kako začeti pogovor, kako pristopiti k vrstnikom in drugo.

Schilling (2000) v svojem priročniku ponuja dejavnosti, ki jih lahko uporabimo kot podporo pri čustvenem in socialnem razvoju mladostnika. Ena od možnosti, ki so ponujene (Schilling, 2000: 128), je oblikovan delovni list, s katerim lahko pristopimo k obravnavi jeze. Primer: »Poskusi se spomniti nedavnega pripetljaja, ko si se razjezil. Kaj je povzročilo tvojo jezo? Kako močna so bila tvoja čustva? (grafična lestvica) Kakšne občutke si imel v telesu?

Kaj si želel narediti? Kaj pa si naredil? Kako učinkovito je bilo tvoje vedenje? Ali je stvari zelo poslabšalo ali pa je prineslo učinek, ki si ga želel, ne da bi koga prizadel? Kako bi se lahko odzval na drugačen način?»

V nadaljevanju lahko izdelamo »*coping-cards*« – kartice za soočanje z različnimi obremenitvami, na katere zapišemo, kako naj se posameznik v posamezni problematični situaciji odzove, na njej je lahko tudi simbol, neverbalen prikaz priporočenega vedenja (Beck, 2011). »Coping cards« so za mladostnika z avtizmom uporabne, ko se mora soočiti z jezo ali drugimi močnimi čustvi, kot pomoč pri vzpostavljanju pogovora s sošolci ali kot navodilo za vedenje v drugih situacijah. Kartice izdelujemo skupaj z mladostnikom, s katerim se tudi dogovorimo o pomenu simbolov, ki jih bomo na karticah uporabili. Na kartico, s katero si mladostnik pomaga vzpostaviti pogovor s sošolcem, pa lahko tudi zapišemo enega od možnih nagovorov in pristopov, ki ga lahko potem mladostnik v naslednjem obdobju trenira. Trening lahko zasnujemo tudi kot eksperiment, v katerem lahko sošolce obvestimo, da bo imel njihov sošolec z avtizmom v nekem določenem obdobju nalogo, da z njimi vzpostavlja pogovor, da se bodo tudi sami potrudili za vzpostavljanje in ohranjanje komunikacije.

Primer: Kartica za soočanje s težavami.

Ko nečesa ne razumem, lahko ...

- ponovno preberem navodila
- vprašam sošolca
- prosim za pomoč učitelja

Če sem pod stresom, lahko ...

- grem stran v miren kotiček (označena miza v razredu, namenjena sprostitvi in umiku)
- prosim za odmor
- prosim za pogovor s psihologinjo ali drugim učiteljem

Hkrati lahko vaje, ki jih navaja Schilling (2000), pa tudi mnoge druge, ki podpirajo razvoj pozitivne samopodobe, poleg individualne izvedbe izvajamo tudi v razredu s pogovorom v krogu. Ob pravilni uporabi je lahko *pogovor v krogu* učinkovita tehnika za razvoj samozavedanja, razumevanja in obvladovanja čustev, pozitivne samopodobe, osebne odgovornosti, sočutja, spretnosti sporazumevanja in skupinske interakcije (Schilling, 2000). »Pogovor v krogu« vključuje čustveno učenje v pouk in pomaga udeležencem do občutkov varnosti, sprejemanja, podpore, omogoča samoanalizo, znižuje obrambno vedenje, zvišuje spoštovanje. Teme izhajajo iz vsakdanjega življenja in vsakodnevnih težav ter spremljajočih čustev. Pozornost drugih v krogu ter njihovi besedni in nebesedni spoznavni odzivi dajejo posamezniku močno potrditev (Schilling, 2000). Na ta način ne le, da pomagamo mladostniku z izzivom avtizma, pač pa pri premagovanju izzivov odraščanja pomagamo vsem sošolcem.

Posamezniki z avtizmom si težko predstavljajo miselna in čustvena stanja drugih, kar jim otežuje učinkovito socialno interakcijo (Atwood, 2012, v Gazvoda, 2014), razumevanje socialnih pravil, želja, prepričan, namer drugih ljudi, hkrati pa imajo težave pri razumevanju socialnih znakov, obraznih izrazov, govornice telesa in pri ocenitvi čustev drugih. Našteto dodatno omejuje socialne stike poleg sramežljivosti, anksioznosti in pomanjkljivih izkušenj iz predhodnih medsebojnih odnosov; negativne izkušnje z vzpostavljanjem socialnih odnosov pa lahko stopnjujejo izogibanje medsebojnemu odnosu, porast anksioznosti ali celo depresije.

Posamezniki z avtizmom imajo lahko težave, kadar je treba sodelovati, se opravičiti, sprejeti dogovor in se ga držati, sposoditi si ali vrniti stvari, kontrolirati impulze. Preko **igre vlog** lahko z mladostnikom treniramo možne oblike komunikacije, predelujemo neuresničeno, pa vendar želena vzpostavljanje medsebojnih stikov ali pa v vaji predelujemo možne načine odzivanja v neki konfliktni situaciji, ki se je zgodila. Igro vlog lahko dijak igra tudi s sošolci. Igro vlog redno uporabljamo pri delu z mladostniki z avtizmom, ki jih običajno ta način dela sprva preseneti, ko pa ga sprejmejo, se hitro vživijo v vlogo in tako učinkovito predelajo določene vsebine. Z dijakom sva npr. odigrala, kako pristopi in ogovori sošolca in kako ohranja z njim pogovor. Ko je imel dijak z avtizmom s svojo sošolko konflikt, ker mu je ona s svojim telesom zaprla vhod v učilnico in ga ni hotela spustiti v razred, sva z igro vlog in s preigravanjem situacije pri vratih iskala možne načine odzivanja v takšnem primeru.

Koristna je **podučitev** mladostnika z avtizmom o **medvrstniškem nasilju**, načinih obrambe, načinih reševanja težav, učenje odzivanja na izzivanje; treba ga je podučiti, s kakšnim vedenjem lahko v določenih situacijah vzbuja preveliko pozornost ali napadalnost.

Pomembno je, da mladostniku z avtizmom predstavimo **pomen govornice telesa**. Velik del človekovih osnovnih nejezikovnih navad je naučen; pomen mnogih gibov in kretenj določa kulturno okolje (Pease, 1997), njihovo (ne) poznavanje oziroma napačno interpretiranje pa lahko posamezniku povzroči marsikatero zadrego oziroma socialno nesprejemanje. Poudarek damo na geste, ki niso primerne, na spoštovanje osebne prostora v pogovorih z vrstniki, na geste, ki nakazujejo, da želi sogovornik vzpostaviti pogovor ali ga končati, kretnje, s katerimi izražamo spoštljivost, geste, ki lahko pri ljudeh vzbujajo nelagodje, ter očesni kontakt. Vadimo tudi čustvene izraze na obrazu ter njihovo prepoznavanje pri drugih preko igre vlog ali pred ogledalom. Na listek lahko zapišemo različna čustva, jih izžrebamo in odigramo.

Faherty (2000, v Gazvoda, 2014) navaja področja na področju treninga socialne komunikacije: predstavitev samega sebe in svojega načina mišljenja, razumevanje očesnega kontakta, neverbalne govornice, obraznih izrazov, kretenj, dobesebnega in prenesenega pomena besed, razumevanje misli (kaj so misli, kdo misli, misli drugih

ljudi, kdo pozna moje misli), komunikacija (pretvorba misli v besede, kako preveriti, ali me drugi poslušajo, s kom in kako lahko komuniciram, poslušanje in odzivanje na besede drugih, kako začeti in končati pogovor, vljudnost, bonton, možne težave in zapleti pri komunikaciji), prijateljstvo (kdo je prijatelj, skupne aktivnosti), čustva (vrste čustev, povezava čustev, misli, vedenja, samokontrola, kako občutim določeno čustvo, kako ga prepoznam pri sebi in drugih), učenje primerne tona glasu glede na situacijo in kontekst, pomen in uporaba medmetov. Naštetim področjem posvečamo pozornost preko igre vlog in pogovora. Hkrati je treba mladostniku z avtizmom podati **povratno informacijo** glede njegovega vedenja in ga podučiti o primernem vedenju v posamezni situaciji (npr. hranjenje v javnosti, cmokljanje, brisanje okoli ust, umivanje rok, čiščenje nosu in podobno). Dijaka o vsem naštetem lahko učimo posredno preko **socialnih zgodb**, ki jih sestavljamo sproti glede na potrebe mladostnika in v katerih glavni osebi določimo neko pozitivno ali negativno vedenje, ki ga potem dijak lahko ocenjuje ter komentira, glavnega akterja zgodbe postavljamo v različne okoliščine in pred različne izzive, s kakršnimi se sooča tudi mladostnik v vsakdanjem življenju.

Za namen **širjenja socialnih veščin in kompetenc** lahko različne teme predstavimo z risanjem, saj vizualna predstavitev lahko zajame različne ravni v pogovoru, prikažemo lahko klasične socialne interakcije, kako se ljudje počutijo, kakšni so njihovi nameni; s preprostimi simboli, figurami, barvami lahko na enostaven način prikažemo določene nebesedne prvine komunikacije, jih predstavimo na bolj konkreten in posamezniku z avtizmom bolj razumljiv način.

Stripe kot metodo za razvoj socialnih kompetenc je razvila Carol Gray (1994, v Myles in Adreon, 2001).

Vajo za **trening imaginacije**, razumevanja vidika drugega človeka (Cerkovnik, 2007) lahko oblikujemo kot pogovor ali pisanje idej npr. na temo, kako bi bilo, če bi zamenjal s sošolcem. Preko pripovedovanja zgod ali branja odlomkov iz mladinskih romanov se lahko z mladostnikom pogovorimo o čustvih in mislih, doživljanju glavnih oseb.

Senior, J. (2014), predlaga vaje, ki jih lahko izvajamo individualno ali skupinsko za **podporo domišljjskega mišljenja**. Vaje spodbujajo razvoj ustvarjalnega mišljenja, humorja, izražanja, prepričljivega govora in javnega nastopanja. Dijaku postavimo nalogo: »Kako bi nepremičninski agent prodal Luno? Kako bi poudarili prednosti nakupa? Kako bi odvrnili pozornost od neprijetnih posledic nakupa?« Ali pa: »Zakaj imajo pajki osem nog? Kenguru, človek, raca imamo po dve nogi. Pajki osem. Zakaj ni živali, ki bi imela tri ali sedem nog?« (Senior, 2014: 16)

Atwood (2007, v Gazvoda, 2014) navaja značilno preobčutljivost ali premajhno občutljivost na zunanje dražljaje; slabša ali selektivna odzivnost na verbalne dražljaje vzbujajo občutek, da osebe z avtizmom ne slišijo,

kar jim govoriš, velikokrat se ne odzovejo na svoje ime ipd. Pri vzgojno-izobraževalnem delu z mladostnikom z avtizmom vztrajamo pri tem, da se mladostnik na svoje ime odzove in posluša naše sporočilo. Če je dijak preobčutljiv na trdo površino stola in se preseda, mu omogočimo uporabo sedalne blazine.

Posamezniki z motnjo avtističnega spektra imajo radi rutino in poznane ter predvidljive okoliščine, medtem ko so nepričakovane spremembe lahko zanje stresne, zato jim na tem področju lahko pomagamo tako, da jih pripravljamo na spremembe in jih učimo socialno primerne odzive v stresnih situacijah. Načrtujemo strategije, ki jih lahko dijak uporabi v **primeru stresa ali preutrujenosti**: sprostitvev v kabinetu, učenje tehnike sproščanja, učenje izražanja žalosti in anksioznosti (npr. progresivna mišična relaksacija, dnevnik razpoloženja, samoocenjevalne lestvice). Z dijakom sestavimo seznam konstruktivnega reševanja problemov. Potrebna je tudi izdelava načrta v primeru **regulacije motečega vedenja**: opozorilo, strategija samonavidil za samokontrolo jeze, metoda žetoniranja. Ob neprimernem vedenju lahko vedenje sankcioniramo tudi z uporabo simbola, obenem pa lahko primerno vedenje z drugačnim simbolom nagradimo (sonček, J). Primerno, zaželeno vedenje lahko nagradujemo. Oblikujemo lahko pohvale (pohvala za sodelovanje pri pouku, za izdelane domače naloge, za odnos do sošolcev). Da ne bi prihajalo do prevelike nevoščljivosti sošolcev, lahko pohvale oblikujemo tudi za sošolce, hkrati pa sošolcem pojasnimo pomen in potrebo po nagrajevanju pozitivnega vedenja pri otroku z avtizmom.

Zaradi težav s predvidevanjem in organizacijo se je izkazala kot učinkovita **tehnika reševanja problemov** iz vedenjsko-kognitivne terapije, katere osnovni cilj je usposobiti posameznika za uspešno reševanje problemov, tehniko *problem-solving* pa izpeljemo tako, da opredelimo problem (poslušamo, pridobimo informacije, opredelimo in opišemo problem), izvedemo možgansko nevihto, da bi pridobili čim več možnih rešitev, ocenimo prednosti in pomanjkljivosti posameznih rešitev, izberemo najustreznejše rešitve, načrtujemo izpeljavo rešitve in podamo evalvacijo po izvedbi rešitve (Beck, 2011).

V povprečju imajo posamezniki z avtizmom povprečno ali nadpovprečno raven inteligentnosti, a je zanje značilna neskladnost med verbalnim in neverbalnim inteligentnim količnikom, njihovi šolski dosežki so neskladni z njihovimi sposobnostmi predvsem na račun funkcionalnih primanjkljajev (Myles in Adreon, 2001, v Gazvoda, 2014).

Razmišljajo drugače, lahko na zelo izviren način, so v povprečju konkretni misleci, imajo težave na področju dojetja ustnih in pisnih informacij ter pri sledenju navodilom in razumevanju prebranega, na čemer temelji šolsko delo. V povprečju so veliko boljši pri razumevanju snovi in informacij, ki so predstavljene v vizualni obliki.

Alternativna komunikacija pomaga pri razumevanju govora, pri razvijanju jezikovnih spretnosti, zmanjšuje

frustracijo, povečuje socializacijo in sposobnost sodelovanja, omogoča boljšo kontrolo nad dogajanjem. Namesto govora lahko uporabimo več alternativnih načinov komunikacije. Otrokom z znaki avtizma lahko pomagamo k uspešnejšemu učenju **s pomočjo komunikacijskih pomagal**. Lahko si pomagamo z abstraktnimi simboli, kot so sončki, oblački, smeški, simboli obraza z različnimi čustvi, z različnimi slikami in znaki za začetek, konec dejavnosti, za posredovanje navodil. Urnik dejavnosti, ki je podprt s slikovnimi dodatki, je bolj razumljiv, navodila (kartončki z navodili) v takšni obliki lahko postavimo pred otroka in jih sproti menjamo. Ta pomagala so za otroke koristna, saj so simboli vizualni, prepoznavni in hitro razumljivi (Cerkovnik, 2007).

Po naših izkušnjah lahko med poukom ali pri urah dodatne strokovne pomoči prihaja do pogostih zadreg zaradi težav, ki jih ima dijak z avtizmom pri razumevanju humorja, dobesednem razumevanju, razumevanju gest. Učiteljica angleščine je s prstom kazala na določeno besedilo, dijak z avtizmom pa je ogorčeno vprašal: »Why are you pointing with your middle finger?« (»Zakaj kažete s sredincem?« Učiteljica ima okvarjen kazalec in zato res uporablja za kazanje sredinec, kar pa se je dijaku zdelo žaljivo – geste ni zmozel prilagoditi kontekstu, ampak je razumel njen neposredni pomen.

4. Vključevanje dijaka v razred

Ob vpisu dijaka z avtizmom presodimo, v kateri oddelek ga bomo vključili in katerega razrednika mu bomo dodelili; če je mogoče, mu dodelimo razrednika, ki bolje pozna problematiko in kaže naklonjenost do dela z dijakom z izzivom avtizma. Pomembna je edukacija učiteljev in priprava na inkluzijo. V enem primeru je za učiteljski zbor imel predavanje oče dijaka z avtizmom, v preostalih primerih pa psihologinja.

Pozorni smo na sedežni red in na mesto, ki ga namenimo dijaku z avtizmom, ko se na podlagi njegovih individualnih težav in značilnosti odločamo, ali bo sedel zadaj ali spredaj, sam ali s sošolcem, in kje bo imel prostor za učne pripomočke, da bodo čim bolj organizirani. Da bi se med poukom dijak lažje organiziral, ima lahko ob mizi plico s knjigami in pripomočki, ki so jasno zloženi, označeni (problem iskanja učnih pripomočkov po torbi).

Učiteje spodbudimo, da pri posredovanju učne snovi uporabljajo vizualne pripomočke, konkretne prikaze in sheme ter najrazličnejše didaktične pripomočke, s katerimi približajo abstraktne vsebine na bolj konkreten način, hkrati pa izboljšajo razumevanje in pomnjenje učne snovi. Ob posredovanju učne snovi preko različnih didaktičnih pripomočkov in metod spodbujamo pozitivne občutke pri utrjevanju snovi preko uporabe iger, sličic, simbolov. Pomembno je, da so navodila za delo ali vedenje zelo jasna.

