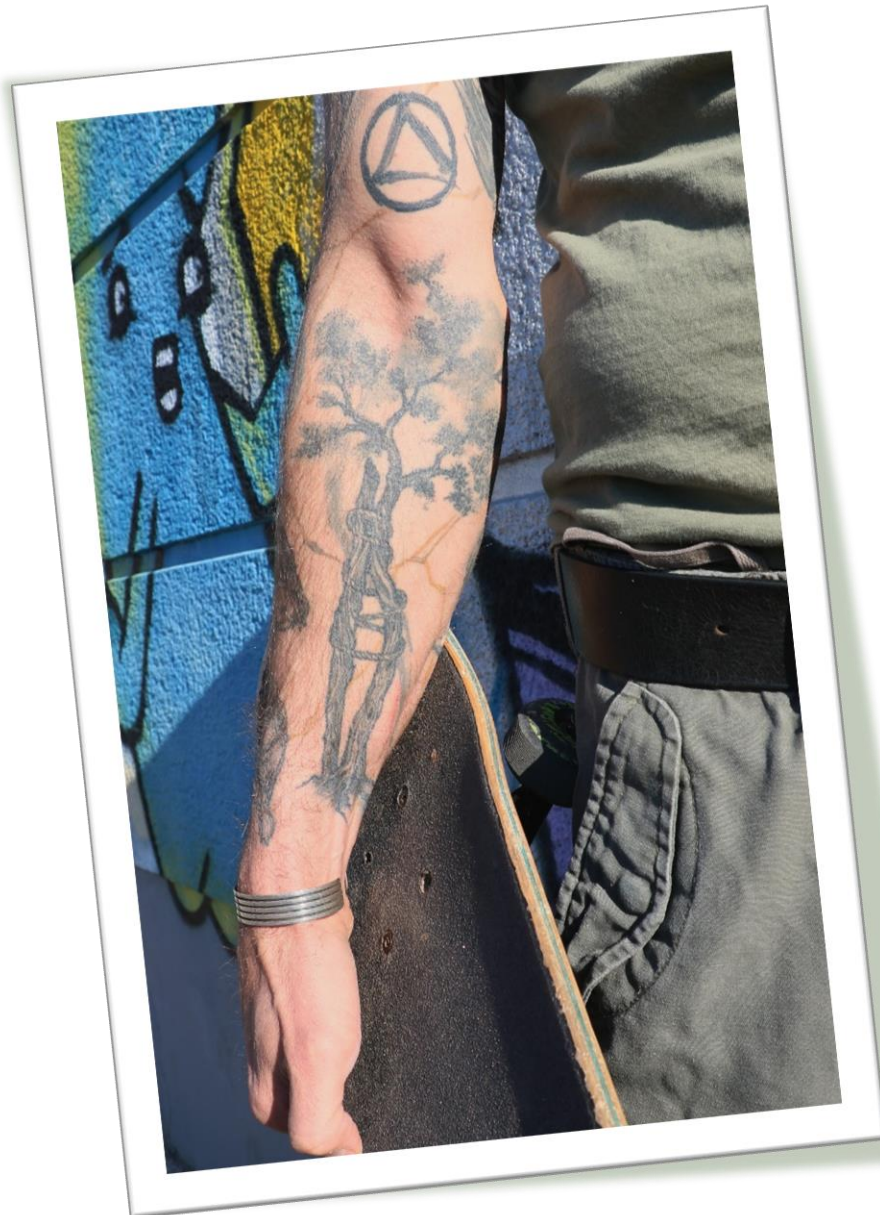


2. Mednarodna konferenca Mladinskega doma Jarše

SODOBNI IZZIVI DELA Z MLADIMI IZ RANLIVIH SKUPIN



The Jarše youth home 2nd international conference
CONTEMPORARY CHALLENGES OF WORKING WITH AT-RISK YOUTH

Hotel Radin – Radenci, Slovenija

10. do 12. junij 2022

10-12 June 2022



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

**The Jarše youth home 2nd international conference
CONTEMPORARY CHALLENGES OF WORKING WITH AT-RISK
YOUTH**

**Konferenčni zbornik
Conference Proceedings**

10. do 12. junij 2022

10-12 June 2022

Naslov:

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

Title:

The Jarše youth home 2nd international conference
CONTEMPORARY CHALLENGES OF WORKING WITH AT-RISK YOUTH

Podnaslov: Konferenčni zbornik

Subtitle: Conference Proceedings

Uredniki/Editors: Ina Kreft Toman

Damjan Habe

Gaja Koler

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

Recenzija/Reviewers: Ina Kreft Toman

Damjan Habe

Gaja Koler

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

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

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

Conference: Contemporary Challenges of Working with At-risk Youth

Kraj in datum: Hotel Radin, Radenci, Slovenija; 10. do 12. junij 2022

Time and location: Hotel Radin, Radenci; Slovenia; 10-12 June 2022

Organizacijski odbor/Organizing Committee: Damjan Habe, Gaja Koler, Ina Kreft Toman, Alja Zajec, Dominika Pajnik, Marko Ocvirk, Miha Stele, Peter Steničnik, Tomi Martinjak, Urška Opeka.

Tehnična izvedba/Technical Implementation: Borut Velušček

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

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

Izdaja: 1.

Edition: 1st

Vrsta publikacije: e-knjiga

Publication Type: E-book

Dostopno na: <https://konferenca.mdj.si/2022/zbornik.pdf>

Available at: <https://konferenca.mdj.si/2022/zbornik.pdf>

Izdano: junij 2022

Published: June 2022

E-publikacija je brezplačna.

E-publication is free of charge.

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

[COBISS.SI-ID 117923587](#)

ISBN 978-961-94860-2-3 (PDF)

Contents

Rafael Llor Martínez, Beatriz Mayhew Manchón Marta García Álvarez: A systemic-grounded model for intervention and community development with vulnerabilized young people: context as a safe basis for a resilient and remedial transformation.	11
Marina Ristova Firer: Pomoč žrtvi družbenega nasilja zaradi čezmerne teže / Helping Overweight Victims of Bullying	19
Mateja Oman Komurka: Fotografija – kreativni medij dela z mladimi/ Photography – creative medium for working with young people.....	27
Sabina Dogenik: Pomoč otrokom in mladostnikom, kadar doživljajo stisk/ Helping children and adolescents when they experience distress	33
Tina Petkovnik: Z debelo knjigo v tri krasne / Taking a thick book into the unknown	41
Mihaela Krapež: Kako se lahko mladostnik sam bori z anksioznostjo? / How can adolescents cope with anxiety on their own?.....	48
Marija Mohar: Celostni pristop Osnovne šole Gradec z vnašanjem vsebin pod geslom Poseben.Si / A holistic approach at Elementary School Gradec introducing various contents under the motto Poseben.si (You Are Special)	56
Ajda Erjavec, Katarina Gradišar Seifert: Potenciali uporabe interaktivnega priročnika za samopomoč mladostnikom v stiski »kaj lahko naredim, da mi bo lažje?« pri svetovalnem delu / Potentials of using interactive self-help manual for youth in distress " kaj lahko naredim, da mi bo lažje" in counseling work.....	65
Natalija Šraml: Tehnike gledališča zatiranih v programu nižje poklicnega izobraževanja / Theater of oppressed techniques with students in short vocational education	70
Rok Demič: Kontaktni borilni šport kot stik z mladimi / Fighting sports as a connection to youth	78
Alenka Kolar: Psihosocialna ranljivost otrok v rejniški družini in možnosti opolnomočenja / The psycho-social vulnerability of children in the foster family and possibilities of empowerment.....	84
Marjeta Čampa: Covid-19 zaprtje - raj za osebe z motnjo avtističnega spektra? / Covid-19 closure - a paradise for people with autism spectrum disorder?	90
Helena Kavaš: Ko grejo mladi »v tri krasne« ... / When young people go »to the back of beyond«	98
Jure Pajk: Premagovanje odvisnosti pri mladih s ČVTM s pomočjo športa / Overcoming addiction in young people through sport	104
Irena Borštnar: Podpora mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi motnjami pri premagovanju travm / Support for youth with emotional and behavioral disorders in overcoming trauma	112
Marija Trilar: Korak k Sončku - korak k človeku / Step toward sun – step toward human....	119
Veronika Rogelj: Glasbenoterapevtske tehnike pri delu z mladimi iz rizičnih skupin/ Using music therapy techniques with at risk children and youth.....	126
Tatjana Pleško Zalar: Senzorika, motorika in težavno vedenje / Sensory, motor and difficult behavior.....	134