V učilnici na stolu dijaki z avtizmom pogosto ne sedijo pravilno, naslanjajo se na roko, zato učitelji tudi temu posvečajo skrb. Dijaki imajo pred sedenjem možnost

raztegovanja in gibanja (tek na mestu, pretegovanje rok in nato stresanje z njimi, miganje s prsti ...), spodbujamo jih, da imajo podplate na tleh, sedijo vzravnano (da se ne utrudijo, s tem lažje spremljajo dogajanje). Slednje je sicer koristno tudi za sošolce.

Učni listi učiteljem dopuščajo različne kombinacije nalog, tako da lahko zagotavljamo upoštevanje učnega načela postopnosti in ravnamo po naslednjih didaktičnih pravilih: od lažjega k težjemu, od preprostega k zapletenemu, od znanega k neznanemu, od konkretnega k abstraktnemu (Klug, 2009), hkrati pa lahko dijaku zelo pomagamo z diferencirano domačo nalogo, prilagojeno njegovim potrebam in zmožnostim. Ugotovimo tudi učni stil dijaka in mu vsaj občasno pri pouku prilagodimo posredovanje učne snovi.

Skupaj s sošolci si lahko ogledamo katerega od filmov, ki prikazujejo posameznike z avtizmom in obravnavajo prijateljstvo, sprejemanje, predajanje, osebne zgodbe, ob katerih spoznavamo, da je vsak človek družabno bitje, ki potrebuje nasmeh, besedo in nekoga, ki bo vanj verjel, vključeni pa so tudi prispevki strokovnjakov; npr. »Sabina« (dokumentarni film), »Kot ena nežna pesem« (prvi dokumentarni film o avtizmu v Sloveniji, Center za avtizem in Zavod Suigeneris) in drugo. V razredu ali z dijakom lahko prebiramo mladinsko literaturo na temo sprejemanja drugačnega (»Bebo: O fantu, ki je bil malo tako« avtorja Jureta Černiča, »Projekt Rosie« avtorja Graemeja C. Simsiona). Z dijakom z avtizmom lahko tudi raziščemo biografije drugih posameznikov z avtizmom, še posebej tistih, ki so uspešni na različnih področjih.

Dijaku z avtizmom omogočimo vizualne urnike. Vizualna predstavitev dejavnosti zagotavlja predvidljivost, ne zahteva pomnjenja, pomaga k samostojnosti – neodvisnosti od navodil odraslih. Uporabljamo vizualna pravila (znak za tišino med poukom – prst na ustih, znak za poslušanje – uho, znak za umivanje rok, oblačenje toplih oblačil pred odhodom domov); ključne predmete in pripomočke, ki jih uporabljamo v razredu, označimo z barvami, slikami, besedami. Dijak ima poleg mize urnik, na katerem je vizualno prikazan čas za malico (slika malice ob uri, ki kaže čas malice), čas za športno vzgojo (s sliko športne opreme), čas za uro dodatnega strokovnega dela pri psihologinji, čas za obisk stranišča (ura ter slika stranišča), čas konca pouka s sliko pospravljanja potrebščin.

5. Možne težave pri integraciji dijaka z avtizmom v srednjo šolo

Prehajanje med različnimi učilnicami predstavlja težavo predvsem zaradi počasnosti dijaka z avtizmom. Smo majhna šola, dijaki imajo matične razrede, prehod je le k športni vzgoji, v likovno, zgodovinsko in kemijsko učilnico ter k malici, kamor ga spremljajo sošolci, kar pozitivno vpliva tudi na njihovo druženje in sprejemanje, hkrati pa je dijak v tolikšni meri samostojen, da prehode zmore tudi sam.

Glede usklajevanja med učitelji kljub velikemu številu učiteljev ni težav, dogovorejen je način dela, vsi po potrebi komunicirajo s starši po elektronski pošti ali po telefonu.

Za usklajevanje preizkusov znanja smo v zbornici izobesili tabelo, v katero vpisujemo individualno dogovorjene preizkuse in pri tem skrbimo, da razporejamo preizkuse tako, da se prilagajamo zmožnostim dijaka, njegovemu počutju, trenutnemu zdravstvenemu stanju, skrbimo pa tudi, da ima dijak na teden eno do največ dve ocenjevanji.

Oddelek, v katerega je dijak vključen, nima znižane normativa glede na število dijakov, kar ne predstavlja večjih težav, res pa je, da med rednim poukom učitelj zaradi velikega števila dijakov v oddelku v povprečju posameznemu dijaku ne more posvečati posebne pozornosti.

Podaljšan čas pisanja preizkusa znanja kot eden od ukrepov pomoči dijaku ne bo dosegel pozitivnega učinka, če dijak ne bo imel mirnega okolja ter učitelja ali svetovalnega delaca, ki ga bo spremljal in usmerjal k reševanju preizkusa. Dijaki z avtizmom namreč zelo hitro preusmerijo pozornost na okolico, zagledajo se v določene predmet, slike, in zato potrebujejo ob sebi nekoga, ki ga spodbuja in usmerja k reševanju nalog. Glede na hiter upad koncentracije so izdelki po navadi na začetku dela boljši, proti koncu preizkusa pa uspešnost upada ob naraščanju napak. Smotrno je razmisliti o tem, ali je smiselno podaljšati čas pisanja ali pa je bolje količinsko prilagoditi gradivo ali ga razdeliti na več delov. Kot navaja tudi Mojca Klug (2009), so učenci oziroma dijaki pri podaljšanem času na koncu utrujeni, izdelka pogosto niso sposobni kvalitetno pregledati in dokončati.

Tudi kadar je gradivo povečano na list A3, bi bilo smotrneje povečano pisavo in povečan prostor za odgovore uporabiti na listih A4, saj lahko pri listih A3 pride do preobilice papirja na mizi in do nepreglednosti.

Pri predmetih, pri katerih je zahtevana raba domišljije in abstraktnega mišljenja, je dijak ocenjen brez posebnosti, po navodilu Zavoda za šolstvo ne uporabljamo zniževanja kriterijev na minimalne standarde, pač pa na željo staršev pri delu za omenjene predmete nudimo nekoliko več pomoči tudi pri urah dodatne strokovne pomoči.

Težava se kaže pri tem, da je učna snov za posamezni predmet razpršena na več virov; nekaj snovi je v zvezku, nekaj na delovnih listih, pa v učbeniku in v spletnih učilnicah, čemur dijak z avtizmom, pa tudi njegovi starši, zelo težko sledijo.

Vključevanje v dejavnosti, ki potekajo v okviru pouka zunaj šole, kot so strokovne ekskurzije, pohodi, športni dnevi, predstavljajo izziv zato, ker je treba na dijaka paziti ves čas, hkrati je počasen in težje sledi skupini, dijaka pa po navadi, če ni drugače določeno, spremlja razrednik. **Praktično usposabljanje z delom** znotraj rednega pouka v poklicnih in tehniških izobraževalnih programih naše šole poteka uspešno, obsega pa sodelovanje, svetovanje in informiranje mentorja.

Zaključevanje izobraževanja je za dijake z avtizmom po naših izkušnjah uspešno, do sedaj so vsi uspešno končali izobraževanje, imeli so možnost, da poklicno maturo opravljajo v dveh delih.

REFLEKSIJA

»Vsak človek je zase svet, svetel in lep, kot zvezda na nebu ...« (Tone Pavček)

Spominjam se svojega prvega dijaka z avtizmom in kako je postal »moj«. Na sestanku učiteljskega zbora je bilo izpostavljeno, da se dijak z avtizmom na urah dodatne strokovne pomoči ne ujame s takratno pedagoginjo in da ga bodo zato dodelili meni. Oglasila sem se: »Kaj pa, če se tudi midva ne bova ujela?« Učitelji so se vsi po vrsti nasmejali, saj me vsi poznajo kot do dijakov prijazno osebo, ki ji dijaki zaupajo. Tako sem oprezno prvič začela kot šolska psihologinja enkrat tedensko sodelovati z dijakom z avtizmom in se dodatno izobraževati iz omenjenega področja.

Dijaki z avtizmom, ki smo jih doslej imeli na naši šoli, se seveda med seboj zelo razlikujejo, vsak je zgodba zase, prav tako njihove družine. Recimo jim Dejan, Simon in Andrej (imena so izmišljena).

Dejan je prvi dijak z avtizmom, s katerim sem sodelovala. Nad njim je po svojih močeh bdela predvsem dedek (glede šolskih obveznosti), saj je imel dijak invalidno mamo, z očetom pa ni imel stikov. Dejan je uspešno napredoval, res pa je, da je velikokrat na kakšno obveznost pozabil, čeprav je bila zapisana v beležki; takrat se je zelo vznemiril, tudi zajokal. Doma ni nihče pretirano bdela nad njegovimi domačimi nalogami in učno snovjo, njegova mati je zavračala diagnozo avtizma. Dejan je rad pel, igral računalniške igrice, sprehajal psa, predvsem pa pisal in govoril angleško. Napisal je knjigo, ki sem jo s soglasjem poslala enemu od centrov za avtizem. Sošolci ga niso sprejemali, z nobenim ni vzpostavljala stikov, tako da sem bila edina na šoli, s katero je dijak redno komuniciral na urah dodatne strokovne pomoči. Ob prihodu na maturantski ples me je zelo lepo sprejel, pristopil je do mene in mi rekel, da je počaščen, ker sem se plesa udeležila. Ko so maturantje zaplesali skupinski ples prostega sloga, je bil Dejan prvi v vrsti, v središču pozornosti, plesal je z energijo, ki je ni premogel nihče drug. Uspešno je končal izobraževanje s poklicno maturo, se vpisal na našo višjo šolo, opravil vse izpite, sedaj ko mora napisati še diplomu, pa je njegov uspeh vprašljiv, saj je prepuščen samemu sebi. Nekajkrat je prišel na višjo šolo, ker ni vedel, da ni več predavanj; referentka za študentske zadeve je dejala, da ni prepričana, kako bo sam zmožl pisanje diplomskega dela. Ostaja odprto, kako mu bo študij uspelo končati in kako bo iskal in našel zaposlitev.

Drugi dijak z avtizmom, Simon, je večino šolanja preživel doma in v psihiatričnih ustanovah, saj je imel še več drugih pridruženih bolezenskih težav. Šola mu je omogočila, da je dvakrat posamezen letnik opravljal po dve

leti; k učiteljem ga je mati vozila na hospitacije in predmetne izpite. Uspešno je opravil poklicno maturo, na kateri sem bila določena kot njegova spremljevalka na maturi in sem še toliko bolj doživljala z njim in z družino to zaključno preizkušnjo, ki jo je dijak opravljal v dveh delih.

Tretji, Andrej, je šele začel šolanje pri nas. Pred samim vstopom v šolo sva se na željo staršev svetovalni delavki sestali s svetovalnima delavkama na njegovi osnovni šoli ter pridobili podatke, kako poteka delo z njim in kakšne so prilagoditve. Andreja sošolci pozitivno sprejemajo, v sebi ima nekaj, s čimer pritegne sošolce, velikokrat se nasmejejo njegovim ironičnim in nehote smešnim komentarjem. Oče dijaka je imel pred začetkom šolskega leta za učiteljski zbor predavanje o avtizmu in sinovih posebnostih. Izvajamo redne timske sestanke, komuniciramo sproti in se usklajujemo. Andrejevi starši so aktivni člani društva Društvo Sonshine – Evropski center za obravnavo avtizma, izobraževali so se tudi v ustanovi Autism Treatment Center of America, svoje življenje pa so povsem prilagodili sinu in njegovemu šolskemu uspehu; z njim se učijo, redno spremljajo njegovo šolsko delo, se pripravljajo na posebej dogovorjena ocenjevanja znanja. Ob integraciji otrok s posebnimi potrebami se učiteljem in vsem sodelujočim prevrednotijo vrednote; na začetku je bil prisoten strah pred prevelikimi pričakovanji staršev, strah pred tem, da bodo učitelji prisiljeni v zniževanje kriterijev.

Tudi starši mladostnika z avtizmom so ob prehodu iz osnovne v srednjo šolo pod stresom, skupaj z otrokom se podajajo v neznano, iz varnega okolja, v katerem so imeli vzpostavljen jasen sistem pomoči, v neznano okolje med neznane ljudi. Ob vstopu dijakov s posebnimi potrebami v srednjo šolo vsi udeleženi na začetku potrebujemo nekaj časa, da se spoznamo, da spoznamo pričakovanja staršev, da se uskladijo tako pričakovanja učiteljev, staršev in mladostnika. Ko zakorakamo v šolsko leto in ko skupaj premagujemo preizkušnje, se po navadi čustva umirijo, strpnost se povečuje, sodelovanje steče, spoznamo in navadimo se drug drugega, vzpostavijo se toplejši medosebni odnosi, v ospredju ostanejo predvsem koristi otroka. Ob vložnem trudu in premagovanju izzivov na koncu vsi sodelujoči veliko osebno pridobimo, predvsem pa se veselimo mladostnikovih uspehov.

SKLEP

V prispevku so navedeni proces sodelovanja in nudenja pomoči ter različne metode in oblike dela z dijaki z avtizmom kot primer dobre prakse na področju inkluzije učencev in dijakov s posebnimi potrebami.

Osnovni pogoj za uspešno integracijo otrok z avtizmom je timsko delo in kontinuirano sodelovanje, tako s strokovno skupino na šoli, učitelji, starši, ob upoštevanju individualnih potreb posameznika z izkušnjo avtizma. Hkrati je treba delovati svetovalno in izobraževalno tudi s samo oddelčno skupnostjo, v katero je vključen posameznik z avtizmom. Za uspešno obravnavo

otrok z avtizmom je treba vzpostaviti jasno strukturirano okolje, oblikovati jasna in preprosta navodila ter postavljati jasne cilje, uporabljati tudi alternativno obliko komunikacije, metode nagrajevanja, strategije dajanja samonavodil oziroma kartic za soočanje z obremenitvami za boljše kontrolo vedenja.

Pomembno je doseganje izobraževalnih ciljev in standardov, poleg tega pa je v ospredju tudi čustvena podpora dijaku ter podpiranje razvoja socialnih kompetenc. Kaže se velika potreba po urah dodatne učne pomoči, ki pa obravnavanim dijakom po trenutni odločbi o usmeritvi ne pripada. V individualiziranem programu so zajete prilagoditve, ki se nanašajo na poučevanje, pridobivanje znanja in ocenjevanje, hkrati pa bi lahko bile zajete tudi prilagoditve, ki zajemajo socializacijo in vključevanje v dejavnosti, ki potekajo v okviru pouka zunaj šole na strokovnih ekskurzijah, športnih dnevih, pohodih in podobno. Ure dodatne strokovne pomoči, ki jih izvaja psiholog (pomoč pri premagovanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj), namenjamo soočanju z raznovrstnimi izzivi, od učenja socializacije, komunikacije, čustvene samokonrole, reševanja konfliktov in frustracij, učenja tehnik učenja, reševanja težav, ki se v kakšni koli obliki pojavijo z drugimi učitelji ali pri ocenjevanjih, do pisanja preizkusov znanj v mirnem okolju s podaljšanim časom pisanja. Potreba po dodatni učni pomoči se kaže zaradi počasnosti dijaka pri pouku, obilice učne snovi, težave z organizacijo učne snovi, potrebe po tem, da ga učitelj pri pisnem ocenjevanju znanja spodbuja in usmerja njegovo pozornost na reševanje nalog. Dobrodošle bi bile dodatne konkretne usmeritve za psihologe in svetovalne delavce, ki v procesu inkluzije z dijakom z izzivom avtizma delamo, vsekakor pa za psihologa delo z dijakom z avtizmom predstavlja izziv dodatnega strokovnega izpopolnjevanja in izobraževanja za zagotavljanje učinkovite psihosocialne pomoči. Proces odraščanja je za vsekega najstnika velik izziv z novimi razvojnimi nalogami, če pa je temu priključen izziv avtizma, je vse skupaj še toliko bolj kompleksno. Občasno dijaki z izzivom avtizma kljub prilagoditvam težko dosegajo predpisane izobrazbene standarde in so preobremenjeni, kar lahko vodi v izčrpanost, zato je pri njih še toliko bolj pomembno, da ocenjevanje prilagodimo in skrbno načrtujemo, da dijaki niso preobremenjeni ob koncu ocenjevalnih konferenc. Kot prilagoditev bi morda bila dobrodošla možnost zmanjšanja števila ocenjevanj. Namen članka je bil osvetliti probleme, s katerimi se soočajo mladostniki z avtizmom ob vključenosti v srednje izobraževanje, in kako jim poskušamo najboljše pomagati. Od vsega bi mladostniki z avtizmom najbolj potrebovali strokovno pomoč tudi po koncu šolanja, ko ostanejo prepuščeni sami sebi, sploh kadar nimajo velike podpore družine. Proces uspešne inkluzije dijakov z avtizmom v sistem vzgoje in izobraževanja predstavlja izzive tako za izobraževalno organizacijo kot za starše; s poslušom za individualne potrebe, doslednim delom in individualnim pristopom pa se porajajo uspešne rešitve. Ob vsem pa je

naša naloga, da najstnikom z izkušnjo avtizma zagotovimo oporo in pomoč, ki jo potrebujejo, in obenem spoštujemo njihovo izvirnost, individualnost ter podpiramo razvoj močnih točk njihovih osebnosti.