David Štrukelj: Izvenšolsko izobraževanje s praktičnem preizkušanjem za ranljive skupine mladih / Extracurricular education with practical skills for young people with special needs	141
Nastja Strnad: Dejavnosti, ki lahko izboljšajo vključevanje slepih in slabovidnih mladostnikov v družbo / Activities that enable integration/inclusion of visually impaired adolescents into society	149
Nejc Lavrenčič: Projekt zimsko popotovanje - kralji ulice – pomen in vloga »lepe« umetnosti za ranljive skupine / Project zimsko popotovanje - kralji ulice (the winter journey - kings of the streets) – meaning and role of »beautiful« arts for vulnerable groups	156
Vesna Starman , Gabrijela Kukovec Pribac, Matej Slavec, Karin Mermolja, Marjetka Vidovič Novinec, Tanja Mikulič, Nataša Dujmovič Lovrečič: SUP - Skupno Ustvarjanje Pomoči (vloga podporne skupine v ekosistemu) / CHT - Creating Help Together (Support Group)	163
Rebeka Bajec: Učenci s posebnimi potrebami – delo v času pouka na daljavo in vrnitev v šolo / Pupils with special needs – schoolwork during the time of distance learning and return to school	169
Karmen Mihelčič: Anksioznost na primeru, kot družbeni izvor in kot preplet z agresivnostjo / Example of anxiety as a social source and as intertwining with aggressiveness	176
Mitja Močilnik: Predstavitev interesne dejavnosti Mešane Borilne Veščine za otroke, na OŠ Antona Martina Slomška Vrhnika / Introduction of extra-curricular activiti Mixed Martial Arts for kids, on OŠ Antona Martina Slomška Vrhnika	183
Nina Novak: Interesna dejavnost na osnovni šoli nove fužine: Mini igrarije / Extracurricular activity in primary school nove fužine: mini igrarije	192
Darja Barborič Vesel: Kaj ima Zrcalka s samopoškodovanjem in Harry Potter z vrstniškim nasiljem - uporaba fantazijske literature pri obravnavi učencev s čustveno vedenjskimi težavami / What Mirror visitor Quartet with Self-Injury and Harry Potter with Peer Violence Has - Using Fantasy Literature to Treat Students with Emotional Behavioral Problems	201
Davor Gantar: Pomen prostega časa, igre in družabnih iger za otroke s čustveno vedenjskimi težavami / Importance of lesaure time, games and board games for young people with emotional and behavioral diffilcuties	207
Klemen Čeligoj: Zakaj so nadarjeni učenci ranljiva skupina in kako jim lahko pomagamo / Why are gifted students also a vulnerable group and how can we help them	214
Damjan Habe: Opolnomočenje v času nemoči / Empowerment in times of powerlessness	220
Jože Frkač: Veslanje v stanovanjski skupini za otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi motnjami / We can do it! That's sport. Rowing in residential home for children and youth with emotional and behaviourial disorders.....	229
Tamara Miketič: Prikaz intervizije med vzgojitelji v vzgojni skupini Mladin-skega doma Malči Beličeve v času epidemije Covid-19 / Demonstration of peer supervision in a group of care workers in the Malči Belič youth home during Covid-19 epidemic	239
Alja Zajec: Vpliv svetovanja mobilne službe na duševno zdravje otrok in mladostnikov / The impact of mobile service counseling on the mental health of children and adolescents	246
Marjeta Klevže: Dijaki z avtizmom – zvezde kulturnih (šolskih) prireditev? / Students with autism – stars of cultural (school) events?	255

Petra Brkić Omahen: Vpliv digitalizacije na duševno zdravje otrok in mladostnikov: smernice in preventiva / The impact of digitalization on mental health of children and adolescents: guidelines and prevention.....	262
Urška Božič: Duševno zdravje zavodskih otrok in mladostnikov, čemu so mladi izgubili svoj »glas«? / Mental health of children and youth in residential homes, why they lost their »voice«?	270
Ana Furlan: Gledališka pedagogika kot metoda dela v stanovanjski skupini / Theatre Pedagogy as a working method in a group home.....	279
Dominika Pajnik: Prilagoditve v organizaciji izobraževalnega procesa / Adjustments in the organization of the educational progress	285
Podgrajšek Matejka: Primer dobre prakse v 4. Vzgojni skupini strokovnega centra višnja gora: pogovorni večeri / Example of a good practice in 4. Educational group in educational institution višnja gora: conversational evenings.....	292
Urška Kovačič: Ključi duševnega zdravja pri mladostnikih / The key to mental health in adolescents.....	300
Laurence Wattiquant, Winde Verhulst Joetz: Connection, self -awareness and authenticity.....	311
Rocío Ruiz Alegría, María Pina Castillo: Hate speech and hate crime	311
Estrella Luna Muñoz: Strategies, competencies and intercultural dialogue in vulnerable sectors. Community empowerment with youth workers.....	313
Marianna Papadopoulou: Mental Health & Covid 19.....	314
Renata Koler: Cross-border sound for children with disabilities	316
Marina Viejo: Child-parental violence (cpv).....	318
José Manuel Márquez Ruiz: Social Circus	319
Ljubiša Jovanović: Challenges of education and supervision of employees in institutions for children and youth	320
Zoran Vukovic: The role of arts and sports in working with at risk youth - Football as a tool to promote regional cooperation, social cohesion and gender equality	321
Maja Milacic: Intensive individual support - multisystem approach	321
Ināra Oļena: Development of communicative skills of children and youth with special needs	323
Liliana Domingues: Mentorship programs as a viable intervention strategy for at-risk youth development	324
Zoran Milačić: Challenges of changes in institutions for accommodation of children and youth	326
Fatbardh Kabashi: What is it like to start a business at the age of 16?.....	327
Jelena Mićunović: Socio-therapeutic club for young people - Club according to the GRiG model.....	327
Miloš Stanković: Challenges of social protection of children with disabilities	327
Josip Šimić: The importance of volunteers working with at-risk youth.....	329

Livia Grasselli, Violetta Allodi: Informal and non-institutional forms of working with at-risk youth 330

Visnja Cipcic: Informal and non-institutional forms of working with at risk youth / dual careers in sport..... 331

Jelena Petrović: Socio-therapeutic club for parents of young people with imposed criminal sanctions..... 332

A systemic-grounded model for intervention and community development with vulnerabilized young people: context as a safe basis for a resilient and remedial transformation.

“The child who is embraced by his/her tribe, when s/he grows up, will burn the village up to feel its warmth”

Rafael Llor Martínez, Beatriz Mayhew Manchón, Marta García Álvarez

ABSTRACT

Intervention and community development with at-risk young people entails a change of perspective aimed at providing a holistic and contextualized response to their needs through specialized support. This entails (i) activating community resources serving as transformation agents, assuming the diversity of realities that coexist, and (ii) recovering the capacities of families themselves to both empower them, and promote a resilient resignification of risk experiences. Risk indicators in this population result from complex experiences lived during their neurodevelopment that have not been resolved and that are manifested by significant emotional dysregulation that prevents them from being able to establish healthy and adaptive relationships. Attachment theory suggests that types of insecure attachment behaviour will be activated where the world will be seen as a threat.

Establishing the community framework as a safe basis with mentalizing capacity helps repairing the damage caused to vulnerabilized young people and providing meaning to their life projects.

Keywords: attachment, risk, youth, neurodevelopmental, systemic.

INTRODUCTION

Albores Association (within which the current intervention model is framed) was born in 2006 in the Region of Murcia, Spain. Its mission is to provide social, educational, psychological, and health support to at-risk young population and their families. To this end, and following a holistic and integrative approach, it promotes specialized intervention initiatives aimed at improving the well-being of these groups. These initiatives entail additional proposals to existing resources in an attempt to enhance the users' capabilities to build their life projects in a coherent and sustainable manner within their community framework.

The professional experience of those who set up Albores has resulted in a vision of social reality wide enough to suggest new methodological lines of intervention with at-risk children, adolescents, and young people and their families, hence departing from prevailing current intervention models centered on assistance.

This methodological innovation in intervention is primarily focused on the enhancement of those **skills and abilities inherent to family and social context** with the ultimate aim of transforming their own realities and of incorporating useful resources that make it

possible to (i) maintain pursued changes throughout time, (ii) implement new changes both within the family and in their community. To this end, and through practice, we have realized the relevance of viewing the various contexts where at-risk young people live as transformative spaces of the difficulties they experience when initiating intervention processes

Currently, Albores Association is involved in different intervention projects intended to **respond to those new needs** that have gradually been detected through practice, as shown in Table 1.

Table 1. *Intervention projects implemented by Albores Association*

PROJECT	DESCRIPTION	TYPE OF INTERVENTION	PLACE OF DEVELOPMENT	AUTONOMOUS REGION	FINANCING
CySNE	Behavior and mental health problems	Social, educational and therapeutic	Day centre, street and community actions	Region of Murcia, Seville and Extremadura	Public (IRPF, INSS) and private
VINCULA	Trauma and Adverse childhood experiences. Adoption and foster families.	Social, educational and therapeutic	Day centre, street and community actions	Region of Murcia, Seville and Extremadura	Public (IRPF, INSS) and private
LUZ	Assessment and treatment of childhood sexual abuse	Child mistreatment	Headquarters of Albores Association	Region of Murcia	Collaboration agreement (Autonomous Region of Murcia)
KREA	Social and labour integration of people at risk young people	(R&D&I) Training	Headquarters of Albores Association	Region of Murcia	Public (SEF) and private
JUNTOS SUMAMOS	School absenteeism. Families, child and youth support	Social, educational and therapeutic	Street and community actions, educational centres, municipal equipments	Murcia	Public (IRPF and council subsidy)
ALA	Right to education and school coexistence	Social, educational and therapeutic	Street and community actions, educational centres, municipal equipment	Murcia and Seville	Public (Council subsidy)
LA VENTANA	Training and advice to adoptive and foster families online	Educational and therapeutic.	Online	Spain and Spanish spoken countries	Private

Our approach has gradually incorporated new theoretical & practical developments in intervention in an attempt to adapt our response to specific needs that could emerge. It is

well known that the continuous changes that we experience force us to change the way we approach social problems that affect young people and, as a result, to put into practice new intervention schemes that can more efficiently respond to the diverse realities in society.

What makes the intervention model implemented by Albores innovative is, first, its commitment to a specific educational and therapeutic intervention in which there is a holistic approach to the problems experienced by given groups of young people and their families, and, second, its attempt to adapt the scheme to each individual as a function of his/her skills and personal characteristics. From an educational perspective, we deal with the young person's life situation and his/her family in an individualized manner; from a therapeutic perspective, we approach the emotional, behavioral, and cognitive dimensions of the problem. This model contemplates full interaction of the educational and therapeutic intervention (either together or separately) throughout the whole intervention process. We understand the therapeutic dimension not only as pathological stages, but also as a specific process that is going to have an effect on the difficulties that may have become chronic. We thus pursue mental health and prevention.

In addition to professional practice and the implementation of an inductive method of research-action with respect to diverse social-familial realities and social-health needs, the change of perspective implemented by Albores is based on the **systemic paradigm** both at the organizational and technical levels. According to Gay Ausloos (2005), a system is a set of elements that interact with each other, organized as a function of the environment and its aims, and one that changed through time. This leads to consider **the role played by community entities and services in dealing with the problems experienced by their users**, and to the realization that all contexts, directly or indirectly, contribute to perpetuating of solving the dysfunctional dynamics that we have to deal with. It is precisely here we can see the rationale for a methodological approach centered on family and context.

A given system cannot approach a problem that cannot solve. Accordingly, professionals' role is not to solve the problems of a given family, but rather to help them find their own solutions; it is not to understand, but to make them understand. The aim is thus to create a framework that can activate the functioning of family and community systems. **Such an approach that situates family and community at the center of intervention** evidences the differentiating and innovative nature of Albores's proposal. This way, the coordination among all professionals (internal to the project and belonging to the community) facilitates identifying and speeding up the process, hence avoiding duplication or potential technical contradictions. To this end, our program counts with professionals in the realms of psychology, social education, social work, and free-time coaches.

CENTRAL PART - DEVELOPMENT

Louys Emery (cited in Ausloos, 2015), tells us that the institution is a toolkit whose key belongs to the parents. Therefore, we work together to allow them use such key, facilitating a space favorable to learning. This promotes the autonomy of families themselves through a kind of collaboration that provides them with better aptitudes and abilities to face and adapt to the various stages of people's and families' life cycle.

Having the **systemic paradigm** as pivotal in the intervention scheme makes it possible to detect a whole range of individual characteristics within family and context systems. This adds to **John Bowlby's** (1979) Attachment Theory, which is based on the inter-relation among 4 behavioral systems and their effect on the mental representation of oneself and of the relationship with others. These systems are those of attachment system, exploration system, fear of others system, and affiliative system. Ultimately, diverse behaviors, whose activation/deactivation, as well as the intensity and morphology of their manifestation, will depend on diverse individual and contextual factors. This will allow us to **infer the origin and emergence of certain ill-adapted behaviors**, as well as to suggest **repair experiences** that can modify them within our intervention methodology. Following Bowlby's ideas, **Mary Ainsworth** (1978) adds a typology of attachment as a function of the way in which relations between parents and children are established and their characteristics. The incorporation of such theoretical proposals to Albores's professional practice with at-risk young populations facilitates, on the one hand, the analysis of internal family relationships and of the manner in which parents and other family members contribute to maintaining or solving problems and, on the other, to discern the functional role of the kind of relationships that are established.

As known through Attachment Theory, establishing affective links with primary care takers facilitate the development of a stable identity. In 1944, as noted by Fonagy (2001), Bowlby carried out a retrospective study that allowed him to determine that altered early relationships cause later dysfunctional behaviors, with the result that symptoms of young criminals were linked to lack of affect. This kind of behaviors, Fonagy (2001) states, aim at calling caretakers' attention. Their origin goes back to early years in life, when babies cry and move to keep adults nearby and to increase their chances of survival.

Selma Fraideig (1975), in her article "the ghost in the child's room", analyzes how parents' negative experiences are closely related to the way in which they establish their relationship with their children. The ghosts alluded to in the title refer to negative care experiences, lack of attention and even physical abuse that adults had suffered in their childhood, which now, when they are parents themselves, they are unconsciously reproducing with their own babies. In this respect, **Carlos Pitilla**, in his book "the trauma that is inherited" (2021) talks about the transmission of trauma across generations. They can be acquired in diverse ways, can result from a perspective centered exclusively on the child's behaviour and its consequences, without considering the interim stages, from interpretations whereby parents' fears or negative feelings are experienced as real, or from difficulties in one's own awareness. For those caretakers whose own life history is marked with deep scars in the attachment system, it is difficult to see and interpret children's behavior from a safe and adult perspective.

Bearing in mind all of the above, one can analyze the mechanisms that young people acquire to deal with their environment. When these youngsters have been vulnerabilized as infants, they later show a significant lack of emotional regulation in interpersonal relationships in their context and community, their response ill-adapted. This lens allows us to **analyze such behavior not from a pathological perspective, but rather as a type of language, as a learned response**: the way in which the young person was taught to adapt to context, and what type of actions took place in infancy for the person to show such behavior in interpersonal relationships. This way we should be able to decipher how his/her brain works as well as what stage of neural and regularization development has reached (Benito, 2020). We are born with a basic operational system to be attached to a member of our species. Everything else develops

as we go along, on the basis of the care we receive and of our own experiences. If care and experiences are sufficiently favorable, a safe and flexible neurobiological development is achieved. If, on the contrary, we experience early and durable negative circumstances, our nervous system will undergo developmental alterations that can affect our mental throughout our entire life.

Melanie Klein's (1962) object relations theory establishes that the subject interacts with the environment on the basis of sensations and impulses that are felt and projects on the object of the impulse. The relationship with such objects leaves a permanent mark that will condition future relationships with others, by internalizing one's lived experiences, which would act as the basis of the subject's psychological structure. In this way, a person's psychological configuration would be based on one's own relationships and how one has internalized the relationship with such objects. In contrast to the biologicist trend prevailing at the time, which defended that the essential elements are genes, Melanie Klein's theory emphasized the relevance of past learning as explanatory variables of the person's behavior.