VIRI IN LITERATURA

- Carr, A. (2006). *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology: A Contextual Approach* (2nd Ed.). East Sussex: Routledge.
- Cerkovnik, B. (2007). Iz šolske prakse – otrok z znaki avtizma v redni osnovni šoli. Šolsko svetovalno delo. Revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih, letnik XII, 3/4. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (1998). *Evalvacija socialnega dela z družinami na centrih za socialno delo*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2006). *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Gazvoda, A. (2014). Učenci s posebnimi potrebami. Najstniki z motnjo avtističnega spektra. Šolsko svetovalno delo. Revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih. Letnik XVII, številka 1–2. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hewett, D. (1998). *Challenging behaviour. Principles and practices*. London: David Fulton Publishers.
- Hoopmann, K. (2009). *Vse mačke imajo Aspergerjev sindrom*. Kranj: Damodar.
- Beck S., J. (2011). *Cognitive behavior therapy – basics and beyond*. New York, London: The Guilford Press.
- Jurišič, B. (1992). *Avtizem*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Kastelic, A. (2014). *Izvirni delovni projekt podpore in pomoči otroku z osebno izkušnjo avtizma. [Študija primera po metodi Sun-Rise]*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Kavkler, M. (2009). Učiteljeva vloga pri uresničevanju inkluzije. Vzgoja in izobraževanje. 2009, 5–6, XL. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Klug, M. (2009). Doseganje minimalnih standardov znanja in napredovanje učencev, usmerjenih v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v praksi. Vzgoja in izobraževanje, 5–6, XL. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Milačič, I. (2006). *Aspergerjev sindrom ali visokofunkcionalni avtizem*. Ljubljana: Center društvo za avtizem.
- Myles, Smith, B. in Adreon, D. (2001). *Asperger Syndrom and Adolescence. Practical Solutions for School Success*. Kansas: Austim Asperger Publishing Co.
- Pease, A. (1997). *Govorica telesa*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Posavec, B. (2008). *Avtizem: poznavanje pojava in pojma in odnos do oseb z avtizmom*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Schilling, D. (2000). *50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence. 3. stopnja: za delo z mladostniki od 14 do 18 let*. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
- Selekman, J. in Diefenbeck, C. (2014). *The New DSM-V and its impact on the mental Health Care of Children*. Journal of Pediatric nursing.
- Senior, J. (2014). *100 ideas for secondary teachers. Gifted and talented*. London: Bloomsbury.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ZUOPP-1*, (2011). Uradni list RS, št. 58/2011, 22. 7. 2011.
- Zupančič, M. (2004). *Opredelevanje razvojnega obdobja in razvojne naloge v mladostništvu*: V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

PRILOGE

1. POROČILO O VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM DELU Z DEJANOM¹ V ZAKLJUČNEM ŠOLSLEM LETU

V tem šolskem letu je dijak redno obiskoval ure dodatne strokovne pomoči v obliki **pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj**, ki jo izvaja psiholog.

Tematike, ki sva jih obravnavala: Komunikacija, socialni stiki, čustva, moralni razvoj, telesno-gibalni razvoj, učna problematika, odnos do sošolcev, učenje, strategije učenja, javno nastopanje, medosebni odnosi s člani družine, razvoj ustvarjalnosti, soočanje z izzivi, ki jih predenj postavlja avtizem, trening premagovanja medosebnih konfliktov, hobiji, navezovanje odnosov, zaupanje, izpostavljanje.

Moje temeljne ugotovitve: Dejan se vse bolj odpira, zmožen je pogovorov o zelo osebnih področjih, razume svoje stanje in izraža skrb glede prihodnosti na področju čustvenih in socialnih stikov z drugimi, vzpostavljanja čustvene intimne, bližine, profesionalnega razvoja in udejstvovanja, študija, samostojnega življenja, soočanja z izzivi avtizma.

Zanj bi bilo zelo pomembno, da bi hodil na redno strokovno obravnavo na center za avtizem ter da bi se srečeval tudi z mladostniki z avtizmom. Dobro se počuti, ko vidi druge uspešne posameznike z avtizmom (film), želi si udeležbe na kakšni izmenjavi dijakov ali študentov. Koristili bi mu obiski pri logopedu – zaradi izboljšanja ritma, hitrosti, barve govora. Pomembno je tudi, da njegova družina razume težave, ki se porajajo zaradi avtizma, in temu primerno ravna z njim ob zavedanju, da Dejan izrečeno doživlja dobesedno, da zelo resno vzame vse, kar mu kdo reče, da je občutljiv, da si želi osebnih pogovorov, da si želi, da bi ga starši vključevali v vsakdanje pogovore in opravila, da bi ga naučili spretnosti in ravnanja z orodjem, da bi bili do njegovih neuspehov potrpežljivi in da bi mu dovolili, da sam popravi škodo, ki jo po nerodnosti povzroči. Zelo veliko mu pomenijo njegovi uspehi. Zelo pozitivno je izstopal na maturantskem plesu – v prostem skupinskem plesu maturantov je blestel v svoji izredno dobri plesni interpretaciji. Knjigo *Legenda zlatega viteza* sem s strinjanjem Dejana in njegove matere posredovala na info@centerza.org, Center za zdravljenje avtizma, na enega od centrov za avtizem, kjer bodo Dejanovo knjigo uporabljali za motiviranje mladostnikov z avtizmom in njihovih staršev. Koristile bi mu telesne aktivnosti, pri katerih bi prišlo do sproščanja telesnih mišic, posredno tudi sproščanja stresa; plavanje, srečevanje s konji, malimi živalmi, masaža, ples, joga. Določeni sklopi mišic na pogled delujejo napeto, zategnjeno. Prav tako bi mu koristil kontakt z dekleti – npr. pri plesu. Predlagam, da se vključi k pevskemu zboru, saj rad poje, rad pa tudi pleše; vključitev na plesni tečaj bi bila priporočljiva tudi zaradi povečevanja socialne interakcije.

Njegovi potenciali, močne točke:

- jezikovna spretnost, uspešnost pri pisnem izražanju ter govornem – besedni zaklad!
Priporočam, da Dejan piše dnevnik, umetniška dela – literaturo (kot že do sedaj), scenarije.
- drugi potenciali: čut za moralo, pravičnost, vrednote, ples, petje.

Težava: pozabljanje; nujno potrebuje opominjanje, naj si naloge zapiše v beležko, doma pa potrebuje plakate, napise, urnik, police z napisi, omare z napisi.

Dejan kaže zelo pozitiven odnos do svetovalnih ur; ure so zelo koristne zaradi zaupanja, komunikacije, odprtosti, socialnega treninga, vendar poudarjam, da je Dejan v pomembni fazi odraščanja, ko postajajo izzivi avtizma zanj vse težji in bi tudi po končanem šolanju nujno potreboval strokovno podporo in pomoč za premagovanje vseh izzivov tudi s strani strokovnjakov, ki so specializirani za avtistično motnjo. Družini priporočam, da preko centra za avtizem čim bolj aktivno pristopa k soočanju s posledicami avtizma in iskanju podpore Dejanu. Priporočam, da starši preko centra za avtizem Dejana vključijo na poletni tabor. Priporočam, da bi Dejan začel pisati časopisne članke za katerega od centrov za avtizem ali kateri koli drug časopis. Dejan nedvomno kaže nadarjenost na besedno-jezikovnem področju, tako v slovenskem kot angleškem jeziku, zato svetujem, da z različnimi aktivnostmi razvija te sposobnosti

¹ Ime je zaradi varovanja osebnih podatkov izmišljeno.

še naprej. Za podporo na socialnem področju bi bilo zelo dobro, če bi morda z njim redno sodelovali prostovoljci – se z njim aktivno družili in mu pomagali na socialnem področju (Društvo za razvijanje prostovoljnega dela Novo mesto).

Dejan ima veliko potencialov, zato mu želim, da jih preko najrazličnejših dejavnosti udejanja.

Dejanu se zahvaljujem za vse, kar je na najinih urah prispeval, in mu želim veliko uspeha in sreče v nadaljnjem izobraževanju, delu in življenju.

2. POSEBNI DOSEŽKI:

»Legenda zlatega Viteza«

Avtor: Dejan

Uvod

»... Jaz, ki si je upal napisati to izmišljotino traparij in norosti ter nerodnosti, sem napisal kot večji najstnik ta viteški roman, ki pa ni samo pustolovski, temveč tudi napet in zabaven, zato se glasi akcijska komedija. Lahko bi rekel, da je to nova parodija viteških romanov, kot je sicer že don Kihot, tragikomedija, katero je zapisal Miguel de Cervantes Savedra, da bi prebivalstvo zavrglo viteške romane. V tem romanu jaz poskušam prikazati, da so tudi vitezi lahko po navadi nerodni in brezupni (če prihajajo iz drugega sloja). Naj kar kdor koli pridiga proti mojemu romanu, če mu ni všeč, meni ni mar, saj sem popolnoma prepričan, da sem napisal pravo humorniško delo za telebane.

Kako bi se sicer sploh dalo napisati viteško komedijo o parodičnosti, ko pa so ves čas pisali samo akcije in napetosti raznih domišljij: čarovniji, velikanih, pošastih in drugih zadevah? Precej se je omenjalo tudi o vojnah, sovražnikih, ranjencih in zmagovalcih. Če bi ljudje ves čas brali samo viteške romane, bi se jim kot don Kihotu razcufalo u glavo in pamet bi jim splavala po vodi. Kdo bi se branil potem brati in pisati o viteških romanih, ki so skoraj povzročili zmešnjavo, saj jih je bila cela poplava. Poučnost moramo poiskati pri kakšnih pametnih ljudeh, kot so znanstveniki, a ne smemo pa vedno zaupati vsem ljudem, ker mnogo je tudi velikih lažnivcev. Zdaj pa vam bom pustil te zadeve in vas povabil k branju mojega prvega romana.

OPOZORILO!

Zgodba v romanu ni resnična, vse osebe in dogodki so izmišljeni, zato naj vas ne prevzame povsem to branje. Zabavne trenutke, čeprav jih ni zelo veliko, jemljite kot poučne, da bi se vsaj zavedali mnogih tegob.

Če se pa sprašujete, kaj je Oxford, naj vas opozorim, da je samo v tej zgodbi samostojno mesto učenjakov. V resnici pa je danes le predel Londona za učenjake.

1. POGLAVJE: ARTUR VITEMBERŠKI; Kdo je to bil?

Gospodovega leta 1305 sredi nekega angleškega podežlja, poraslega s travo, samotnimi drevesi in gozdovi, nedaleč od mesta Oxford, je stala samotna kmetija, kjer so sprva prebivale razne živali, katere so se pasle na travi: krave, ovce, koze, celo kokoši. Na tej kmetiji je prebival poročen kmečki par, s priimkom Vittemberg. Ozemlja za živinorejo in poljedelstvo jima ni primanjkovalo, zato sta uspela porasti mnogo pšenice in zelenjave ter rediti živino za kakšen obrok. Mnogo njune pridelane hrane sta prodala v največjem poučnem mestu na svetu Oxford, kjer sta živela že v otroštvu in se tudi šolala. S tem prisluženim denarjem sta nakupila razne poučne knjige in jih spravljala v eno prazno sobo v njuni kmečki hiši, ki sta jo kmalu poimenovala: Knjižnica. Te knjige sta spravljala zato, ker sta pričakovala prvega otroka. S temi knjigami sta si ves čas želela poučevati svoje dete, da bi bilo zelo pametno. Rodil se jima je deček, med odraščanjem sta ga starša sama vzgajala, da se je naučil brati in pisati, v Oxford je bil poslan, da bi se šolal tam. Ni imel kaj prida uspeha, vendar sta ga starša imela zelo rada, kljub temu sta ga za kakšno norost tudi kaznovala. Sinu sta ob rojstvu dala ime Artur po srednjeveški legendi kralja Arturja, vodji vitezov okroglega mize. Ko je bil Artur star (gospodovo leto 1314) 9 let, mu je mati umrla zaradi smrtonosne bolezni, zaradi njene izgube pa ni več veliko govoril, zapomnil si je pa njene zadnje besede: »Kadar se boš znašel sredi težav, ne beži pred njimi, sooči se z njimi, ter pazi odslej sam nase ...«

Roman obsega 124 strani. Poslano Centru za zdravljenje avtizma z dovoljenjem avtorja in njegovih staršev.

Helena Klobasa, OŠ Lenart – Enota Vrtec

GIBALNE URICE – SPODBUDA USVAJANJU GIBALNIH KOMPETENC PREDŠOLSKEGA OTROKA

UVOD

Mnogi boste verjetno izrazili strinjanje s frazo *v slogi je moč*. Pomeni namreč sodelovati, se spoštovati in sprejemati ter izkazati razumevanje tudi v trenutkih, ko ni vse, kot bi želeli. Pomeni tudi zmochi preseči pomisleke za dosego višjega cilja, ki je *opraviti dobro*. Čeprav se sliši preprosto, je prav za kakovostno sodelovanje, torej timsko delo, potrebno največ kompromisov, medsebojnega spoštovanja ter fleksibilnosti v odločitvah. Pričakuje se, da zmoremo dati ego na stran in priznati, da ima sogovornik morebiti prav. Kar pa je pogosto najtežje, saj zahteva od nas osebnostno dozorelost, pot do nje pa vključuje tudi pogled vase, ki je pogosto najtežji, saj se vidimo. Kot zapiše avtorica Polak (2009: 5), je največja skrivnost timskega dela, ki je hkrati tudi največja nagrada za vse to, kar so člani vanj vložili, »graditev medsebojnega zaupanja, sproščena komunikacija, pozitivna soodvisnost in podpora«. V nadaljevanju navaja pomembno spoznanje, da se vsako timsko delo začne pri vsakem izmed nas kot posamezniku. Poudari, da je poleg drugega pomembno veliko samokritičnega »dela na sebi« in reflektiranje svojega ravnanja. Neposredna povezanost timskega dela s komunikacijo nam deloma olajšuje situacijo, saj se je, kot meni avtorica Satir (1995), lahko naučimo.

Da pa smo s svojim delovanjem zgled populacijam otrok ter da otrok največ pridobi, če je dejansko vključen v proces, je prav tako treba ozavestiti.

V nadaljevanju predstavljam primer kakovostnega timskega dela, in sicer primer *gibalnih uric*, ki smo jih izvajali v Rumenu vrtec (vrtec Lenart) tako, da smo vključevali vse štiri oddelke (80 otrok obeh starostnih obdobij). Da jih je bilo mogoče izpeljati, je bilo potrebno veliko sodelovanja, saj smo jih izvajali strnjeno 8 mesecev, enkrat na teden. V kontekstu prioritarnega področja, ki je bilo v tem vrtčevskem letu gibanje, smo si namreč strokovne delavke zadale moto: »*Gibljem se v veselje in za zabavo, razvijam se zdravo.*«

Načrtovati je bilo treba smotrno, saj je bilo treba zadostiti varnosti, gibalnim izzivom, ki bodo otrokom ponujale razvijanje zmognosti na čim več ravneh pri vseh starostih, ter hkrati vključiti vse prisotne. Pri načrtovanju gibalnih izzivov smo se opirale na praktične izkušnje in teorije nekaterih avtorjev (Einon, 2001; Videmšek in Visinski, 2001; Zajec in Videmšek, 2009; Zurc, 2012). Spremljalo nas je vedenje, da lahko z načrtovanjem in spontanem gibanjem v predšolskem obdobju preprečimo

tudi razvojne motnje, vse pogostejši pojav težav z branjem, pisanjem in matematičnim mišljenjem kasneje v šoli.

Otrok z gibanjem tudi spoznava okolico, zaznava prostor in čas ter lažje sprejema informacije z drugih področij (Sadar, 2012).

Celostni razvoj otroka se odraža prav v tem, da napredek na enem področju vpliva na vsa druga področja otrokovega razvoja. Gibanje poleg igre predstavlja otrokovo naravno, primarno potrebo (Kurikulum, 1999). Obe mu omogočata spoznanja in poleg drugega predvsem razvoj dispozicij in funkcionalnih sposobnosti.

NAČRTOVANJE GIBALNIH URIC

V začetni fazi (prva izvedba) smo gibalne urice načrtovale brez vključevanja otrok. Po prvi izvedbi (še isti dan) so otroci imeli možnost izraziti vtise in skupaj z odraslimi reflektirati izvedeno. Hkrati so že lahko podali predloge za naslednje gibalne urice. Aktivno vlogo in participacijo pri načrtovanju in izvedbi so imeli otroci ves čas. Seveda je bila potrebna strokovna presoja odraslega, pri čemer pa smo bile pozorne, da so bili otroci slišani, da so dobili potrditve za zamisli in tudi pojasnilo, kadar neki predlog ni bil primeren oz. izvedljiv.

Predvsem starejši (4–6) otroci so z vsakim naslednjim izvajanjem gibalnih uric oblikovali kreativne ideje, kako gibalne izzive pripraviti, katere rekvizite uporabiti, kako organizirati prostor, nekateri so to, kar so pripravili, celo poimenovali, ni manjkalo tudi skic na papirju, kje bo kaj. Svobodno izražanje zamisli otrok ni le povezovalo, temveč se je porajalo toliko idej, da jih je bilo treba že zapisovati in celo omejiti. Tu je mišljena omejitev prostora pri načrtovanju. Skupina otrok je načrtovala gibalne izzive za svojo igralnico in del hodnika. Po nekaj mesecih so otroci dali pobudo, da menjamo igralnice in načrtujemo drug za drugega ter hkrati zase, saj so gibalne urice potekale za vse. Očitno je bilo, da so se otroci gibalnih uric zelo veselili. Slednje so potrjevale tudi označbe na koledarju (predvsem pri starejših) in nenehna vprašanja, kdaj spet bo *tisti* dan.