Albores's intervention approach aims at providing and generating context that can serve as safe basis for young people through **mentalization** processes (Peter Finagy, 2006) that can make it possible to repair the damage caused in the first stages of life, bearing in mind neurobiological processes centered on the **polyvagal theory** (Porges, 1995), and promoting repair actions that take into account the organic and experiential impact on brain development in different life cycles. All these elements are interconnected and they revolve around the fundamental dimensions in the configuration of our methodology and our work technique: 1) building up affective links and mentalization, 2) emotional empowerment and self-regulation, and 3) resilient reintegration of personal conflicts to promote socio-family adaptation within the community framework.

Bateson's work is especially relevant when it comes to assessing the power of the community in individual development. He is an anthropologist interested in analyzing the lam-tul culture in order to identify the way in which community rituals help to achieve social integration. From this perspective, it is believed that the sense of belonging to a community promotes individuals' optimal development within societies. Bateson (1985) sees the world as series of systems that contain individuals, societies and ecosystems. Within each system we find competency and dependency. Each of these systems possessed adaptive changes that are dependent on feedback circuits to control balance through the change of multiple variables. This balance was denominated homeostasis.

Following the **anthropological perspective**, which pursues to know how the community is involved in the development of individuals and also pursues to prevent or encourage risk behaviors, we find **Margaret Mead** (1925), who carried out fieldwork in Samoa. The results of her thorough research pointed to the fact that much of what is attributed to nature in fact is just a reaction against the restrictions imposed by or civilization. She focused on native girls' adolescence, suggesting that one's individual experience in vital age periods can be shaped through culture, with its expectations and demands, and, accordingly, variations across culture are likely to emerge in terms of conflicts and sexual arousal during adolescence.

In the same way, fatherhood, motherhood, and the various types of relationships established between parents and their children are social and cultural constructs. We understand that parent-child relationships are often influenced by social culture and Western perspectives, with the result that the risk is many times passed on to families on the basis of prevailing political & economic proposals in our “developed” Western society. This geopolitical and social legacy leads many families to adopt a restrictive positioning that prevents them from being part in a useful manner of that society that belongs to them and they belong to. This state of affairs, where poverty and lack of resources generates a frustrating and worrying situation for the family, will have as a result that off-springs, and, hence, the new generations, adopt this vision of an at-risk social class in a situation of risk of exclusion.

Mauricio Cortina (2018), Bowlby (creator of the Attachment Theory) awardee, has established the manner in which attachment relationships are transmitted through generations, and how social context plays a crucial role in the building of safe attachments. This scholar’s contribution is based on a longitudinal study that followed a number of middle and high social class families from the time their children were born to the time their children became adults, comparing the results with those of poor families. He concluded that children belonging to families with resources and calm attention from parents thanks to their socioeconomic stability developed safe attachments and could establish safe and coherent relationships in any context. In contrast, in the case of poor families, anxiety and worrying states developed, which were passed during the children’s upbringing as unsafe attachments, resulting in notable difficulties to establish healthy and prosperous relationships, and in reproducing the pattern transmitted by family and society, and maintaining the homeostasis of the system that Western societies have been developing.

To this end, it becomes essential to count with a solid theoretical and practical basis, and to make visible those realities that coexist under a systemic framework, where social, political and economic influence will surely play an important role in the homeostasis of the risk situations of many families. Additionally, we believe that, as evidenced in several longitudinal studies on at-risk populations in several countries, those patterns acquired by a family are hereditary and hence passed on to future generations. This makes it even more difficult to generate changes and puts these social groups in a context of insecurity and exclusion. For this reason, we have designed an **intervention model where we must take into consideration not only the capabilities of families and of their children, but also the social context in which they live**, with the ultimate aim of both limiting stigmatization and providing this young population with greater participatory leading roles.

CONCLUSION

Since 2016, Albores Association has served a total of 1.956 families; the demand for our resource has been increasing progressively year after year throughout the Spanish territory.

The commitment with the construction of a true community intervention methodology is evidenced in this document, not only because of the theoretical foundation, but also because of the experience accumulated in the development of all our projects.

If we look closely, it is mainly about establishing, on the one hand, proposals based on prevention to reduce the risks in the appearance and chronification of the difficulties of adaptation to the different contexts; and on the other, to provide a realistic and coherent response to young people at risk and their families.

As has been prove throughout the text, the consideration of the context as a space of security and good treatment breaks with the stigmatization and promotes homeostasis of the capacities of the family and young people. The traditional prejudices that society has built on the life cycle of adolescence have probably not permit the possibility of establishing opportunity strategies that empower and train them, deepening the (often) distorted image of themselves. As numerous authors and investigations point out, adolescence (from aneurobiological point of view) is a stage in which a window opens with many opportunities tointroduce new strategies that favor stable and adaptive growth and development.

Albores, with his multiprofessional team accompanies these young people from a mentalizing and repairing position in this process of transition to adulthood; a process that often represents a challenge for families who have to face the challenge of observing how their sons and daughters evolve towards an independent life project that facilitates a new relational structure between them.

Accordingly with above, we need to get involved social context to approach these realities that coexist in the same space, from a welcoming and understanding position, not criminalizing, but facilitating resources and useful tools for those families and young people at risk, starting from the family's own capacities to generate the desired or necessary changesthat restore their situation.

The community context has traditionally established the parameters of what the welfare state is, conditioning access to that state for those who have or have had the greatest difficulties. The vulnerability of families and young people is not something chosen; rather it has been inherited, which implies a system of exclusion that requires a new social approach. We need to listen and learn from those who have been vulnerable in order to build a context where we all have a place, accepting difference as a sum and not as something that remains. Enriching the social environment from what we are capable of contributing significantly stimulates the participation of young people and families in their own context, feeling recognized as a useful part that contributes to improving the new welfare state.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainsworth, M. D. S. y Bell, S. M. (1970). Apego, exploración y separación: ilustrado por el comportamiento de niños de un año en una situación extraña. *Desarrollo infantil*, 41, 49-67.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patrones de apego: un estudio psicológico de la situación extraña*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Ausloos, G. (1995). *Las capacidades de la familia*. Barcelona: Herder.
- Bateson, G. (1936) *Naven*. Stanford University Press. En español: (1990) *Naven. Un ceremonial iatmul*. Madrid.
- Bateson, G.: (1985) *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- Benito, M. (2020) *La regulación emocional. Bases neurobiológicas y desarrollo en la infancia y adolescencia*. España: El hilo Ediciones.
- Bowlby, J. (1979). The bowlby-ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 2(4), 637-638.
- Cortina, M. (octubre, 2018) Avances clínicos de teoría del vínculo de apego en los últimos 25 años. *Aperturas Psicoanalíticas*, nº 58.
- Fonagy, P. (2001) *Theory and Psychoanalysis*. Other Press. (Trad Cast. *Teoría del apego y psicoanálisis*, SPAXS, 2004).
- Fonagy, P.: "The mentalization-focused approach to social development". Fonagy,P y HJon G.Allen. (eds): *Handbook of Mentalization-Based Treatment*, John Wiley & Sons Ltd., England,2006, pág. 55-88.
- Mead, Margaret (1928). "Foreword by Franz Boas". *Coming of Age in Samoa*. William Morrow Paperbacks.
- Porges, SW: *Orienting in a defensive world: mammalian modifications of our evolutionary heritage. A Polyvagal Theory*Psychophysiology. 1995 Jul;32(4):301-18.
- Fraiberg, Selma, Adelson, Edna and Shapiro, Vivian. (1975). "Ghosts in the Nursery: A Psychoanalytic. Approach to the Problems of Impaired Infant-Mother Relationships." *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 14(3): 387-421.

Pomoč žrtvi družbenega nasilja zaradi čezmerne teže / Helping Overweight Victims of Bullying

Marina Ristova Firer,
mag. prof. razrednega pouka
Osnovna šola Vrhovci
marinarfirer@gmail.com

Povzetek

Poznamo več vrst nasilja. Medtem ko učitelj fizično nasilje lažje prepozna, saj se ga pogosto vidi, pa je psihično in spletno nasilje težje prepoznati, saj lahko potekata tako tiho in skrito, da ju učitelj ne zazna več mesecev.

V pričujočem prispevku predstavljam učiteljevo pomoč učenki, ki jo na različne načine zbadajo zaradi čezmerne teže. Najprej predstavim postopke, ki sem jih izvedla, ko sem izvedela za nasilje: seznanitev šolske psihologinje z nasiljem; pogovor z žrtvijo; pogovor z učenci ter pogovor z ostalimi učitelji, ki poučujejo v oddelku. V drugem delu prispevka pa se osredotočim na preventivne dejavnosti, ki sem jih izvedla v celotnem razredu, da ne bi prišlo do nasilja še pri drugih otrocih: branje zgodbe o obvladovanju jeze in demonstracija; igra vlog; izdelava sociograma, na podlagi katerega sem potem pri likovni vzgoji razdelila v skupine otroke, da so izdelovali skupinsko sliko. Vse našete dejavnosti so pripomogle k temu, da se nasilje v razredu do konca šolskega leta ni več pojavilo.

Ključne besede: psihično nasilje, čezmerna telesna teža, igra vlog, sociogram

Abstract

There are several types of bullying. While physical bullying is easier for a teacher to recognize because of its visibility, psychological and cyberbullying are much harder to spot because they are so quiet and hidden that a teacher may not notice them for months.

In this paper, I will describe how I expressed support for a female student who was being bullied in various ways because of being overweight. First, I will present the procedures I followed after becoming aware of the bullying: informing the school psychologist, talking to the bullying victim, and talking to the students and other teachers in the department. In the second part of the paper, I will focus on the anti-bullying activities I carried out in class: reading and acting out a story about anger management; role-playing, and creating a sociogram, which we then used in art class to divide the children into groups to draw a group picture. The activities helped ensure that bullying did not reoccur in the classroom again.

Keywords: psychological violence, overweight, role play, sociogram

UVOD

Vsak učitelj se v svoji karieri kdaj sreča z vrstniškim nasiljem, ki pomeni namerno, ponavljajočo se uporabo fizičnega, psihičnega ali ekonomskega nasilja povzročitelja nad drugim otrokom ali mladim podobne ali enake starosti. (Amnesty 2022) Razpotnik in Dekleva (2015) pravita, da o nasilju nad vrstniki oziroma vrstniškem trpinčenju govorimo, »ko nekdo, ki ravna, kot da je

močnejši, odvzame pravice vrstniku. To lahko narediti tako, da ga poškoduje, prizadene, prestraši, ali povzroči, da se drugi počuti nemočnega.« Avtorja (prav tam) dodajata, da je za ta pojav značilno neravnotežje moči, nasilje in ustrahovanje pa se običajno ponavljata in se lahko stopnjujeta ter postajata vedno hujša. Vrstniško nasilje je lahko telesno (fizično), verbalno, psihično ali ekonomsko (izsiljevanje). Poznamo tudi družbeno nasilje, o katerem govorimo, ko večina z nasiljem izloča ali kaznuje »drugačne«.

Pogosteje so žrtve otroci, ki na nek način izstopajo iz povprečja, a izstopanje vedno določi kontekst skupine, v kateri je otrok: izredno inteligentni, nadarjeni glasbeniki, talentirani za druge oblike umetnosti, otroci s posebnimi potrebami, otroci, ki imajo drugačne interese, ki se fizično razlikujejo od drugih, se drugače vedejo, so drugače oblečeni ... (Amnesty 2022) V razredu, v katerem sem poučevala, je prišlo do nasilja nad deklico, ki so jo otroci dojemali kot drugačno zaradi čezmerne telesne teže.

Nasilje se dogaja v šoli, njeni okolici, na poti v šolo ali iz nje, v šoli pa so najnevarnejši prostori stranišča, jedilnica, šolsko igrišče, hodniki in garderobe. (Amnesty 2022) Ker so to prostori, kamor učiteljevo oko pogosto ne seže v tako veliki meri kot v razredu, saj se otroci prosto družijo, je nasilje, ki se dogaja, zelo težko zaznati. V tem oziru se tudi lažje zazna fizično nasilje, saj je vidno, psihično pa pogosto poteka tiho, mimogrede, npr. med malico, ko učenka nese kos kruha v usta, ji nekdo zabrusi: »Bajsa.« Tako tudi sama kar nekaj mesecev nisem zaznala nasilja, ki se je skrito dogajalo nad učenko. Začelo se je zunaj šole, na šolskem igrišču, nadaljevalo prek spleta in tudi v šoli, ki je za nasilje izvedela šele od staršev.

V pričujočem prispevku predstavljam pomoč učenki, ki so jo na različne načine zbadali zaradi čezmerne teže. Najprej predstavim postopke, ki sem jih izvedla, ko sem izvedela za nasilje: seznanitev šolske psihologinje z nasiljem; pogovor z žrtvijo; pogovor z učenci v razredu; pogovor z ostalimi učitelji, ki poučujejo v oddelku. Nadalje je šolska psihologinja opravila več pogovorov z žrtvijo in s skupino deklet, ki so izvajala nasilje. Pri tem je treba poudariti, da nasilje lahko delimo tudi na neposredno ali odkrito in posredno ali prikrito. Za neposredno nasilje velja, da obstaja povzročitelj nasilja, ki ga lahko imenujemo. Pri posrednem pa povzročitelja ni mogoče točno definirati. (Klemenčič 2012 v Butala 2021) V omenjenem stanju je šlo delno za posredno nasilje, saj vsi nasilneži niso bili znani, kar je še otežilo raziskovanje stanja.

V drugem delu prispevka se osredotočim na preventivne dejavnosti, ki sem jih izvedla v celotnem razredu, da ne bi prišlo do nasilja še pri drugih otrocih: branje zgodbe o obvladovanju jeze in demonstracija; igra vlog; izdelava sociograma, na podlagi katerega sem potem pri likovni vzgoji razdelila v skupine otroke, da so izdelovali skupinsko sliko. Za to obliko sem se odločila, ker je za to, da več otrok izdelava en izdelek, potrebno sodelovanje. Končni izdelek ne more nastati samo z delom enega učenca. Vse naštetje dejavnosti so pripomogle k temu, da se nasilje v razredu do konca šolskega leta ni več pojavilo.

KURATIVNE DEJAVNOSTI

Takoj ko sem izvedela za nasilje, ki se dogaja v razredu, sem se pogovorila s šolsko psihologinjo, s katero sva naredili načrt ukrepanja. Predlagala je, da se kot razredničarka najprej sama pogovorim z razredom. Največjo težavo pri tem mi je predstavljala želja dekličinih staršev, da deklica ne želi biti izpostavljena ali kakor koli omenjena, saj je menila, da bo potem stanje še slabše.

1. kurativna dejavnost: Pogovor z učenko

Z učenko sem se pogovorila na hodniku mimogrede, saj ni želela biti kakor koli izpostavljena. Povedala sem ji, da vem, kaj se dogaja; da se ji takšne stvari ne smejo dogajati in da sem ji kot učiteljica oziroma kot človek dolžna pomagati. Učenka se je tako sprostila in mi dala potrditev.

2. kurativna dejavnost: Pogovor z učenci

Pogovor v razredu je potekal v času razredne ure po ogledu filma o nasilju z naslovom: »Jaz ne bom. Kaj pa ti?« (Dostopen na: <https://www.youtube.com/watch?v=8A2vRg364NA&t=3s>) Ta film sem izbrala, ker mlade nagovarja k temu, naj se nasilnežu uprejo, daje pa tudi pozitivno sporočilo o tem, da ko se nasilnežu upreš, preneha. Po ogledu filma smo se pogovarjali o tem, kaj bi učenci morali storiti in česa ne.

Učence sem po koncu pogovora seznanila, da smo vsi strokovni delavci šole seznanjeni z nasiljem, ki se v razredu dogaja, in da zahtevamo, da se takoj preneha. Kljub temu da nisem nikogar omenila, se je v razredu takoj začelo govoriti, kdo povzroča nasilje in kdo je žrtev, kar mi je kot učiteljici dalo potrditev, da je stanje resnično. Ko govorimo o nasilnežu, je namreč vedno potrebna previdnost, saj lahko koga prizadenemo ali zaznamujemo, sploh če nismo prepričani v resničnost podatkov, ki so nam jih podali starši ali kdo drug.