Pri načrtovanju smo stremeli predvsem k pripravi gibalnih izzivov, pri katerih bo omogočen optimalen razvoj osnovnih gibalnih konceptov (Kurikulum, 1999). Tendencia je bila v raznolikosti z usmeritvijo k naslednjim ciljem:

- omogočanje in spodbujanje gibalne dejavnosti,
- razvijanje gibalnih sposobnosti,
- razvijanje gibljivosti, koordinacije, vztrajnosti,

- usvajanje osnovnih gibalnih konceptov,
- povezovanje gibanja z elementi časa, ritma in prostora – razvijanje orientacije v prostoru,
- razvijanje samozavesti in identitete,
- razvijanje odnosov v kontekstu spoznavanja pomena sodelovanja in medsebojne pomoči.

POTEK GIBALNIH URIC

V nadaljevanju predstavljam potek gibalnih uric. Otrok je bil torej dejavno vključen v vseh fazah procesa, od načrtovanja, priprave prostora in izvedbe do zaključnega dela, ko je bilo treba rekvizite pospraviti.

Priprava prostora:

- Otroci sodelujejo pri pripravi prostora in rekvizitov. Rekviziti so raznolika sredstva: stoli, mize, lestve, rekviziti iz telovadnice ipd.
- Pri pripravi se upoštevata pestrost gibalnih izzivov s ciljem razvijati različne spretnosti in participacija otroka (otroci predlagajo in soodločajo o vsebini postaj).

Priprava prostora je bila predvsem starejšim otrokom v velik izziv. Pogosto pozabljamo, kako radi so otroci vključeni pri organizaciji prostora, pripravah in prenašanju predvsem kosov pohištva (mize, stoli ipd.). Dovolj je le, da damo pobudo, in že je akcija. Otrok tako postane soustvarjalec procesa, kar ne izgrajuje le njegove samopodobe, saj se čuti koristnega in vrednega, temveč se z vključitvijo uri tudi v miselni in fizični samostojnosti.

Faza 1: Uvod/Razgibavanje v igralnicah

Vaje za razgibavanje so se izvajale v dveh oblikah oz. načinih vodenja, in sicer jih je lahko demonstrirala odrasla oseba ali pa so vaje za razgibavanje predlagali in demonstrirali otroci (vsak otrok, ki to želi, pokaže eno ali več vaj). *Na začetku je bila izbira in demonstracija izvedena predvsem s strani odraslega. Ko so otroci usvojili izvedbo posamezne vaje in njen potek, so jo demonstrirali in vodili sami.* Predvidene so bile vaje za razgibavanje celotnega telesa. Pogosta je bila vključitev glasbe in elementov iz joge za otroke. V eni izmed skupin smo popestrili razgibavanje s posebno vajo, in sicer z vajo za razgibavanje *notranjih organov*, kot smo jo imenovali. Potekala je tako, da je otrok z glasbeno ploščico dal intonacijo na tonu C, nato pa smo odpeli glasbeno lestvico in solmizacijo tonov z ustreznim prikazovanjem zaporednih tonov z roko po telesu.

Faza 2: Izvedbeni del

- Ob 9.30 se odpro vrata vseh igralnic – aktivnosti se začnejo.
- Otroci si spontano, sproti izbirajo, na katerih vadbenih postajah se bodo preizkušali. Na poti premagujejo lažje in težje ovire, se srečujejo z vrstniki. Predvsem starejši otroci so imeli že

oblikovane ideje, kje se bodo ustavili najprej oz. za najdlje, saj so imeli vsi zmeraj možnost izbire. Otrok je lahko premagoval neko oviro, dokler se mu je zdela aktualna.

- Vadbenih postaj je toliko, kot je strokovnih delavk (8–9) – skrb za varnost in po potrebi pomoč.
- Zmeraj je pripravljena vsaj ena postaja, na kateri imajo otroci možnost »adrenalinskega doživetja« ali premagovanja zadržkov pred novim in nepredvidenim. Na primer: igralnica, prepletena z volno – pajkova mreža, skok v globino, plezanje v višino ipd.

Čas trajanja – okvirno 45 minut oz. dokler je aktualno.

Ugotovitve in opažanja

Izvedbeni del smo pogosto snemale. Čeprav smo izvajanje zmeraj spremljale neposredno, smo snemale predvsem v tistem delu prostora, za katerega smo se dogovorile, da se bo katera od nas gibala. Eden izmed ciljev našega pristopa je bil tudi reflektiven ogled video posnetkov v timu. Video posnetke smo uporabljale predvsem za temeljito in timsko spremljanje napredka otrok v gibalnem razvoju in orientaciji v prostoru. Izmenjava mnenj v timu je potekala v kontekstu spremljanja nadgradnje, saj je vsaka pojasnila svoj vidik in opažanja. Spremljale pa smo tudi vključevanje otrok, predvsem tistih, ki so imeli uvodoma zadržke pred spremembo prostora in stiki z drugimi. Že po nekaj izvedbah gibalnih uric smo opazale bistven napredek tako pri motoričnih spretnostih kot pri socialnih veščinah otrok.

Če smo, na primer, opazile, da otrokom neka ovira predstavlja težavo, smo jim jo ponudile nekajkrat zapored. Primer je bilo plezanje po lestvi. Nemalo otrok prvič, ko jim je bil ponujen gibalni izziv z lestvijo, ni prišlo do vrha. Čeprav je bila strokovna delavka zraven, so bili prisotni strahovi, nezaupanje predvsem pri otrocih v starosti 4 in 5 let, za kar vemo, da je razvojno pogojeno in povezano z razvojem domišljije (Batišič Zorec, 2006). Po nekaj poskusih v različnih časovnih obdobjih je kar nekaj otrok zmoglo priti do vrha lestve in sledilo je zmoglost ob spoznanju, da zmorejo.

Strokovne delavke smo otrokom zmeraj pripravile tudi presenečenje v smislu posebnega gibalnega izziva. Osrednji cilj tega je bil pospešiti srčni utrip otroka, mu ponuditi adrenalinsko doživetje (Rajtmajer idr., 1990) ter ga spodbuditi k doživetju nečesa novega. Nekajkrat sva po dve strokovni delavki hkrati prijeli otroka za noge in roke oz. pod pazduho, ga nekajkrat zagugali sem in tja ter ga vrgli na veliko mehko blazino. Otroke sva spodbudili k doživetju z besedami, da jih bova vrgli v morje ali bazen ipd. Pri prvi izvedbi omenjenega izziva so bili nekateri otroci zadržani in so raje le opazovali. Pogosto so se še isti dan odločili, da se preizkusijo. Gotovo pa so

to storili pri naslednjih gibalnih uricah, najpogosteje so pri tej postaji vztrajali najdlje.

Izjemno pozitiven vpliv so imele gibalne urice na vedenjsko zahtevnejše in nemirne otroke. Čeprav je bila večina otrok z omenjenimi težavami nagnjena h konfliktom z vrstniki, se ni niti enkrat zgodilo, da bi bilo treba pri čem poseči vmes ali otroke preusmeriti. Čeprav je potrjeno, da gibanje sprošča, sta otrokom s temi težavami k obvladovanju verjetno pripomogla predvsem gibalna aktivnost ter nenehna angažiranost in vpetost v proces. Navedeno smo nemalokrat izpostavile pri refleksijah v timu, saj je problematika vedenjsko zahtevnejših otrok vse bolj očitna in jo skušamo reševati na raznolike načine.

Faza 3: Zaključek

Zbiranje vseh otrok v garderobnih prostorih in zaključek s pesmijo: Jaz gradim prijateljstvo.

Ugotovitve in opažanja

Po končanih gibalnih aktivnostih in ureditvi prostorov, torej ko smo rekvizite, mize in stole namestili na njihova mesta, smo se zbrali v garderobnih prostorih vrtca. Druženje, ki je bilo neke vrste rutina, je predstavljalo zaključeno celoto. Nemalokrat je kateri izmed otrok ob evalvacijah in refleksijah z otroki izrazil, da mu je ta del gibalnih uric eden izmed ljubših. Morebiti tudi zaradi pesmice o prijateljstvu, ki smo jo zmeraj zapeli in s tem obogatili druženje.

Po vsaki izvedbi gibalnih uric in tudi pred njimi so bili otroci polni vtisov in idej. Izražali so nove zamisli, iskali potrditve v smislu *si videla, da mi je danes uspelo* ali *Juliji sem pomagala splezati čez most*. Z gotovostjo lahko zapišem, da so doprinesle vsakemu izmed vključenih. Večmesečno kontinuirano izvajanje ni omogočalo le možnosti izgradnje otrokovih gibalnih zmožnosti, temveč tudi krepitev odnosov in potrditve pri soustvarjanju gibalnih uric.

UGOTOVITVE – PREDNOSTI IN PRIDOBITVE

Preko refleksij znotraj tima in ob upoštevanju evalvacij z otroki smo tako prišle do mnogih sklepov, predvsem da imajo gibalne urice številne prednosti, in sicer:

1. Funkcionalne prednosti:

- Izkoristek prostora: hodniki, igralnice, garderobni prostori.

2. Prednosti na nivoju otroka:

- Optimalen razvoj gibalnih dispozicij otrok vseh starosti.
- Premagovanje zadržkov pred drugimi prostori in osebami.
- Aktivna vloga otrok pri pripravah: organizacija prostora, prinašanje in odnašanje rekvizitov.

- Čas čakanja otrok skrajšan na minimum, saj so otroci lahko prosto krožili med postajami.
- Afirmacija: otrok dobiva potrditve, da zmore in je vreden.
- Svoboda izbire: otroci spontano, po želji izbirajo aktivnost oz. postajo.
- Evalvacija znotraj skupine (po končanih aktivnostih): otroci izrazijo mnenje in vtise o doživetjih – izhodišča za naprej.
- Aktivna vloga otrok in participacija pri načrtovanju postaj in dejanski izvedbi.

3. Socialne interakcije/integracija otrok:

- Razvijanje empatije, medsebojna spodbuda in pomoč (starejši nudijo podporo in pomoč mlajšim).
- Druženje in krepitev:
 - medsebojnih odnosov,
 - občutka pripadnosti, sprejetosti in enakosti.
- Zbliževanje otrok z različnimi strokovnimi delavkami in pridobivanje zaupanja vanje.

Ne gre le za motorične spretnosti, ki so jih otroci pridobivali med gibalnimi uricami. Znotraj gibalnih uric so pridobivali tudi samostojnost v odločanju, ko so se opredelili, na kateri postaji se bodo ustavili. Imeli so možnost razvijati tudi socialne kompetence in pridobivati funkcionalna znanja, potrebna za življenje.

4. Prednosti na nivoju strokovnih delavk:

Izhodišča za spreminjanje in izboljševanje prakse:

- spremljanje in vrednotenje otrokovega razvoja vključuje izmenjavo opažanj vseh vključenih strokovnih delavk, vključujoč otroke vseh starosti,
- skupno načrtovanje na podlagi evalvacij z otroki in
- refleksije strokovnih delavk znotraj tima v času načrtovanja (reflektiranje preko video posnetkov).

SKLEP

Vloga strokovnega delavca se odraža predvsem v ustvarjanju priložnosti – ustvarjanju učnega okolja, ki otroku ne ponuja le izziva, temveč tudi zmožnost afirmacije. Sem spada zagotavljanje čustveno ugodno klime in varnosti, ki sta pogoj za sprejetost ne glede na starost in sposobnosti. Otroku bo tako lahko potešil potrebo po uspehu in nemoteno razvijal kompetence. Navedeno ni le doprinos otrokovim spretnostim, temveč pozitivno vpliva na izgrajevanje otrokove samopodobe. V interakciji prej navedenega dosežki niso nič bolj pomembni kot sam proces. Otroku tako postane aktiven soustvarjalec dejavnosti. Ob tem se počuti kot sposoben in enakovreden partner ne glede na razvojno stopnjo vrstnikov.

Pridobivanje otrokovih gibalnih kompetenc na tovrsten način je tako za otroka globalnega pomena, saj

predstavlja na področju celostnega, naravnega in individualiziranega učenja:

- proces, prilagojen vsakemu udeležencu; njegovim potrebam, pričakovanjem, interesom in zmožnostim,
- učenje brez prisile z veliko mero motivacije in navdušenja, na zabaven način,
- učenje z drugimi in od drugih,

- pridobljene spretnosti in znanja imajo uporabno vrednost tudi v drugih situacijah in bodo ostale v dolgotrajnem spominu – ponotranjene.

Končala bi z mislijo: »Profesionalne vrednosti nam ne dajejo le izkušnje, temveč predvsem razmišljanja o svojih izkušnjah.«

VIRI IN LITERATURA

Batistič Zorec, M. (2006). Teorije v razvojni psihologiji. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Einon, D. (2001). Ustvarjalen otrok. Prepoznajte in spodbudite njegovo naravno nadarjenost. Tržič. Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Polak, A. (2007). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Modrijan.

Rajtmajer, D., Kunstelj, B., Bešlagić, S., Proje, S. in Petkovšek M. (1990). Metodika telesne vzgoje: Predšolska vzgoja. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Sadar, I. (2012). Možnosti povezovanja področij gibanja in matematike za otroke od 3. do 6. leta starosti. (Diplomsko delo) Fakulteta za šport. <http://www.fsp.uni-lj.si/cobiss/diplome/Diploma22063050SadarInes.pdf> (dostopno 12. 6. 2015).

Satir, V. (1995). Družina za naš čas. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Videmšek, M. in Visinski, M. (2001). Športne dejavnosti predšolskih otrok. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Zajec, J. in Videmšek, M. (2009). Značilnosti gibalnih/športnih dejavnosti in specifičnosti v spodbujanju gibanja predšolskih otrok. V K. Skubic Ermenc, S. Jelenc Krašovec ... [et al.] Sodobna pedagogika, letnik 2009/3, str. 112–125. Univerza v Ljubljani.

Zurc, J. (2012). Povezave med gibalno dejavnostjo in razvitostjo socialnih spretnosti pri otroku. Zdravniški Vestnik, l. 81, str. 847–858. http://szd.si/user_files/vsebina/Zdravniški_Vestnik/2012/december/847-60.pdf (dostopno 12. 6. 2015).

Mag. Franci Zlatar in Marina Uzelac, Slovenska filantropija

OTROCI BREZ SPREMSTVA V SLOVENIJI

Pričujoči članek je namenjen predstavitvi področja obravnave otrok brez spremstva v Sloveniji po letu 2000. V veliki meri je napisan na podlagi izkušenj Slovenske filantropije pri delu s to izjemno ranljivo skupino otrok. Članek je v prvi vrsti namenjen razlagi, kdo ti otroci so, kakšna je njihova obravnava v Sloveniji, prikazu praktičnih izkušenj in tudi doživljanja tako otrok kot tistih, ki zanje skrbijo, hkrati pa kaže na dejstvo, da se otroci brez spremstva v Sloveniji niso pojavili s t. i. »begunsko krizo« jeseni 2015, ampak so v Sloveniji prisotni že več let. Razmišljanja, da Slovenija za to skupino otrok ni ciljna država, pogosto vodijo v nizke ali pa celo povsem neustrezne standarde njihove obravnave.

KDO SO OTROCI BREZ SPREMSTVA?

V zadnjih letih v svetu beležimo bistveno povečanje števila razseljenih oseb in beguncev. Po podatkih Visokega komisariata Združenih narodov za begunce (UNHCR) je število beguncev najvišje po drugi svetovni vojni in presega 50 milijonov, več kot polovica naj bi bilo otrok.

Veliko otrok in mladostnikov zaradi najrazličnejših razlogov zapusti svoje domove, bodisi v spremstvu staršev, sorodnikov, prijateljev, znancev ali brez spremstva. Mladi migranti, ki prihajajo v Evropo, so heterogena skupina: v Evropo prihajajo bodisi zaradi študija, dela ali združevanja z družino, pogosto so pretihotapljeni v upanju, da se bodo izognili revščini, preganjanju ali stanju splošnega nasilja. Iz matične države odidejo v upanju, da jih nekje drugje čaka boljša in varnejša prihodnost. Kot taki so ranljivi in pogosto izkoriščani s strani odraslih, mnogi postanejo žrtve trgovine z ljudmi. Najpogosteje so izkoriščani za občasna in slabo plačana dela, prisilno beračenje, kraje in žeparjenje ter spolno izkoriščanje, prostitucijo in pornografijo.

Gre za posebno skupino otrok in mladostnikov, ki se je znašla v specifični situaciji in potrebuje posebno podporo in pomoč. Zaradi selitve otroci in mladostniki izgubijo svojo podporno socialno mrežo, počutijo se negotovo in osamljeno. Nova dežela jim je pogosto tuja, v njej so pogosto potisnjeni na rob družbe, v novi skupnosti se pogosto težko znajdejo. Soočajo se z izjemno slabim položajem na področju dostopnosti do izobraževanja, zaposlovanja, nastanitve in dostopnosti do zdravstvenega varstva. Njihove zgodbe so polne diskriminacij in zlorab.

Posebno ranljivo skupino otrok migrantov predstavljajo otroci in mladostniki brez dokumentov, mladoletni prosilci za azil in begunci. Med njimi so najbolj ranljivi otroci brez spremstva. Otroci brez spremstva so vsi, ki

so mlajši od 18 let, ki so zunaj matične države in so brez spremstva vsaj enega od staršev oziroma zakonsko ali po običaju določenega skrbnika. Vsi otroci brez spremstva so upravičeni do mednarodne zaščite.

SLOVENSKA FILANTROPIJA IN OTROCI BREZ SPREMSTVA

Slovenska filantropija se je z otroki brez spremstva srečala že v 90. letih prejšnjega stoletja pri delu z begunci iz republik nekdanje skupne države. Po letu 2000 se je begunska situacija v Sloveniji sicer umirjala, mnogi begunci so se vrnili na svoje domove, hkrati pa so v Slovenijo začeli množično prihajati pribežniki, predvsem iz dežel Bližnjega vzhoda, pa tudi iz nekaterih afriških držav. Mnogi so v Sloveniji zaprosili za azil, večina pa jih je Slovenijo tudi kmalu zapustila. Med njimi so bili tudi otroci brez spremstva. Zaposleni in prostovoljci Slovenske filantropije smo bili že takrat vključeni v izvajanje skrbništev za posebne primere za otroke brez spremstva, tako v postopku za ureditev statusa mladoletnega tujca v RS kot tudi v postopku za priznanje azila v RS, kasneje po pridobitvi begunskega statusa pa tudi v izvajanje skrbništev za mladoletne osebe. Otrokom brez spremstva smo tudi sicer poskušali nuditi najširšo obliko podpore: psihosocialno pomoč, vključevanje v izobraževalni sistem, organiziranje učne pomoči, družabnih aktivnosti, povezovanje z okoljem, v katerem so živeli, in drugo.

Kljub poskusom celostne obravnave otrok brez spremstva s strani naše in nekaterih drugih nevladnih organizacij se je kaj kmalu pokazalo, da so nujne systemske rešitve. V ospredju je bila potreba po vzpostavitvi sistema, v katerem bi bili otroci brez spremstva v prvi vrsti obravnavani kot otroci, njihov priseljski status pa bi bil sekundarnega pomena. V Sloveniji je bila situacija (in še vedno je) obratna: otroke se obravnava in nastanja na podlagi statusa; tiste, ki v državo vstopijo na nedovoljen način, obravnava policija in so nastanjeni v (zaprtem) Centru za tujce, prosilci za azil so nastanjeni v Azilnem domu, tiste, ki pridobijo mednarodno zaščito, država nastani bodisi v privatnih namestitvah, integracijskih hišah ali pa dijaških domovih. Potreba po ustreznih nastanitvi in z njo povezano celostno obravnavo, varstvom in skrbjo za otroke brez spremstva, v skladu z največjimi koristmi otrok, je bila prisotna že v času, ko so v Slovenijo prihajali prvi otroci. Vseskozi smo problematizirali obravnavo otrok na meji, kjer skrbniki niso bili prisotni, pa tudi njihovo nastanitev v Centru za tujce, brez dejanske možnosti pridobitve humanitarnega statusa in

razselitve v otrokom primerno okolje, v primeru ko otroci niso imeli razlogov ali pa preprosto niso želeli zaprositi za azil v RS. Zgodili so se primeri, ko so otroci po šest in več mesecev bivali zaprti v Centru za tujce brez možnosti za normalno življenje in integracijo.

Med letoma 2004 in 2014 je Slovenska filantropija izvajala zakonita zastopništva in skrbništva za okoli 750 otrok brez spremstva, v večini primerov za prosilce za mednarodno zaščito. Razvijali smo tudi različne neformalne oblike podpore otrokom brez spremstva, v katere smo vključevali prostovoljce. Eden izmed takšnih je program mentorstev. Mentorji imajo vlogo spremljevalca, sogovornika in »prijatelja«. Otroci brez spremstva potrebujejo nekoga, s komer lahko razvijejo odnos zaupanja, nekoga, s komer lahko preživljajo prosti čas, nekoga, ki jih je pripravljen poslušati. Mentor je tisti, ki spremlja otroka, se odziva na njegove potrebe in mu nudi potrebno podporo. Naloge mentorja zajemajo vzpostavitev odnosa z otrokom, nudenje pomoči in podpore v vsakdanjem življenju otroka, redna srečanja in pogovore z otrokom, spremljanje otroka k zdravniku, pomoč otroku pri učenju slovenskega jezika in učno pomoč pri drugih predmetih, seznanjanje otroka s slovensko kulturo in družbo, pomoč pri vključevanju otroka v slovensko kulturo in družbo, sodelovanje s skrbnikom otroka brez spremstva in s psihosocialno službo institucije, v kateri je otrok nastanjen.¹

Zaradi pomanjkanja ustreznih sistemskih rešitev na področju obravnave otrok brez spremstva smo se ves čas aktivno zavzemali za sistemsko ureditev področja. Že leta 2005 smo pripravili predlog nastanitvenega centra za otroke brez spremstva. Nastanitveni center bi bil organiziran po principu stanovanjskih skupin. Leta 2014 smo sodelovali pri pripravi predloga za nastanitveni center za žrtve trgovanja z ljudmi, žrtve prisilnih porok, delovnega izkoriščanja, izvrševanja kaznivih dejanj pod prisilo, siljenja v beračenje ter otroke brez spremstva.² Oba predloga smo predstavili pristojnim ministrstvom in nekaterim službam, pristojnim za obravnavo otrok. Predlagane oblike nastanitve do sedaj niso bile realizirane.

Sodelovali smo tudi pri pripravi zakonodaje, ki določa obravnavo otrok brez spremstva, Zakona o tujcih in Zakona o mednarodni zaščiti. Ob spremembah zakonodaje v letu 2010 smo uspeli z nekaterimi predlogi: spremenjen Zakon o tujcih je predvidel prisotnost skrbnikov tudi pri mejnih postopkih, Zakon o mednarodni zaščiti pa je vključeval nov institut zakonitega zastopnika, ki je smiselno izhajal iz določb o skrbništvu iz Zakona o zakonski zvezi in družinskih razmerjih. Zakonito zastopanje otrok brez spremstva v postopku pridobitve mednarodne zaščite je tako postalo delno profesionalizirano.

Zakoniti zastopniki so deležni usposabljanja, njihove naloge zajemajo zastopanje otrok v postopkih za priznanje mednarodne zaščite, na področju zdravja, izobraževanja, varovanja premoženjskih pravic in koristi ter v zvezi z uresničevanjem pravic na področju sprejema. Sistem zakonitih zastopništev je sicer kasneje pokazal številne pomanjkljivosti, ki so predvsem posledica slabe sistemske urejenosti področja obravnave otrok brez spremstva.

KDO SO OTROCI BREZ SPREMSTVA, KI PRIHAJAJO V SLOVENIJO?

Do sredine aprila 2016 je RS priznala status mednarodne zaščite skupno 38 otrokom brez spremstva, med njimi 2 deklicama in 36 fantom³. V Slovenijo so prihajali večinoma fantje, stari od petnajst do sedemnajst let, razlogi, zakaj prihajajo v RS oz., bolje rečeno, zapustijo svojo državo, pa so različni: zaradi velike revščine in pomanjkanja, nezmožnosti najti delo in se šolati, vojaških spopadov, preganjanja, življenjske ogroženosti itd. Srečevali smo se tudi s pojavom mladoletnih romskih deklet, ki so bila prodana v RS, kjer so se poročila po romskih običajih in živela v romskih naseljih.⁴

Po letu 2000 so v Slovenijo prihajali predvsem otroci iz nekaterih afriških držav (Sierra Leone, Kamerun, Sudan ...). Mnogi so Slovenijo sicer zapuščali, pri tistih, ki so pridobili status mednarodne zaščite, pa so se že takrat pojavljala vprašanja, s katerimi se soočamo še danes: kje jih nastaniti in kako poskrbeti za njihovo celovito obravnavo. Za prvo skupino otrok, ki so v Sloveniji pridobili mednarodno zaščito, smo tako kljub veliki meri improvizacije ob dobrem sodelovanju različnih akterjev našli privatno namestitev in poskrbeli za njihovo obravnavo. Veliko otrok je kasneje prihajalo s Kosova in iz Albanije. Slovenija zanje povečini ni bila ciljna država, mnogi so bili namenjeni v Italijo. Večina tistih, ki jih je zajela slovenska policija, je bila vrnjena v matično državo.

Po letu 2010 je veliko otrok prihajalo iz Afganistana in Somalije. Nekateri so v Sloveniji pridobili status mednarodne zaščite. Kljub številnim težavam pri vključevanju, kot posledica sistemskih pomanjkljivosti, so se mnogi relativno uspešno vključevali v družbo. Dodatno težavo je predstavljajo dejstvo, da so mnogi med njimi pridobili status subsidiarne zaščite za omejeno časovno obdobje (do njihove polnoletnosti) in so se potem, ko so se nekateri že uspešno integrirali, soočili z novo negotovostjo, saj niso vedeli, ali bodo v Sloveniji sploh lahko ostali. Mnogi so tako postali apatični in brezvoljni.

In kdo so otroci brez spremstva, ki v Slovenijo prihajajo danes? Kot posledica množičnih migracij po t. i.

¹ Povzeto po Modelu mentorstva za otroke brez spremstva 2009, Slovenska filantropija.

² Predlog je pripravljala konzorcij nevladnih organizacij: Društvo Ključ, Društvo Mozaik, Slovenska filantropija in Pravno-informacijski center nevladnih organizacij – PIC.

³ V letu 2001 je v Republiki Sloveniji pridobilo mednarodno zaščito 5 otrok brez spremstva, v letu 2004: 2, 2005: 3, 2007: 1, 2008: 1, 2009: 4, 2010: 1, 2011: 2, 2012: 12, 2013: 2, 2016: 5.

⁴ Povzeto iz raziskave »Politike sprejema, vračanja in integracije ter število mladoletnikov brez spremstva v Republiki Sloveniji«, Slovenska filantropija, Pravno-informacijski center nevladnih organizacij – PIC, 2009.

balkanski migracijski poti je po podatkih Ministrstva za notranje zadeve v letu 2016 (do sredine maja) v Sloveniji 66 otrok brez spremstva zaprosilo za mednarodno zaščito. Sredi aprila 2016 je bilo v postopku za priznanje mednarodne zaščite v Sloveniji še 38 otrok, od tega 28 nastanjenih v Azilnem domu v Ljubljani, 10 pa nastanjenih v kriznih centrih za mladostnike v različnih slovenskih krajih. V kriznih centrih so nastanjeni mlajši od 15 let, starejši pa so nastanjeni v Azilnem domu. Tudi danes prevladujejo fantje, med njimi sta samo 2 dekleti, večinoma prihajajo iz Afganistana in Sirije. Zaradi večjega števila otrok v Sloveniji se posledice neustreznega sistema obravnave danes kažejo še toliko bolj.

IZKUŠNJE IN DOŽIVLJANJE OTROK IN TISTI, KI ZANJE SKRBIJO?

Otroci, ki prihajajo v Slovenijo, pogosto ne vedo, kam so prišli. Mnogi med njimi so travmatizirani zaradi izkušenj v matični državi in na poti. Mnogi ne govorijo angleškega jezika, zato je komunikacija z njimi otežena. V Sloveniji nimamo razvitega sistema kulturnih mediatorjev, manjka pa tudi prevajalcev za nekatere jezike, ki jih govorijo otroci. Zakoniti zastopniki tako pogosto predstavljajo prvo vez med otrokom in novo državo. Otrok brez spremstva je o ljudeh, s katerimi je imel v Sloveniji prvi stik, povedal naslednje:

»... nekateri niso niti vedeli, kje je moja država. [...] Če nekomu res želite pomagati, če želite nekoga spoznati, če želite nekoga razumeti, bi bilo res dobro, da pridobite informacije o njegovem ozadju, o tem, kaj se tam [v otrokovi izvorni državi] dogaja, kako se ljudem tam godi in tako naprej. In potem ga boste lahko razumeli, ko bo, ne vem, nekaj počel ali se na določen način vedel.«⁵

Drugi otrok pa je glede skrbnika povedal:

»Če me vprašate, koga bi si želel za svojega skrbnika ... mogoče bi se počutil bolj varnega z nekom, ki prihaja iz iste države kot jaz. Glede starosti ne bi imel kaj dosti izbire, a mogoče bi imel veliko več zaupanja, ker bi bil iz iste države kot jaz.«⁶

Učenje slovenskega jezika in vključitev v izobraževanje je bistvenega pomena za njihovo integracijo. Tudi na tem področju pa je sistem pomanjkljiv. Otroci so v učenje jezika in šolo sicer vključeni, težavo pa pogosto predstavljajo različni nivoji predznanja otrok. Tako jezikovni tečajji kot tudi šolski sistem temu niso prilagojeni oz. je premalo možnosti za izvajanje večnivojskega izobraževanja. Nekateri otroci tako v šolo niso bili vključeni takoj po prihodu v Slovenijo. Dva izmed njih sta povedala:

»Več kot eno leto sem bil brez šole. Vem, da me je moja skrbnica hotela vpisati, a se ni izšlo, ker je bil takšen sistem. Poskušala mi je pomagati, a ni imela več moči v svojih rokah. Sistem bi bilo treba spremeniti in morali bi dati več moči ljudem.«⁷

»Želim si, da bi, medtem ko čakam na odločitev, lahko šel v šolo. V državah, kjer sem bil prej, so nas obravnavali kot normalne osebe, kot druge ljudi. Dali so nam vozovnico za avtobus ali vlak. Dali so nam vse, kar smo potrebovali za šolo. Ne vem, kako bo. Rekli so mi, da se moram naučiti jezika, da bom lahko potem opravljal izpit.«⁸

Izkušnja drugega otroka glede šolanja pa je sledeča:

»Kakšno izbiro sem imel [glede šole]? Ko sem šel v [srednjo] šolo, sem imel težave z jezikom. Šolo sem začel od začetka. V azilnem domu mi niso dali nikakršnih možnosti obiskovanja šole pred tem ... Doma sem zaključil tri leta srednje šole, ampak ko sem dobil status, sem začel od začetka. In še vedno imam težave z jezikom.«⁹

Bivanje otrok v azilnem domu je problematično z več vidikov: gre za institucijo, ki ni primerna za bivanje otrok in mladostnikov, v azilnem domu ni 24-urnega varstva in intenzivne psihosocialne obravnave; otroci lahko postanejo žrtve različnih oblik izkoriščanja s strani odraslih proslincev za mednarodno zaščito, prav tako pa manjka njim prilagojenih programov obravnave. Hrana, ki jo dobijo, ni prilagojena njihovim kulturnim potrebam. Otroka situacijo v azilnem domu opisujeta tako:

»Bolje bi bilo, če bi bila v azilnem domu boljša hrana in boljši programi. Zato ker nimajo ničesar. Lahko bi bilo veliko programov za mlade. Ne vem, kakšna zabava ali izlet ali pa športne aktivnosti in delavnice. Recimo, da bi bilo dva- ali trikrat na teden, ne vsak dan. Težko je, res je težko in dolgočasno.«¹⁰

Otroci se soočajo tudi s finančnimi težavami. Ob že tako nizkih finančnih sredstvih, ki so jim namenjena, so mnogi prisiljeni denar pošiljati družinam v matični državi, ki pogosto živijo v še slabših razmerah. Otrok je povedal:

»Res moram delati, da lahko preživim. Dobivam 200 evrov finančne pomoči, od tega moram 17 evrov mesečno plačati za avtobus, 40 za trening, moram si kupiti oblačila in hrano. Težko je, res je težko.«¹¹

Otroci bi se sicer želeli izobraževati, hkrati pa morajo zaslužiti sredstva za preživljanje sebe, pogosto pa tudi družine. Tako pogosto želijo čim prej pridobiti kvalifikacijo in se čim prej zaposliti.

Skrbniki, zakoniti zastopniki, socialni delavci, prostovoljci in drugi, ki skrbijo za otroke, se zavedajo tako potreb otrok kot tudi pomanjkljivosti sistema. Pogosto so nemočni pri svojih prizadevanjih za izboljšanje življenja otrok. Zaposlena na Slovenski filantropiji je povedala:

⁵ Iz »Izvajanje temeljnih standardov za skrbnike otrok brez spremstva v Evropi ...«, Slovenska filantropija, Ljubljana, 2009.

⁶ Prav tam.

⁷ Prav tam.

⁸ Iz: »Closing a protection gap for separated children in Europe«; National report, Slovene Philanthropy, Ljubljana, (2010–2011);

⁹ Iz: »(Former) Unaccompanied Minor Asylum Seekers ...«, Slovene Philanthropy, Ljubljana, 2011.

¹⁰ Prav tam.

¹¹ Prav tam.