3. kurativna dejavnost: Pogovor z ostalimi učitelji, ki poučujejo v oddelku

Pogovor z ostalimi učitelji, ki so poučevali v razredu (angleščina, podaljšano bivanje), sem izvedla še isti dan, saj sem želela, da so pozorni na to, kaj se dogaja. Kar nekaj učiteljev mi je nato reklo, da so opazili določena trenja, a da niso bila skrb vzbujujoča. Posebej sem jih opozorila na to, da ne smejo dovoliti, da si učenke med poukom pošiljajo kakršne koli listke, saj to deklico povsem iztiri, ker meni, da sošolke pišejo na listke grde stvari o njej. S strani žrtvinih staršev sem bila opozorjena, da učenke za klevetanje žrtve uporabljajo zvezke in svinčnike, kamor si listke zataknejo in jih pošiljajo. Tako učitelj ne opazi, da gre za nasilje, saj je podajanje svinčnikov in zvezkov med poukom pogosto in tudi popolnoma nedolžno dejanje, ki ga učitelj lahko celo spodbuja z namenom zbujanja solidarnosti med otroki (družbena pomoč).

V nadaljevanju je pogovore z žrtvijo; učenkami, ki so izvajali nasilje; starši in razredom izvedla še šolska psihologinja, sama pa sem se osredotočila na preventivne dejavnosti.

PREVENTIVNE DEJAVNOSTI

Globina nasilja je bila prehuda, da bi ostala zgolj pri naštetih dejavnostih, zato sem želela celotnemu razredu pokazati, kako hude so lahko posledice nasilja.

1. preventivna dejavnost: Igra vlog

Pri naslednji razredni uri sem izvedla aktivnost: Kdo sem, ki sem jo zasledila v programu organizacije Amnesty in jo malce priredila. (Amnesty, 2022)

Aktivnost se začne z vprašanjem, ali si udeleženci kdaj želijo, da bi bili kdo drug. Učencem sem povedala, da bodo v naslednjih minutah nekdo drug, vendar ne bodo vedeli, kdo, njihova naloga pa bo, da poskušajo ugotoviti, kdo so.

Učencem sem nato razdelila samolepilne lističe, na katere sem že v okviru priprave na uro napisala like, ki jih bodo udeleženci prevzeli v aktivnosti. Izbrala sem različne like, ki so v družbi (predvsem v šolskem prostoru) stereotipno obravnavani negativno ali pozitivno: piflar, kmet, Peter Prevc, Urša Bogataj, Ronaldo, odličnjak, predsednik razreda, priseljenec, begunec, županov/-a sin/hči, miss šole, Luka Basi, odličen matematik, očalar z mozolji, jecljač, debeluh, najbolj/-a priljubljen/-a učenec/učenka, Rom, oblečen v stara in rabljena oblačila, ponavlja razred, invalid. Nalepke sem učencem prilepila na hrbet. Pri tem sem veliko pozornost usmerila v to, da udeleženci niso dobili vloge, ki je blizu temu, kar so v resnici. Denimo tistemu, ki nosi očala, nisem dala te nalepke.

Učence sem pozvala, naj si med sabo ne povejo, kdo je kdo, in naj si nato predstavljajo, da so na šolskem plesu, kjer spoznavajo en drugega, se družijo in zabavajo, ter da naj se do ostalih obnašajo v skladu z vlogo, ki jo igrajo, vendar ne smejo govoriti, hkrati pa se morajo do njih obnašati tako, da bodo ugotovili, kdo so. Med sabo so nato krožili 5 minut, nato sem aktivnost prekinila. Udeležence sem prosila, naj še ne pogledajo, kdo so, ampak delijo misel o tem, kdo mislijo, da so – glede na to, kako so se ostali udeleženci obnašali do njih, ali menijo, da so bili pri ljudeh pozitivno ali negativno sprejeti. (Amnesty, 2022) Pri tem sem šolsko tablo razdelila na dve polovici in na eno napisala + in na drugo -. Učenci so se vpisali pod +, če so menili, da so bili pozitivno sprejeti, pod – pa, če so menili, da so bili negativno sprejeti.

Nato so učenci nalepke vrgli v koš in tako izstopili iz vloge. Povedala sem jim, da so zdaj ponovno to, kar so. Sledila je kratka razprava, vprašala sem jih:

- Kako ste se počutili, ko niste vedeli, kdo ste?
- Kako ste se počutili, ko so se ostali do vas obnašali lepo?
- Kako ste se počutili, ko ste ugotovili, da niste priljubljeni?
- Ste poskušali vplivati na obnašanje drugih do vas?
- Ste se v svoji vlogi počutili močne ali nemočne?

2. preventivna dejavnost: Branje zgodbe o obvladovanju jeze in demonstracija

Pri naslednji uri smo brali zgodbo o obvladovanju jeze. Vsebinsko smo nato demonstrirali. Pri tej dejavnosti so potrebni naslednji pripomočki (prikazujeta jih Slika 1 in Slika 2): žebli različnih velikosti (različnih velikosti so zato, ker določena žaljivka prizadene bolj kot druga), kladivo, deščica in klešče za puljenje žebeljev.



Slika 1: Žebli različnih velikosti



Slika 2: Potrebni pripomočki: lesena deščica, kladivo, klešče

Dejavnost poteka tako:

1. Najprej preberem prvi odstavek.

»Nekoč je živel deček, ki je bil zelo nagle jeze. Ko se je razjezil, je vsakemu povedal, kaj si misli o njem, ga žalil, porinil ali celo udaril in brcnil. Njegov oče mu je nekega dne izročil vrečko z žebli in mu naročil, da mora vsakič, ko bo spet izgubil živce in nekomu rekel žaljivko ali še naredil kaj drugega, zabiti en žebelj v ograjo na vrtu. Prvi dan je deček zabil v ograjo 37 žebeljev.« (Rozman 2022)

2. V deščico zabijem nekaj žebeljev.

3. Preberem naslednji del zgodbe.

»V naslednjih nekaj tednih, ko se je že naučil bolje obvladati svojo jezo, se je število žebeljev postopoma, a občutno zmanjševalo. Ugotovil je, da je celo lažje obvladovati jezo, kot zabijati tiste žebelje v ograjo ...« (Rozman 2022)

4. V deščico zabijem nekaj žebeljev, a manj kot prej.



Slika 3: Zabiti žebli

5. Preberem še naslednji del zgodbe.

»Končno je prišel dan, ko se fantek ni niti enkrat razjezil. Z navdušenjem je to povedal svojemu očetu. Ta ga je pohvalil in mu predlagal, naj zdaj iz ograje izpuli en žebelj za vsak dan, ko mu bo uspelo obvladati svojo jezo in obnašanje. Dnevi so minevali in fantič je končno lahko svojemu očetu ponosno povedal, da je odstranil vse žeblje. (Rozman 2022)

6. Iz deščice izpulim vse žeblje.

7. Preberem zadnji del zgodbe.

»Oče je svojega sina prijel za roko, ga odpeljal do ograje in mu rekel: »Dragi moj sin, zelo dobro si se odrezal in zares sem ponosen nate. Ampak poglej te luknje v ograji. Ograja nikoli več ne bo ista. Kadar v jezi izrečeš stvari, ki jih sicer ne bi, te besede v človeku pustijo brazgotine, podobne tem tukaj. Človeka lahko zabodeš z nožem in nož potem izvlečeš. Ne glede na to, kolikokrat se mu potem opravičiš, rana bo ostala za vedno.« Fantek je razumel, kako močne so bile očetove besede. S sklonjeno glavo se je obrnil k njemu in mu rekel: »Očka, upam, da mi boš odpustil vse luknje, ki sem jih naredil v tebi.«« (Rozman 2022)

8. Na tablo zapišem poved: »Besede izbiraj previdno, saj imajo večjo moč kot atomske bombe.« (Rozman 2022)

9. Sledi pogovor o prebranem in videnem. Po razredu zaokroži deščica z luknjami, ki so jih povzročili žebli.



Slika 4: Deščica z luknjami (vir: lasten)

3. preventivna dejavnost: Izdelava sociograma in delo v skupini

Sociometrična preizkušnja meri socialno sprejetost oz. prikazuje odnose v razredu. S sociometrično preizkušnjo ugotavljamo sociometrični položaj oziroma socialno sprejetost posameznika v skupini, povezanost med posameznimi člani skupini (kdo koga izbira, kako se učenci

povezujejo med seboj) ter stopnjo povezanosti (kohezivnosti) celotne skupine učencev. Z metodo lahko ugotovimo, koliko je posamezni učenec v razredu priljubljen ali morda izločen, osamljen, v kolikšni meri se s sošolci ne razume in ali se z njimi rad družijo ali ne. Do podatkov o tem, kakšen je sociometrični položaj učencev, lahko pridemo z različnimi vrstami vprašanj (t. i. kriteriji). Lahko jih prosimo, da napišejo, s kom se najraje/najmanj raje družijo ali sedijo, lahko pa določimo število izbir, ki jih mora učenec podati (npr. napiši tri sošolce ali sošolke, s katerimi se rad/-a družiš, napiši tri sošolce, s katerimi bi šel na izlet). Če izberemo tako negativne kot pozitivne kriterije (vprašanja), lahko pridemo do podatka, kateri učenci ali učenke so v razredu aktivno zavrtnjeni; s pozitivnim kriterijem izvemo samo, kdo je spregledan). Na podlagi rezultatov (izbir učencev) lahko določimo položaj določenega učenca v skupini ter izrišemo sociogram. Na sociogramu vidimo, če ter kako se učenci povezujejo med seboj (npr. tvorijo pare, trikotnike, klike, verige). Prav tako hitro vidimo, kateri so učenci, ki so v skupini najbolj priljubljeni (so jih sošolci velikokrat izbrali kot »pozitivno izbiro«), zavrtnjeni (veliko negativnih izbir s strani sošolcev) ter spregledani (nimajo ne negativnih in ne pozitivnih izbir s strani sošolcev). (O sociometrični izkušnji 2022)

Sama sem se odločila zgolj za pozitivne izbire, saj sem menila, da bi negativne izbire trenutno stanje v razredu le še poslabšale. Če bi denimo učence pozvala, naj napišejo tri osebe, s katerimi ne bi šli na izlet, bi se učenci lahko med seboj pozneje pogovarjali, koga so napisali na prvo mesto, in se lahko temu posmehovali. Tako sem učence pozvala le, naj napišejo, s kom bi šli na izlet. Na podlagi tega, sem potem sestavila skupine, ki so pri likovni vzgoji sestavljale skupinsko sliko. Slike ni bilo mogoče sestaviti drugače, kot da je prisotnih več parov rok, saj bi sicer skupini zmanjkalo časa.

ZAKLJUČEK

Srečanje z vrstniškim nasiljem zagotovo pomeni težji del učiteljeve kariere. A njegova naloga je, da pomaga, ne da obsoja, zakaj je kdo žrtev. Pogosto imajo učenci slabo samopodobo in menijo, da so sami krivi, da jih zafrkavajo. V konkretnem primeru je bila to deklica s čezmerno telesno težo, ki je menila, da je ne bi zafrkavali, če bi shujšala. Učiteljeva naloga ni to, da presoja, ali bi deklica morala shujšati ali ne, temveč da v učencih vzbudi, prebudi ali jim vsadi občutek za to, da nismo vsi enaki in da naše besede lahko drugega zelo ranijo. V mojem razredu je to s številnimi dejavnostmi uspelo, saj so mi starši povedali, da se je deklica v razredu pozneje dobro počutila. Vse našteje preventivne dejavnosti so bile v mojem primeru tudi kurativne, saj je do nasilja v razredu že prišlo. V prihodnje jih bom zagotovo izvedla v začetku šolskega leta.

Želela pa bi poudariti še en vidik. Kot piše Zalokar Divjak (2001 v Gruden 2019), so odnosi tisti, ki nas osrečujejo, zato moramo za njih skrbeti – ne le takrat, ko pride do nasilja, temveč vsakodnevno. Učitelj mora z učencem vzpostaviti zaupljiv odnos. Učencu mora pokazati, da mu lahko zaupa. Da to doseže, mora upoštevati učenčeva stališča in ga spoštovati kot osebnost z individualnimi in osebnimi potrebami. S takšnim odnosom se učenec ob stiskah in težavah veliko lažje obrne na učiteljice. Zaupanje je pričakovanje osebe, ki se je zaupala, da bo ta oseba na podlagi morale ravnala zaupanja vredno.

LITERATURA

- Amnesty (2022). Kaj je vrstniško nasilje in kako ukrepati? Pridobljeno 26. 4. 2022 s strani <https://sola.amnesty.si/media/uploads/files/Delavnica%20-%20Vrstni%C5%A1ko%20nasilje.pdf>
- Butala, Nuša (2021). Spletno nasilje z vidika osnovnošolcev in njihovih učiteljev. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.
- Gruden, Patricija (2021). Medvrstniško nasilje skozi oči učencev osnovne šole. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.
- O sociometrični izkušnji (2022). Pridobljeno 28. 4. 2022 s strani <http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2019/03/O-sociometri%C4%8Dni-preizku%C5%A1nji.pdf>
- Razpotnik, Špela in Dekleva, Bojan. Medvrstniško nasilje v šoli – socialnopedagoški pogled. *Socialna pedagogika*, št. 3-4, letnik 19.
- Rozman, Saša (2022). Zgodba o obvladovanju jeze. Pridobljeno 29. 4. 2022 s strani <https://motivacijaincoaching.net/zeblji-v-ograj/>

Fotografija – kreativni medij dela z mladimi/ Photography – creative medium for working with young people

Mateja Oman Komurka, univ. dipl. soc. ped
Vzgojni zavod Kranj, Šempeterska ulica 3, Kranj
mateja.oman-komurka@vz-kranj.si

Povzetek

Prispevek predstavi fotografijo kot kreativni medij dela z mladimi. Uvodoma se usmerja v interakcijo človeka in fotografije ter pojasnjuje, zakaj se strokovni delavci te metode poslužujejo v želji po spoznavanju ter razumevanju življenjskih zgodb mladih in njihovega notranjega sveta. Z namenom prepoznavanja uporabne vrednosti fotografije in aplikacije le-te v prakso prispevek bralca seznanja z nekaterimi pomembnimi prednostmi rabe fotografije v primerjavi z ostalimi umetnostnimi izraznimi sredstvi, ovrednoti in opiše možno uporabo fotografije kot izraznega sredstva ter predstavi nekaj pristopov in tehnik, kako fotografijo vključiti v delo z mladimi. Kljub mnogim že prepoznanim prednostim rabe fotografije pa se prispevek sklone ugotovitvijo, da se ta metoda še ni uspela docela implementirati v področje dela z ranljivimi skupinami mladih in poda nekaj predlogov, kako bo to moč doseči v prihodnje.

Ključne besede: fotografija, kreativni medij, delo z mladimi, psihosocialna pomoč

Abstract

Article presents photography as a creative medium for working with young people. The introduction focuses on a person's interaction with photography and explains why professionals use this method in hope of discovering and understanding life stories of young people and their inner world. This article intends to familiarize readers with the usefulness of photography and the application of the theory into practice. It also sheds a light on some important advantages of using photography instead of other creative mediums, evaluates and describes the possible usage of photography as a creative medium, and presents a few approaches and techniques for using photography for working with young people. Even though the advantages of using photography are well known, this method has not been completely incorporated into working with young people and vulnerable populations yet. Therefore, the article introduces a few suggestions to help achieve this in the future.

Key words: photography, creative medium, working with young people, psychosocial support

Uvod

Strokovni delavci, ki delajo na področju nudenja psihosocialnih pomoči, se pri svojem delu vsakodnevno srečujejo z mladimi, ki so se znašli v stiski in navkljub mladosti s seboj nosijo mnogo žalostnih zgodb svoje preteklosti. Pogosto namreč prihajajo iz družin, kjer so priča težkim ločitvam staršev, uživanju alkohola in drog, nasilju, kazenskim ovadbam, težkim psihičnim boleznim, vzgojni nemoči, zanemarjanju, nefunkcionalnim odnosom, stanovanjskim problemom, finančnim stiskam, brezposelnosti, ... Neredko se zgodi, da v matičnem družinskem okolju nimajo zagotovljenih niti osnovnih potreb (fiziološke potrebe, potrebe po varnosti, potrebe po pripadanju in ljubezni), kar posledično prispeva k pojavljanju razvojnih primanjkljajev in vrzeli v kognitivnem, čustvenem in socialnem razvoju.

Svojih stisk mladi velikokrat ne znajo ubesediti, o tem jim je težko govoriti, posledica pa je slabo počutje, ki se kaže skozi različne čustvene, vedenjske in zdravstvene težave. Pri odkrivanju in raziskovanju njihovih življenjskih zgodb, z namenom nadaljnje priprave načrta pomoči, morajo biti posledično strokovni delavci dobro opremljeni s široko paleto znanj in metodičnih spretnosti, ki jih uporabljajo pri delu.