»Mi vedno pogosteje opažamo, da so ti otroci v hudi čustveni stiski, ki se odraža v njihovem vedenju – kažejo znake depresije, umika, žalosti in razočaranja, samopoškodovanja, agresije, nizkega samospoštovanja in občutkov krivde, motenj spanja, samomorilskih nagnjenj in tako naprej. Te in druge težave so kompleksne in jih je treba kot take obravnavati. Če jih ne, imajo lahko dolgotrajen in globok vpliv na zdravje in življenje teh otrok. Pri tem problemu je seveda veliko dejavnikov – uspešno vključevanje v družbo in spoznavanje ljudi, uspešno učenje jezika, iskanje zaposlitve, grajenje socialne mreže in prejemanje potrebne podpore, občutek varnosti in zaupanja itd. Zato menim, da se kaže izrazita potreba po elaboriranem sistemu, ki bi ustrezno zaščitil otroke in jim nudil ustrezno pomoč, podporo in obravnavo, ki jo potrebujejo.«¹²

Sledi mnenje dveh skrbnic:

»Mislim, da nekateri otroci razumejo tukajšnjo realnost in razumejo, da kot skrbnica skušam pomagati po svojih najboljših močeh. Vendar pa obstajajo tudi otroci, ki tudi po več mesecih ne razumejo in še vedno mislijo, da kot skrbnica ... Bila sem skrbnica nekega fanta, ki je bil tu že več mesecev in je kljub temu še vedno mislil, da sem jaz ta, ki bo odločala o njegovi prošnji za azil. Opazila sem, da se to pomanjkanje razumevanja sistema in vloge skrbnika pogosteje zgodi pri fantih iz Afganistana. Poleg tega lahko pride tudi do ponavljajočih se obtožb in te situacije so lahko zelo stresne. Zelo težko je razložiti otroku, da počneš vse, kar je v tvoji moči, in da ne moreš storiti več kot to. Tako da ja, so različna pričakovanja. Mnogi pričakujejo, da boste tisti, ki jim bo zagotovil vse, kar potrebujejo, kar je zelo težko.«¹³

»Če bi bil sistem drugačen in bi nam omogočal, da bi za te otroke res lahko nekaj storili, potem bi z veseljem skrbela za več otrok. A v sedanjih razmerah pridejo k nam in imajo tisoč in eno željo, mislim, to so povsem realistične želje, a sami po sebi ne moremo veliko storiti. Zato raje skrbim samo za enega otroka. Če bi bile razmere in sistem normalni, bi si vsekakor želela skrbeti za več otrok.«

KAKO NAPREJ?

»Kakšen okus ima zate življenje tu?«

»Kot metafora? To bo smešno, ker mi pade nekaj na pamet, za kar upam, da ne bo nikogar šokiralo. Če vzameš kozarec, notri daš kakec, čez pa daš smetano, kot da bi imel sladoledno kupo, na začetku je vse lepo /.../ Ko prideš, je, kot da bi se ti uresničile sanje. Najprej poješ sladoled, na koncu pa ti ostane okus po kakcu, se opravičujem, in takrat se zaveš, da obstaja cel kup težav, in resnično se moraš potruditi, da poješ do konca, ker moraš biti vljuden, ker ti je to jed ponudila dežela, ki te je sprejela. Najhujše pa je to, da moraš na koncu reči, da je bilo zelo dobro.«

Izjava priseljenca iz filma Okus EUrope v veliki meri ponazori doživljanja številnih priseljencev v Evropi. Potem ko se je število otrok brez spremstva v Sloveniji letos povečalo, so se številne službe začele zavedati, da bo v Sloveniji treba vzpostaviti nov, boljši sistem obravnave in zaščite te izjemno ranljive skupine otrok. Še enkrat znova so se pokazale številne pomanjkljivosti: to, da nimamo primernih nastanitev za otroke, kjer bi imeli potrebno podporo; da nimamo sistema rejniških družin, ki bi otrokom ponudile varno zavetje; da otroke še vedno zapiramo v policijski Center za tujce; da so skrbniki, zakoniti zastopniki in vsi drugi, ki pogosto požrtvovalno skrbijo za otroke, prepuščeni svoji lastni iznajdljivosti in nimajo podpore institucij, ki bi morale za otroke skrbeti; da so lastni iznajdljivosti pri vključevanju otrok v izobraževalni sistem pogosto prepuščeni tudi učitelji in šole, in še bi lahko naštevali.

Sistem obravnave in zaščite otrok brez spremstva bo v Sloveniji treba korenito spremeniti. Tako, da bo v ospredje postavljala otroka in njegove največje koristi. Priseljenski status mora postati sekundarnega pomena. V nasprotnem primeru bo življenje otrok brez spremstva v Sloveniji še naprej le sladoled s kakkem na dnu.

VIRI IN LITERATURA

Gabaj, Ž. (2013). Izvajanje temeljnih standardov za skrbnike otrok brez spremstva v Evropi, poročilo o oceni stanja v državi: Slovenija. Ljubljana: Slovenska filantropija – Združenje za promocijo prostovoljstva.

Gabaj, Ž. (2010–2011). Closing a protection gap for separated children in Europe; National report. Ljubljana: Slovene Philanthropy.

Uzelac, M. (2011). (Former) Unaccompanied Minor Asylum Seekers – Overview of Protection, Assistance, Good Practices and Key Gaps; Country Assessment Report Slovenia. Ljubljana: Slovene Philanthropy.

Uzelac, M. (2009). Politike sprejema, vračanja in integracije ter število mladoletnikov brez spremstva v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Slovenska filantropija – Združenje za promocijo prostovoljstva in Pravno informacijski center nevladnih organizacij.

Uzelac, M. (2009). Model mentorstva za otroke brez spremstva 2009. Ljubljana: Slovenska filantropija – Združenje za promocijo prostovoljstva.

Film: Okus EUrope, režija: Uroš Lebar (Slovenija, 2006).

¹² Iz »Izvajanje temeljnih standardov za skrbnike otrok brez spremstva v Evropi ...«, Slovenska filantropija, Ljubljana, 2009.

¹³ Prav tam.

Dr. Teja Lorger, III. gimnazija Maribor

POJAV SOCIALNE ANKSIOZNOSTI MED DIJAKI S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA (PPPU) IN NJIHOVIMI SOŠOLCI V SREDNJEM POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU (SPI)

UVOD

V skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, Ul. RS 58/2011, 2. člen), ki je stopil v veljavo 1. 9. 2013, so otroci s posebnimi potrebami:

- 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.

Vse te skupine otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami potrebujejo tudi v programih srednjega poklicnega izobraževanja (SPI) prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo.

Otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, se glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje lahko prilagodi organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje in časovna razporeditev pouka ter zagotovi dodatna strokovna pomoč. Odločba o usmeritvi je tista, ki določa izobraževalni program, v katerega se posameznika usmerja, obseg in način izvajanja dodatne strokovne pomoči ter kadrovske, prostorske, materialne in druge pogoje, ki morajo biti posamezniku zagotovljeni. V skladu s 36. členom navedenega Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami mora šola za vsakega otroka s posebnimi potrebami v roku 30 dni po dokončnosti odločbe izdelati individualiziran program, s katerim določi organizacijo in izvedbo dodatne strokovne pomoči, cilje in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih, strategije vključevanja otrok s posebnimi potrebami v skupino, prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, uporabo prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije, izvajanje fizične pomoči, izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku, morebitno prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, časovni razporeditvi pouka, večšine za čim večjo samostojnost v življenju in načrt vključitve v zaposlitev.

Nekatere izmed prilagoditev se upoštevajo tudi pri dijakih s PPPU. Gre za skupino mladostnikov s posebnimi potrebami, ki je najbolj množično zastopana v SPI.

Za osebe s PPPU je značilno, da se pri njih zaradi znanih ali neznanih motenj v delovanju centralnega živčnega sistema pojavljajo zaostanki v razvoju v zvezi s pozornostjo, pomnjenjem, mišljenjem, koordinacijo, komunikacijo, razvojem socialnih sposobnosti in z emocionalnim dozorevanjem ter da se pri njih kažejo izrazite težave v zvezi z branjem, pisanjem, pravopisom, računanjem (Nagode, 2008). PPPU so notranje narave, so domnevna posledica disfunkcije v centralnem živčnem sistemu (Magajna, 2002). Ti primanjkljaji vplivajo na posameznikovo sposobnost interpretiranja in/ali povezovanja informacij ter posledično ovirajo učenje šolskih večšin (Kavkler in Magajna, 2003). Dijaki s PPPU torej ne predelajo informacij na enak način kot njihovi vrstniki, kar pri njih ovira nekatere poti učenja. Pomembna ovira je tudi zmanjšana metakognicija – zavedanje, kako nadzorujemo miselni proces (metakognitivno znanje in metakognitivna kontrola). Medtem ko se metakognitivno znanje nanaša na pridobljeno znanje o kognitivnih procesih, ki jih lahko uporabljamo za nadzor kognitivnih procesov, se metakognitivna kontrola nanaša na procese načrtovanja, spremljanja, nadzorovanja, usmerjanja in evalvacije kognitivnih procesov. Raziskave potrjujejo, da imajo učenci z učnimi težavami pogosto slabše razvito metakognicijo in da številni ne poznajo učinkovitih strategij za sprejemanje, obravnavanje, pomnjenje in razumevanje informacij (Tancig, b. d.). Grmekova s sodelavci (2009) ugotavlja, da so ravno dijaki s PPPU tista skupina dijakov s posebnimi potrebami, katerih učno-motivacijski in socialni položaj je najbolj šibek, zaradi česar potrebujejo največ pomoči.

SOCIALNA ANKSIOZNOST

Socialna anksioznost je kognitivno-afektivni sindrom, za katerega je značilno fiziološko vzbujenje ter zaskrbljenost zaradi možnih negativnih izidov, za katere je posameznik prepričan, da jih ne more preprečiti (Leary, 1983; povz. po Puklek Levpušček, 2006). »Pojavi se predvsem kot posledica posameznikove zaznave, da s svojo socialno podobo ne zadovoljuje standardov vedenja in zaželene pojavnosti v določeni skupini ljudi, v kateri želi biti sprejet. Ob tem pričakuje negativne odzive socialnega okolja v smislu psiholoških kazni (npr. posmehovanje, ponižanje ali zavračanje).« (Puklek Levpušček, 2006: 9) Socialna anksioznost je torej psihološki kons-trukt, ki se

nanaša na pretirano skrb za lastno vedenje v različnih socialnih situacijah, strah pred zadrego v teh situacijah in posameznikovo nelagodje in nesproščenost ob prisotnosti drugih ljudi (Avsec, 2005; Avsec in Bajec, 2006; Fisher idr., 2004; Leary, 1991; povz. po Puklek Levpušček, 1995; 1997).

Socialna anksioznost torej ne pomeni zaznavanja ogroženosti in anksioznega odzivanja na katero koli situacijo, ampak na natančno definirano situacijo in v točno določeni skupini ljudi. Je torej vrsta anksioznosti, ki ima znan vir grožnje, to je socialna situacija, v kateri oseba predvideva, da se pojavlja možnost socialnega vrednotenja.

Pri otrocih in mladostnikih se socialna anksioznost najpogosteje zazna v obliki separacijske anksioznosti, skrbi zaradi šolskega uspeha, strahu pri navezovanju prijateljstev, strahu pred učitelji, vrstniki, strahu pred interakcijami z okolico (Dernovšek, Gorenc in Jeriček, 2006). Socialno anksiozni mladostniki se od svojih vrstnikov razlikujejo, ker v socialni interakciji govorijo manj, in ko govorijo, je govor manj spontan in tišji, očesni stik vzpostavljajo redkeje, tudi nasmehnejo se redkeje kot njihovi neanksiozni vrstniki in izraz na obrazu socialno anksioznih mladostnikov je tog (Beidel, Turner, Moriss, 1999; povz. po Puklek Levpušček, 2006; Dernovšek idr., 2006).

SOCIALNA ANKSIOZNOST PRI OTROCIH IN MLADOSTNIKI Z UČNIMI TEŽAVAMI

Ugotovitve številnih raziskav, ki so proučevale povezanost posebnih potreb in anksioznosti, so si podobne. V nadaljevanju nekatere od raziskav tudi navajamo. Nelson in Harwood (2010) sta opravila tako metaanalizo kot empirično raziskavo, v kateri proučujeta stanje anksioznosti med učenci z učnimi težavami in med njihovimi vrstniki brez učnih težav. V raziskavo sta zajela otroke, ki so vključeni v predšolsko vzgojo, pa vse do otrok, ki obiskujejo 12. razred (stari 17 let). Ugotavljata, da imajo učenci z učnimi težavami pogosteje simptome anksioznosti kot njihovi sošolci brez učnih težav, približno 70 % učencev z učnimi težavami doživlja višjo stopnjo simptomov anksioznosti kot njihovi sošolci brez učnih težav, pri čemer razlik glede na spol ni zaznati, so pa prisotne razlike glede na starost otrok; pri mladostnikih je zaznati višjo stopnjo anksioznosti kot pri otrocih. V članku so predstavljeni rezultati 58-ih raziskav, ki so proučevale omenjeno tematiko. Kar 95 % raziskav (55 od 58), ki sta jih avtorja proučila, je prišlo do potrditve iste hipoteze; da je pri učencih z učnimi težavami v rednih šolah pogosteje zaznati anksioznost kot pri njihovih vrstnikih brez učnih težav (Nelson in Harwood, 2010). Podobne ugotovitve, da učenci z učnimi težavami doživljajo več socialne anksioznosti kot njihovi vrstniki brez učnih težav, prinesejo tudi številne druge raziskave (Margalit in Raviv, 1984; Paget in Reynolds, 1984; Rodriguez in Routh, 1989; Stein in Hoover, 1989; povz. po Newcomer, Barenbaum in Pearson, 1995). Sideridis (2007) v raziskavi, v katero je vključil 104 učence 5. in 6. razreda iz 20 osnovnih šol

na jugu Grčije, za katere so učitelji ocenili, da imajo učne težave, ugotavlja, da je pojav anksioznosti tesno povezan z motivacijo učencev. Pri učencih, pri katerih je motivacija za učenje notranja, je zaznati bistveno manj anksioznosti kot pri učencih, pri katerih je motivacija zunanja. Avtor navaja, da učenci, ki so usmerjeni zgolj v dosežek, niso sposobni obvladovati svojega vedenja, so pod pritiskom in ob neuspehu doživljajo anksioznost in depresijo. Avtor pa še navaja, da se učenci, ki se izogibajo ciljem, tem izogibajo zaradi anksioznosti in nestrpnosti, ki jo čutijo, in posledično niso sposobni večje učinkovitosti. Učenci, pri katerih je zaznati višjo stopnjo notranje motivacije, bodo v novi nalogi videli priložnost za učenje in se bodo tudi v primeru, da jim bo pri nalogi spodletelo, poskušali iz nje nekaj naučiti, medtem ko bodo učenci, ki so zunanje motivirani, videli v nalogi preizkušanje njihovih sposobnosti in bodo v primeru, da jim bo spodletelo, začeli dvomiti o sebi, kar bo negativno vplivalo na njihovo samozavest in zvišalo občutek anksioznosti (Covington, 2000). Pintrich s sodelavci (1994) v raziskavi, v kateri je proučeval učence z učnimi težavami in učence brez učnih težav, ugotavlja, da je pri učencih z učnimi težavami zaznati zmanjšano prisotnost notranje motivacije, medtem ko je pri večini učencev brez posebnih potreb prisotna višja stopnja notranje motivacije. Gallegos idr. (2012) so analizirali, ali obstaja razlika med mehiškimi učenci z učnimi težavami in tistimi brez učnih težav v doživljanju anksioznosti in depresije. Rezultati so pokazali, da je pri učencih z učnimi težavami zaznati višjo stopnjo verjetnosti tako za razvoj anksioznosti kot tudi depresije. Za 22,3 % otrok z učnimi težavami je verjetno, da se bo pri njih pojavila anksioznost, in za 32 % teh otrok je možen tudi pojav depresije. Newcomer, Barenbaum in Pearson (1995) so prav tako proučevali depresijo in anksioznost med otroki in mladostniki z učnimi težavami, vedenjskimi motnjami in med njihovimi vrstniki brez motenj. V vzorcu so zajeli 866 učencev in mladostnikov, od tega 696 brez motenj, 87 z vedenjskimi motnjami (ti učenci so obiskovali posebne šole) in 85 z učnimi težavami (večina jih je bila vključena v redno obliko osnovnega šolanja). V vzorcu so bili zajeti starostno heterogeni otroci in mladostniki, saj so v raziskavo vključili tri osnovne, eno srednjo in eno višjo šolo. Najvišjo stopnjo anksioznosti je bilo zaznati med učenci z vedenjskimi motnjami, medtem ko se učenci z učnimi težavami niso ocenjevali pretirano drugače, kot so se ocenjevali učenci brez učnih težav. Tudi učitelji so ocenjevali stopnjo anksioznosti svojih učencev. Najvišjo stopnjo anksioznosti so pripisali učencem z vedenjskimi težavami; torej sta bili samoocena otrok in ocena učiteljev teh otrok primerljivi. Učence z učnimi težavami pa so učitelji ocenili kot bolj anksiozne od učencev brez težav in manj anksiozne od učencev z vedenjskimi težavami, medtem ko se samoocena anksioznih stanj učencev z učnimi težavami ni statistično pomembno razlikovala od samoocene učencev brez omenjenih težav. Avtorji razlagajo pridobljene rezultate s tem, da otroci z učnimi

težavami zaradi uspešnosti integracije in inkluzije v redne osnovne šole občutijo manj anksioznosti in depresije kot njihovi vrstniki z vedenjskimi motnjami.

Peleg (2011) je proučeval pojav socialne anksioznosti med izraelskimi adolescenti, starimi 12 in 13 let (38 fantov in 32 deklet), z učnimi težavami. Izsledki njegove raziskave so sledeči; ugotavlja, da je pri adolescentih z učnimi težavami prisotna višja stopnja anksioznosti kot pri adolescentih brez posebnih potreb ter da je višjo stopnjo anksioznosti zaznati pri fantih kot pri dekletih. Prav tako tudi Siegel (2003) navaja, da je pogosteje zaznati socialno anksioznost, depresijo in nizko samopodobo pri učencih z učnimi težavami kot pri njihovih sošolcih.

METODA

Empirična raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Udeleženci

V vzorcu je bilo 417 sodelujočih, od tega je 359 (86,1 %) dijakov in 58 (19,9 %) dijakinj. Struktura glede na spol je logična, saj je večina programov SPI, v katerih smo anketirali dijake, tipično fantovska (avtomehaniki, strojniki, elektroniki, lesarji, gradbinci).

Največ dijakov (46 %), zajetih v raziskavo, je starih 15 let. Sledi skupina dijakov, starih 16 let (39,6 %), medtem ko jih je bistveno manj v starostni skupini 17 (9,4 %) ali 18 let in več (5 %). Dijaki so starostno logično razporejeni, saj zadnji dve skupini predstavljata bodisi dijake, ki ponavljajo letnik, bodisi dijake, ki so se zaradi različnih razlogov (bolezen, socialni razlogi, očetovstvo, materinstvo ...) vključili v izobraževanje kasneje. V vzorcu je 25,2 % oziroma 105 dijakov s PPPU, medtem ko 74,8 % oziroma 332 dijakov posebnih potreb nima.

Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je v prvi fazi potekalo septembra in oktobra ter v drugi fazi maja in junija. S sledenjem v razponu enega šolskega leta smo isti vzorec z istim

ins-trumentom proučevali v začetku in ob koncu šolskega leta ter ugotavljali obstoj razlik med prvim in drugim merjenjem. Podatke smo zbrali s pomočjo anketnega vprašalnika, ki so ga dijaki reševali v času razrednih ur, po predhodnem dogovoru z vodstvi šol in pridobljenem soglasju o sodelovanju pri raziskavi s strani staršev sodelujočih dijakov. Anketiranje je potekalo ob navzočnosti strokovnega delavca posamezne šole.

Pripomočki

V raziskavi smo uporabili anketni vprašalnik, ki je sestavljen iz vprašanj zaprtega tipa. Anketni vprašalnik je sestavljen iz dveh vsebinskih sklopov.

Uvodni sklop vprašanj prinaša podatke o raziskovalnem vzorcu (spol, starost, ali je dijak opredeljen kot dijak s posebnimi potrebami ter vrsta posebnih potreb).

Osrednji sklop, v katerem smo s pomočjo Lestvice socialne anksioznosti za mladostnike – LSAA –, katere avtorica je Melita Puklek Levpušček, merili mladostnikovo doživljanje strahu, zaskrbljenosti in nesproščenosti v socialnih situacijah, v katerih mladostnik dejansko je ali za katere predpostavlja, da bo v njih objekt negativnega vrednotenja drugih. Prav tako lestvica meri zadržanost, pasivnost oziroma vedenje umika v socialnih situacijah. Lestvica zajema 28 postavk, pri katerih posameznik pogostost doživljanja ali vedenja oceni na 5-stopenjski lestvici (1 = sploh ne, 2 = pretežno ne, 3 = včasih da, včasih ne, 5 = vedno).

UGOTOVITVE

Izid t-preizkusa inicialnega merjenja socialne anksioznosti temelji na upravičeni predpostavki o homogenosti varianc (Levene F-test: $F = 0,241$, $P = 0,624$), medtem ko izid preizkusa homogenosti varianc finalnega merjenja ocene socialne anksioznosti ne opravičuje predpostavke o homogenosti spremenljivk (Levene F-test: $F = 4,003$, $P = 0,046$), zato se bomo pri interpretaciji t-testa sklicevali na aproksimativno metodo. Statistično značilna razlika, glede na prisotnost oziroma odsotnost posebnih potreb, obstaja tako pri merjenju ocene

Preglednica 1: Izid t-preizkusa preverjanja razlik v oceni socialne anksioznosti v inicialnem in finalnem merjenju glede na prisotnost posebnih potreb.

	PP (PPPU)	n	\bar{x}	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	t	P
SOCIALNA ANKSIOZNOST (inicialno merjenje)	DA	105	78,20	12,51	0,241	0,624	1,996	0,047
	NE	312	75,24	13,32				
SOCIALNA ANKSIOZNOST (finalno merjenje)	DA	105	78,71	12,39	4,003	0,046	2,700	0,008
	NE	312	74,81	13,92				

socialne anksioznosti v začetku šolskega leta (t-test: $t = 1,996$, $P = 0,047$) kot tudi pri merjenju ocene dijakov o lastni socialni anksioznosti ob koncu šolskega leta (t-test: $t = 2,700$, $P = 0,008$).

Naše ugotovitve se skladajo z ugotovitvami številnih raziskav na tem področju. Nelson in Harwood (2010) ugotavljata, da imajo mladostniki z učnimi težavami pogosteje simptome anksioznosti kot njihovi sošolci brez učnih težav, približno 70 % mladostnikov z učnimi težavami doživlja višjo stopnjo simptomov anksioznosti kot njihovi sošolci brez učnih težav, pri čemer razlik glede na spol ni zaznati, so pa prisotne razlike glede na starost otrok; višjo stopnjo anksioznosti je zaznati pri mladostnikih kot pri otrocih. Peleg (2011) prav tako ugotavlja, da je pri adolescentih z učnimi težavami prisotna višja stopnja anksioznosti kot pri adolescentih brez posebnih potreb. Tudi Gallegos idr. (2012) ugotavljajo, da je pri dijakih z učnimi težavami zaznati višjo stopnjo anksioznosti in depresije.

SKLEP

Postmoderna družba stremi k spoštovanju raznolikosti ljudi in sprejemanju različnosti kot vrednote ter k ponujanju enakih možnosti. Postmodernistični elementi inkluzije se kažejo v spoštljivem ravnanju z edinstvenostjo vsakega otroka, v odkrivanju njegovih sposobnosti in potencialov ter ozaveščanju o pomenu učiteljevega deleža v soustvarjalnem procesu učenja (Čačinovič Vogrinčič, 2005). Namen inkluzije torej ni spremeniti učence, temveč preoblikovati šolo. Inkluzija zahteva vsestransko razvit vzgojno-izobraževalni sistem, ki je zmožen odgovoriti na različne potrebe otrok (Schmidt, 2001a).

V slovenskem šolskem prostoru smo z Belo knjigo iz leta 1995 postavili prvo konceptualno zasnovo za spremembe na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Zakonske podlage in številni drugi dokumenti, ki so sledili Beli knjigi (1995), so postavili temelje inkluzivnim oblikam šolanja, pri čemer smo se osredotočili tako na fizično, izobraževalno, kot tudi na socialno dimenzijo integracije. Številne države (npr. Anglija) se soočajo s tem, da so učenci s PP sicer integrirani v redni sistem vzgoje in izobraževanja, vendar je integracija nemalokrat le fizična (Buckley idr., 2006; povz.

po Rovšek, 2010). Na prezrtost čustvenih, vedenjskih in socialnih težav opozarja tudi raziskava, izpeljana med slovenskimi učenci s PPPU (Kobolt idr., 2010), prav tako pa tudi tuji avtorji ugotavljajo, da je največji primanjkljaj prisoten ravno na področju socialne integracije (Baydik in Bakkaloglu, 2009; Stone in La Greca, 1990; Pijl, Frostad in Flem, 2008; Haager in Vaughn, 1995; Bakker in Bosman, 2003).

Analiza zaznavanja socialne anksioznosti med dijaki s PPPU se dotika socialne dimenzije integracije in razkriva, da je socialno anksioznost pri dijakih s PPPU pogosteje zaznati kot pri dijakih brez PP tako pri inicialnem kot tudi pri finalnem merjenju. Občutek socialne anksioznosti se pri dijakih s PPPU skozi šolsko leto celo poveča.

Hribar in Magajna (2011) navajata, da bi se zaradi izrazite pojavnosti anksioznosti med učenci s specifičnimi učnimi težavami morali strokovni delavci problema zavedati in zagotoviti različne načine pomoči za zmanjševanje ravni tesnobe. Tudi Gallegos idr. (2012) predlagajo in podpirajo idejo, da je treba strokovne delavce v šolah ozavestiti o povezanosti anksioznosti in depresije med učenci z učnimi težavami in težiti k razvoju intervencij, ki bi ugodno vplivale na socialno-emocionalno stanje otrok z učnimi težavami. Prav tako Cowden (2010) opozarja, da neobčutljivost strokovnih delavcev v šolah na pojav socialne anksioznosti med učenci s posebnimi potrebami lahko vodi v še večje težave pri učenju. Navaja, da morajo biti učitelji seznanjeni z zvišano možnostjo prisotnosti socialne anksioznosti ravno med učenci s posebnimi potrebami in da morajo sprejeti aktivnosti, ki bi tem učencem pomagale premostiti močan strah, ki je v njih prisoten.

Menimo, da je treba strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju izobraziti, da sploh znajo prepoznati znake socialne anksioznosti, in opremiti z načini, kako ukrepati, ko imajo pred seboj socialno anksioznega dijaka. Morda navedena znanja in veščine še bolj potrebujejo učitelji, ki v poklicnih in strokovnih šolah poučujejo strokovne predmete in praktični pouk, pri katerih lahko spoznamo mladostnike tudi na drugačen način kot pri teoretičnem pouku. Ti učitelji pa imajo največkrat pridobljeno nepedagoško izobrazbo bodisi V. bodisi VII. stopnje, ki jo dopolnijo (le) s pedagoško-andragoško izobrazbo.

VIRI IN LITERATURA

Bakker, J. T. A. in Bosman, A. M. T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26, 5–14.

Baydik, B. in Bakkaloglu, H. (2009). Predictors Of Sociometric Status For Low Socioeconomic Status Elementary Mainstreamed Students with and without Special Needs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9 (2), 435–445.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Krek, J. (Ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200.

Cowden, A. P. (2010). Social Anxiety in Children with Disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 37, (4), 301–305.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2005). Psihosocialni vidik inkluzije. V: Sardoč, M. (Ur.), Kavkler, M. (Ur.). *Knjižica povzetkov – Konferenca*

- izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi (str. 23–28). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Dernovšek, M., Gorenc, M. in Jeriček, H. (2006). Ko te stresa stres: kako prepoznati in zdraviti stresne, anksiozne in depresivne motnje. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Gallegos, J., Langley, A. in Villegas, D. (2012). Anxiety, Depression, and Coping Skills Among Mexican School Children: A Comparison of Students With and Without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 35(1), 54–61.
- Grmek Ivanuš, M. idr. (2009). Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa – koncepti načrtovanja kurikula. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Haager, D. in Vaughn, S. (1995). Parent, Teacher, Peer and Self-Reports of the Social Competence of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (4), 205–215.
- Hribar, N. in Magajna, L. (2011). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učencev z učnimi težavami zaradi anksioznosti. Magajna, L. (Ur.) in Velikonja, M. (Ur.) Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje (str. 212–230). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kavkler, M., Magajna, L. (2003). Primanjkljaji na posameznih področjih učenja. http://www.drustvo-bravo.si/web/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=31:-1-.-p-p&Itemid=16 (dostopno 1. 11. 2012).
- Kobolt, A., Caf, B., Brenčič, I., Lesar, I., Rapuš Pavel, J., Pelc Zupančič, K., idr. (2010). Izstopajoče težave in pedagoški odzivi. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Magajna, L. (2002). Specifične učne težave – prepoznavanje, razumevanje, premagovanje. V Kavkler, M. (Ur.) in Končnik Goršič, N. (Ur.) Specifične učne težave otrok in mladostnikov (str. 15–29). Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. Narodna in univerzitetna knjižnica: Ljubljana.
- Nagode, A. (2008). Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Navodila_Primanjkljaji_podrocja_ucenja.pdf (dostopno 10. 10. 2012).
- Nelson, M. J. in Harwood, H. (2010). Learning Disabilities and Anxiety: A Meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (10), 1–15.
- Newcomer, L. P., Barenbaum, E. in Pearson, N. (1995). Depression and Anxiety in Children and Adolescents with Learning Disabilities, Conduct Disorders and No Disabilities. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 3 (1), 27–39.
- Peleg, O. (2011). Social anxiety among Arab adolescents with and without learning disabilities in various educational frameworks. *British Journal of Guidance & Counselling*, 39, (2), 161–177.
- Pijl, J. S., Frostad, P. in Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (4), 387–405.
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M., in Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 360–370.
- Puklek Levpušček, M. (1995). Nekatere značilnosti socialne anksioznosti in njen pojav v adolescenci. *Psihološka obzorja*. 4 (3), 21–36.
- Puklek Levpušček, M. (1997). Sociokognitivni vidiki socialne anksioznosti in njen razvojni trend v adolescenci. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Puklek Levpušček, M. (2006). Socialna anksioznost v otroštvu in mladostništvu: razvojni, šolski in klinični vidik. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Ljubljana.
- Rovšek, M. (2010). Med iluzijo in resničnostjo – inkluzija otrok z motnjami v duševnem razvoju. V: Ličen, N. (Ur.) Pedagoško andragski dnevi, Kulture v dialogu (str. 15–26). Nova Gorica: Založba Educa.
- Schmidt, M. (2001). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. Miklavž na Dravskem polju: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Sideridis, D. G. (2007). Why Are Students With LD Depressed? A Goal Orientation Model of Depression Vulnerability. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 526–539.
- Siegel, L. S. (2003). Learning disabilities. V Weiner, I. B. (Ur.), *Handbook of psychology* (str. 455–486). Hoboken, NJ: Wiley.
- Stone, W. L. in La Greca, A. (1990). The Social Status of Children with Learning Disabilities: A Reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (1), 32–37.
- Tancig, S. Metakognitivni programi za otroke s specifičnimi učnimi težavami. http://www.drustvo-bravo.si/web/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=42:-p-p&Itemid=16 (dostopno 31. 10. 2012).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP-1). Ul. RS. 58/2011.

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

RECENZIJI: POTOVANJE V NEZNANO, NAVODILA S PRIROČNIKOM ZA OBRAVNAVO MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH ZAVODIH

POTOVANJE V NEZNANO

A Journey to the Unknown: The Rights of Unaccompanied Migrant Children: Between Theory and Practice (Sedmak, M., Lenarčič, B., Medarič, Z., Žakelj, T., ur., Koper, 2015: Annales)

»Moja največja želja je, da bi živel s svojo družino, da bi končal šolanje in živel mirno življenje. To si želim.« (Mladostnik brez spremstva v Franciji)

»Nisem se počutil dobro ... ker nisem imel ničesar. Ničesar nisem imel! Nisem imel prijateljev, nikogar. Z nikomer se celo nisem mogel pogovarjati v nobenem jeziku.« (Mladostnik brez spremstva v Sloveniji)

To sta le dve od pretresljivih izjav (s platnic knjige, ki jo predstavljamo) iz ust otrok in mladostnikov beguncev brez spremstva, ki so jih v okviru mednarodnega projekta v pogovorih zbrali in predstavili raziskovalci Primorske univerze. Kot pravijo v uvodu, so knjigo posvetili otrokom in mladostnikom, ki so zapustili svoje domove in države v želji po mirnem in »normalnem« življenju. Ker so brez spremstva, so posebej ranljivi, posebej izpostavljeni številnim tveganjem in nevarnostim. Knjiga je »poskus razkrivanja šibkosti in napak institucionaliziranih sistemov določenih evropskih držav pri soočanju s problemom otrok in mladostnikov brez spremstva na poti« (str. v knjigi: 7). O njihovem položaju se sicer veliko razpravlja na ravni politike in politik, manj pa je bilo na to temo opravljenih raziskav oz. so bile te osredotočene predvsem na položaj ranljivih skupin (npr. na njihove pravice, na njihov psihični status oz. počutje, na socialni status ...) in so gradile na njihovi pasivni vlogi. Vse bolj so zato pomembne interpretacije, v katerih mladostniki brez spremstva uporabljajo najrazličnejše preživetvene strategije, imajo različne namere in so aktivni pri sprejemanju izbir in odločitev.

Na takšnih predpostavkah temelji tudi mednarodni projekt, v okviru katerega je nastala knjiga in ki nosi zgovoren naslov »In Whose Best Interest? Exploring Unaccompanied Minors' Rights through the Lens of Migration and Asylum Processes«.

Projekt se prvenstveno ukvarja z različnimi vidiki »najboljšega interesa otrok« v migracijskih in azilnih procesih, ki med drugim zadeva: bolj odgovoren podporni sistem, zagotavljanje načela enakih pravic (npr. do izobraževanja ali medicinske oskrbe ...) v praksi, izboljševanje življenjskih razmer, ponudbo primernih namestitvenih zmogljivosti, ki zadovoljujejo osnovne bivalne potrebe mladostnika, hrano, ki upošteva medkulturne razlike, in

omogočanje priložnosti za lastno pripravo hrane, celostno zdravstveno in psihološko oskrbo vključno s preseganjem jezikovnih in medkulturnih razlik ..., predvsem pa je treba zagotoviti tudi primerno trajanje vseh pravnih postopkov, primerno občutljivo obravnavo in mehkejši prehod iz otroštva v odraslost, vključno z omogočanjem neodvisnosti. »Nujno je zagotoviti bolj učinkovit podporni sistem za celostno integracijo mladostnikov brez spremstva v družbe gostiteljice. Mladostniki brez spremstva so namreč pogosto prostorsko in socialno ločeni, kar povzroča socialno izolacijo, omejene možnosti za socializacijo, omejene izobraževalne priložnosti, omejen razvoj kulturnih, jezikovnih in socialnih kompetenc, kar dodatno preprečuje normalno funkcioniranje v družbi, v kateri živijo.« (str. 34) Avtorji opozarjajo tudi na kontroverzne medicinske in policijske postopke, predvsem pa na zelo ponižujoče postopke ugotavljanja starosti. Knjiga tako skozi prepričljive avtentične izjave mladostnikov samih in skozi pričevanja njihovih zastopnikov ter članov nevladnih organizacij ob zgoraj navedenih kriterijih evidentira ovire in razkorake v implementaciji njihovih pravic (npr. postopke ob prehodu meje, pravno zastopstvo, postopke ugotavljanja starosti, delo socialnih služb) v Sloveniji, Franciji in Veliki Britaniji ter kriči po izboljšavah. Zaokroža jo večstranski zapis intervjuja z zdaj že odraslim mladeničem, ki je k nam pri 16 letih pribežal pred vojno. Kot zapiše intervjuvarka: »Zgodba govori sama zase.« (str. 233) Da se ne bomo slučajno (še) kdaj sklicevali na to, da so to sicer otroci, niso pa »naši« otroci! (str. 30)

NAVODILA S PRIROČNIKOM ZA OBRAVNAVO MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH ZAVODIH

<http://www.zrss.si/zalozba/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=124>

Ob vse pogostejših pojavih medvrstniškega nasilja na šolah, ki so lani eskalirali z zelo odmevnim primerom, je dozorela odločitev, da se sicer številno in obsežno strokovno gradivo, ki je na razpolago šolam, nadgradi z zelo konkretnimi navodili za ravnanje v primerih pojavljanja medvrstniškega nasilja. Pod okriljem Zavoda RS za šolstvo je delovna skupina, ki so jo sestavljale strokovnjakinje različnih profilov – od pedagoškega do pravnega (Tanja Novakovič, Doroteja Lešnik Mugnaioni, Ingrid Klemenčič, Katja Filipčič) –, pripravila gradivo z delovnim

naslovom »Navodila s priročnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih«.

Kot avtorice pojasnjujejo v uvodu, je glavni namen pedagoškim delavcem olajšati razumevanje pojava medvrstniškega nasilja in prispevati k njihovem ustreznemu in učinkovitemu odzivanju oz. ukrepanju ob zaznavi medvrstniškega nasilja, še posebej hujših oblik. Kot temelj so avtorice uporabile še vedno aktualne »Smernice za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru« (leta 2004 pripravljene s strani Komisije za analizo problematike nasilja v slovenskem šolstvu), vendar pa, kot ugotavljajo avtorice Navodil, čedalje pogostejše pojavljanje medvrstniškega nasilja v prihodnje terja še bolj učinkovit in sistematičen pristop.

Pomembno je, da torej ne gre za nov obvezujoč pravni akt, ki bi, kot pravijo avtorice, »vzgojno-izobraževalne zavode še dodatno obremenil z novimi nalogami in s tem morebiti hromil njihovo osnovno delo ...«, ampak za konkretne strokovne usmeritve za spoprijemanje z izzivi medvrstniškega nasilja, pa tudi za oblikovanje strategije njegovega preprečevanja.

Dokument je sestavljen iz dveh delov:

- iz navodil za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih in
- iz priročnika – ki bolj poglobljeno in ob konkretnih primerih pojasnjuje ključne vidike obravnave medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih.

Navodila jasno, jedrnato in pregledno opisujejo tako takojšnjo kot procesno intervencijo, ki ju kasneje v priročniku najdemo takole shematično prikazani (povzeto po Lešnik Mugnaioni in Klemenčič 2014: 49):

Shema ukrepanja ob medvrstniškem nasilju (Protokol 2015)

Takojšnja intervencija
<ul style="list-style-type: none"> • takojšnja ustavitev nasilja in zaščita žrtve nasilja (vsak zaposleni)
Procesna intervencija
<ul style="list-style-type: none"> • delo z žrtvijo (glede na kompetence strokovnega delavca) • delo s povzročiteljem • delo z razredom • vključitev drugih institucij (policija, CSD) (Delo v timu: vsaj ravnatelj, svetovalni delavec in razrednik)

Takojšnja intervencija se nanaša na zaščito otroka žrtve in nudenje pogovora in čustvene podpore, obveščanje in zapis dogodka (ki se ga izroči svetovalni službi). »Svetovalna služba nato po potrebi oblikuje načrt za preprečitev nadaljevanja nasilja, ločeno se pogovori z otrokom žrtvijo in povzročiteljem nasilja ter po potrebi z

opazovalci dogodka in izdela zapis pogovora z namenom razjasnitve situacije. V odsotnosti šolske svetovalne službe ali če šolska svetovalna služba oceni, da je to potrebno, pa ločene pogovore iz prejšnjega odstavka opravi ravnatelj ali pomočnik ravnatelja.«

Procesna intervencija pa se nanaša na nadaljnje naloge šolske svetovalne službe (svetovalno delo z otrokom žrtvijo in povzročiteljem nasilja ter razgovor s starši) in naloge tima (ki zadevajo nadaljnje aktivnosti, kot npr. načrt pomoči za žrtev, vzgojno ukrepanje za povzročitelja, delo s starši, oddelkom, zunanji institucijami itn.).

V navodilih so tako opredeljene tudi vloge in pristojnosti različnih služb: »koga v takih primerih obveščamo, katere informacije zapišemo v zapis zaznave nasilja, kakšno naj bo nadaljnje ukrepanje, kdo oblikuje tim, kakšne so vloge posameznih strokovnih delavcev v timu, kdo in na kakšen način dela z žrtvijo, povzročiteljem, opazovalci in starši ter v katerih primerih je potrebno sodelovanje z zunanji institucijami«.

Priročnik obe intervenciji (takojšnjo in procesno) podrobneje in konkretno predstavi, obširneje pa pojasni tudi izrazoslovje in ključne pojme, dinamiko medvrstniškega nasilja, pogoste in aktualne oblike nasilja med vrstniki, najbolj pogoste znake, po katerih lahko prepoznamo pojav medvrstniškega nasilja, in s tem v zvezi opozarja na pomen občutljivosti učiteljev/vzgojiteljev do medvrstniškega nasilja oz. pravočasnost zaznavanja. V ta namen je posebej izpostavljeno, kako pomembno je »opaziti dogajanje, poslušati in slišati, prepoznati klice na pomoč, prepoznati oblike nasilja ... biti pozoren na dejavnike tveganja ... in iskati pomoč, če sami ne znamo«. V priročniku so podrobno opisane tudi aktivnosti vseh pristojnih strokovnjakov in služb.

Posebne pozornosti so deležna načela obravnave, ki jih utemeljuje stroka (povzeto po Lešnik Mugnaioni in Klemenčič, 2014: 45; Filipčič in Klemenčič, 2011: 23):

- Ničelna toleranca do nasilja.
- Žrtvi verjamemo.
- Individualno doživljanje nasilja: ne sodimo nasilja po lastnih čustvih in izkušnjah.
- Nasilno vedenje je izbira. Za nasilje je odgovoren povzročitelj.
- Ne minimaliziramo nasilja.
- Ne obljublamo.
- Podpiramo žrtev pri iskanju izhoda iz nasilne situacije.
- Ne soočamo žrtve in povzročitelja.
- Ne prelagamo odgovornosti za ukrepanje na druge.

Nanje se navezujejo tudi osnovna načela zaupnega pogovora z žrtvijo, med drugim to, da otroka razbremenimo občutkov krivde in mu damo jasno vedeti, da za nasilje ni kriv on, temveč je zanj odgovorna oseba, ki je nasilna; da ne opravičujemo nasilja, ki ga je doživel, da mu dovolimo izraziti vsa čustva in da se z njim

pogovarjamo tako in toliko, kot zmore, z veliko mero obzirnosti, mirnosti in zaupljivosti. V pogovoru ga poslušamo, podpremo pri izražanju vseh čustev, ne vrednotimo, podpiramo, spodbujamo k iskanju rešitev.

Posebej poudarjeno je sporočilo, povzeto po avtorici M. Pušnik (2012), da je pri delu z žrtvijo ključno ustvarjanje občutka varnosti, zaupljivosti in sprejetosti ter nedvoumno sporočanje, da žrtev ni kriva za nasilje, da je to vedno nesprejemljivo in da bomo žrtev podprli pri skupnem iskanju rešitev.

V priročniku je predstavljen tudi način vodenja pogovora s povzročiteljem, katerega cilj je, da povzročitelj sprejme odgovornost za storjeno nasilje.

Prav tako je navedeno, kako delati z opazovalci (in jih senzibilizirati za njihov del odgovornosti) in starši, opisano pa je tudi sodelovanje z zunanjimi strokovnimi službami in organi.

Priročnik zaokroža pregled preventivnih modelov, ki jih avtorice (po Muršič, Filipčič, Klemenčič, Pušnik, Lešnik Mugnaioni, 2012) razvrstijo v naslednje tri skupine:

1. Modeli, katerih cilj je pri otrocih povečati razumevanje pojava nasilja in jih naučiti aktivnega soočanja z nasilnim vedenjem; pri teh modelih se preko delavnic, igre vlog, interaktivnih predavanj, projektnih dnevov poskuša otrokom predstaviti značilnosti ter različne oblike nasilja, to, kako ga prepoznati, kako pomagati vrstniku, kako se odzvati na nasilno vedenje, komu povedati ...
2. Modeli, ki se usmerjajo v vzroke za izbiro nasilja v medosebnih odnosih in komunikaciji ter v

učenje vedenj, ki neposredno preprečujejo nasilna dejanja, npr. grajenje asertivnosti, dobre samopodobe in samospoštovanja, učenje reševanja sporov in konfliktov na konstruktiven način (npr. vrstniška mediacija), učenje samostojnega reševanja problemov na nenasilen način in krepitev t. i. emocionalne pismenosti.

3. Modeli, katerih cilj je preprečevati medvrstniško nasilje v njegovem družbenem in strukturnem izvoru, torej ukvarjanje s strukturnimi dejavniki tveganja in ne toliko s psihosocialnimi vidiki osebnosti. Če sta prejšnja dva modela lahko povsem v domeni šole (ki se po potrebi obrne na nevladne organizacije), pa je pri tem modelu nujen multiprofesionalen pristop, ki vključuje sociološko, (socialno)pedagoško, psihološko, kriminološko, socialnovarstveno analizo stanja v VIZ in v njenem okolju ter sodelovanje z lokalno skupnostjo in njenimi institucijami.

Naj končamo s sklepnimi mislimi avtoric samih: »Ko se odločamo o obliki preventive pred nasiljem v VIZ, je treba najprej opredeliti pot in korake njegove obravnave. Učinkovita in strokovna obravnava storjenega nasilnega dejanja je namreč najboljša oblika preventive. Sporočila, ki jih vodstvo VIZ, šolska svetovalna služba ter učitelji/vzgojitelji dajo otrokom, staršem in lokalnemu okolju s hitro, strokovno in odločno obravnavo zaznanega nasilja, so neprecenljiva in najboljša možna zaščita pred njegovo ponovitvijo.«

VIRI IN LITERATURA

- Filipčič, K., Klemenčič, I. (2011). *Obravnavanje nasilja v družini*. Priročnik za zaposlene v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Lešnik Mugnaioni, D. in Klemenčič, I. (2012). »Smernice za obravnavo vrstniškega nasilja v šoli.« V: *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*. 1/2014. 33–57. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Lešnik Mugnaioni, D., Koren, A., Logaj, V., Brejc, M. (2009). *Nasilje v šoli: opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravnava*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Muršič, M. (2012). »Prekiniti krog nasilja.« V: (O)krog nasilja v družini in šoli, ur. M. Muršič. 7–42. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Muršič, M., Filipčič, K., Klemenčič, I., Pušnik, M., Lešnik Mugnaioni, D. (2012). (O)krog nasilja v družini in šoli, ur. M. Muršič. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Navodila s priročnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. (2016). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <http://www.zrss.si/zalozba/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=124> (dostopno 18. 8. 2016).
- Pušnik, M. (2012). »Nasilje v šoli v krogu nasilja.« V: (O)krog nasilja v družini in šoli, ur. M. Muršič. 107–143. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

NOVOSTI V KNJIŽNICI

- Graunar, M.
Kemija danes 2. Učbenik za kemijo v 9. razredu osnovne šole
Ljubljana : DZS, 2016
- Regije v številkah : statistični portret slovenskih regij** - [Slovenska tiskana izd.]
Ljubljana : Statistični urad Republike Slovenije, 2016 -
- Rode, M., 1950-
Koraki v času 6. Učbenik za zgodovino v 6. razredu osnovne šole
Ljubljana : DZS, 2016
- Svet matematičnih čudes 4. Učbenik za matematiko v 4. razredu osnovne šole**
/ Mara Cotič ... [et al.] [ilustracije Uroš Hrovat, Shutterstock.com ; fotografije Shutterstock.com in arhiv DZS]
Ljubljana : DZS, 2016
- Taksonomija za učenje, poučevanje in vrednotenje znanja : revidirana Bloomova taksonomija izobraževalnih ciljev**
/ uredniki izvirnika Lorin W. Anderson ... [et al.] ; [prevod Sonja Sentočnik]
Ljubljana : Zavod RS za šolstvo, 2016
- Trškan, D.
Didaktika zgodovine 1996-2016 : (prispevki k zgodovini v šoli)
Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2016
- Verdev, H.
Raziskujem preteklost 6. [Učbenik za zgodovino za 6. razred osnovne šole]
Ljubljana : Rokus Klett, 2016

Saša Premk

TAKSONOMIJA ZA UČENJE, POUČEVANJE IN VREDNOTENJE ZNANJA

Revidirana BLOOMova taksonomija izobraževalnih ciljev

Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl idr.



Knjiga je temeljni priročnik, neprecenljiv vir in orodje za vse, ki se na neposreden ali posreden način ukvarjajo z izobraževanjem. V prvi vrsti pa je namenjena učiteljem, torej tistim, ki odločajo, kaj se dogaja v njihovih razredih.

Izvirni priročnik, ki ga je leta 1956 skupaj s soavtorji objavil Benjamin S. Bloom, sodi med literaturo, ki je imela v 20. stoletju največji vpliv na razvoj kurikula. Pričujoča knjiga je revizija izvirnega priročnika.

Prvi in drugi del priročnika utemeljujeta taksonomijo in predstavljata taksonomsko preglednico, tretji del pa je v celoti namenjen prikazu uporabe taksonomske preglednice v praksi.

Predstavljena taksonomija je orodje oz. okvir, ki omogoča učiteljem organizirati učne cilje tako, da bodo lahko razumljivi in uresničljivi.

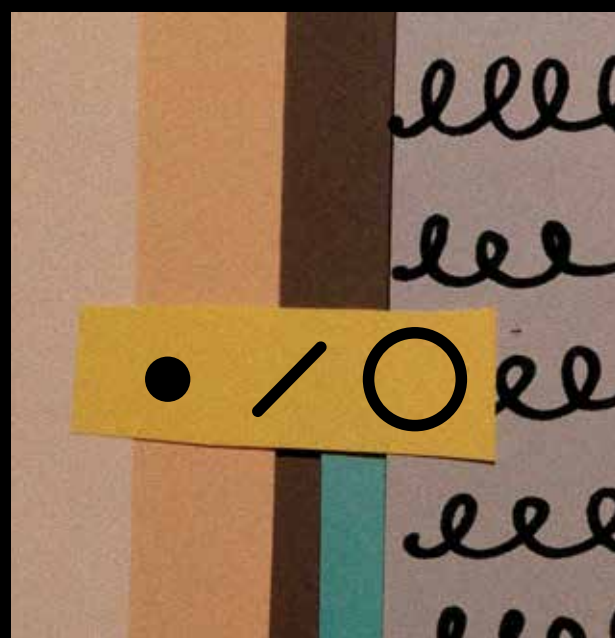




XLVII

2016

3-4



& tehnična navodila avtorjem

- Prispevke (v eni od različnih urejevalnikov besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.
- Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku kot samostojne dokumente in v glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.
- Obseg prispevkov: razprave in analize do 15.000 znakov (največ 10 strani), utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 7.000 znakov (4 strani). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).
- Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini.
- Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).
- Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.
- Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:
 - knjiga: Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija Ljubljana: Glota Nova.
 - članek: Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.
 - prispevek v zborniku: Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - spletna stran: www.zrss.si (dostopno 18. 3. 2009).
- Prispevku priložite izpolnjeno prijavnico prispevka, ki jo dobite na spletni strani.
- Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.