Ena od metod dela, ki strokovnim delavcem omogoča raziskovanje življenjskih zgodb mladih ter odstira pogled v njihov notranji svet, je zagotovo fotografija. Gre za kreativni medij, ki ga lahko uporabljamo tako individualno kot v skupini. »Zajema zelo raznolike oblike in prakse, ki vključujejo ali se osredotočajo na fotoaparate, fotografije, fotografiranje in drugo ustvarjanje, povezano s fotografijo z namenom pozitivnega vplivanja na psihofizično zdravje in socialno funkcioniranje posameznika.« (Peljhan in Zelić, 2015, str. 16). Fotografija kot medij ima tudi terapevtski potencial, a šele zadnjih nekaj desetletij na področju psihosocialnih pomoči dobiva mesto, primerljivo z umetnostno terapijo, s katero dejansko lahko potegnemo zelo veliko vzporednic (Bertoncelj in Rapuš Pavel, 2015).

Fotografija kot kreativni medij dela z mladimi

Fotografije so pomemben del našega vsakdana. Na eni strani nas fotografije in razne slikovne podobe spremljajo na vsakem koraku, na drugi strani pa je z razvojem lahko dostopna postala tudi tehnologija, s pomočjo katere fotografije nastajajo. Medtem ko je bilo v preteklosti ustvarjanje fotografije vezano sprva na klasične, analogne fotoaparate, je razvoj pripeljal preko digitalnih fotoaparatorov do stopnje, ko ima večina izmed nas kvalitetne fotoaparate kar na mobilnih telefonih. Proces ustvarjanja fotografij je tako postal dostopen praktično vsakemu posamezniku in ni povezan s posameznimi interesnimi skupinami, starostjo, znanji ali sposobnostmi. Fotografiranje je proces, ki poteka brez časovnih ali prostorskih omejitev, s tem pa nudi širok spekter možnosti, da posameznik lahko sodeluje na kakršen koli način in do te mere, da se počuti varen.

Vsaka interakcija s fotografijo zbudi v nas naravni odziv po tem, da želimo najti smisel v tem, kar vidimo. V fotografiji iščemo zgodbo, ki jo pripoveduje, ali pa se identificiramo z liki na fotografiji. Fotografija z nami vzpostavi kontakt: fizičen, psihičen in čustven (Zelić, 2012). Prav zato je fotografija, podobno kot tudi glasba, likovna umetnost, ples in drama, umetnostno izrazno sredstvo, s pomočjo katerega odkrivamo osebne občutke mladih, njihova čustva in misli. Hkrati Craigova (2009, v Zelić, 2012) prepoznava nekatere pomembne prednosti rabe fotografije v primerjavi z ostalimi umetnostnimi izraznimi sredstvi. Pravi namreč, da nam fotografija

kot medij daje manj ogrožujoč občutek kot raba nekaterih drugih kreativnih medijev, na primer likovnega ustvarjanja. Pri slednjem gre namreč za velik vložek časa, da pridemo do končnega rezultata, ob katerem pa lahko posameznik čuti nezadovoljstvo ali pa pomanjkanje samozavesti glede deljenja končnega rezultata z drugimi, še posebej, če je končni izdelek ocenjen glede na tehnične in estetske normative, ki jih postavlja družba. Pri fotografiji se posameznik razbremeni tovrstnega čustvenega bremena, saj sam nadzoruje proces fotografiranja, izbira, kaj bo fotografiral, in fotografijo, s katero ni zadovoljen, preprosto izbriše. »Ta nadzor spodbuja samovrednotenje in omogoča posameznikom razvijanje vrlin v procesu odločanja. Tako se na novo odkrita samozavest prenaša tudi na druga področja v njihovem življenju. K temu elementu odločanja prispeva večplastnost fotografskega procesa in njegova fleksibilnost, saj posameznik lahko sam izbira in nadgrajuje mero, do katere želi biti vpleten v ta proces. Lahko je zabavna, socialna aktivnost, ali pa način introspekcije in refleksije.« (prav tam, str. 22).

Craigova (prav tam) ovrednoti in opiše možno uporabo fotografije kot izraznega sredstva skozi spodaj predstavljene kategorije:

- Fotografija kot medij za komunikacijo: Fotografija nudi vizualni jezik, ki lahko služi kot podpora ljudem s težavami pri komuniciranju. V tem kontekstu ima vlogo nadomestka verbalnega jezika in predstavlja način za povezovanje z njihovimi čustvi. Lahko je uporabljena v metaforičnem smislu in s tem omogoča posamezniku izražanje skozi podobe ali pa mu omogoča strukturiranje povedanega o določeni fotografiji. Tako postane fotografija okvir in fokus konverzacije. Oseba se lahko odloči govoriti o vsebini fotografije, okoliščinah njenega nastajanja, njeni zgodbi ali pomenu.
- Fotografija kot medij za izražanje vrednot: Na najosnovnejšem nivoju fotografija nudi razumevanje tega, kaj je osebi, ki je fotografijo posnela, pomembno – kdo in kaj je tisto, kar je pomembno, kateri kraji imajo določeno vrednost ter kaj je nekomu všeč ali ne. Te vrednote lahko nekdo izrazi skozi svojo že obstoječo fotografsko zbirko ali pa ustvari nove fotografije, s katerimi raziskuje, kaj je pomembno tukaj in zdaj, ter tako prevzame nadzor nad procesom samoraziskovanja.
- Fotografija kot medij za krepitev samozavesti: Posameznik v povezavi z učenjem nove spretnosti in kvaliteto končnega produkta doživlja občutke dosežka. Ob tem se zbuja samozavest in izboljšuje samopodoba. Poleg obvladovanja tehnike je v procesu krepitev samozavesti ter izboljšanja samopodobe pomembno tudi raziskovanje preteklosti, preteklih dosežkov preko fotografij in beleženje sedanjih dosežkov, ki predstavljajo napredek v smeri zelenih ciljev.
- Fotografija kot medij za doseganje in beleženje sprememb: Fotografije lahko simultano reflektirajo in podpirajo proces sprememb. Nudijo začetno točko z identifikacijo in reprezentacijo želja in ciljev v smeri zelenih sprememb. Tudi ovire, ki se pojavijo na tej poti, lahko vizualno prikažemo ter z njihovo pomočjo načrtujemo in merimo pot do cilja. Fotografija ima to prednost, da zabeleži spremembo in ta opomnik nam služi kot vir motivacije ter pregled nad prepotovano potjo. Fotografija je s tega vidika odličen medij pri posameznikih, ki želijo doseči neko pozitivno spremembo v svojem življenju.
- Fotografija kot medij za skupinsko kohezijo ter razvoj medsebojnih odnosov: Deljenje svojih fotografij z drugimi predstavlja deljenje tega, kdo smo in kaj je za nas pomembno ter način za sprejemanje drugih v naše življenje. Posnetki omogočajo nov vpogled v različna področja osebnosti, vzpostavljajo skupne točke, interese, tvorijo povezave

med člani skupine, ... Fotografija nudi tudi možnost za povezovanje z družino in prijatelji kot neka skupna aktivnost, s pomočjo katere se ustvarjajo novi spomini.

- Fotografija kot medij za refleksijo: Fotografija posamezniku omogoča, da se oddalji od situacije ter nanjo pogleda z drugega zornega kota. Proces, ki se odvija med iskanjem motiva in njegovim fotografiranjem, osebi omogoča pregled situacije z različnih zornih kotov in globlje procese refleksije, s pomočjo katerih lahko načrtuje in išče alternativne rešitve ter se uči različnih načinov vedenja in odzivanja na določeno situacijo. Vsakič, ko znova vidi fotografijo, ima možnost, da jo pogleda skozi bolj zrelo, odraslo perspektivo in sebe vidi drugače, s tem pa dobi priložnost za učenje in odraščanje.
- Fotografija kot medij za krepitev spomina: Fotografiranje je velikokrat uporabljeno za ljudi, ki imajo težave s spominom, kot medij za obujanje in ohranjanje spomina.
- Fotografija kot interesna dejavnost: Posamezniki lahko tudi izven procesa psihosocialne pomoči še naprej razvijajo interes za fotografijo ter se povežejo s skupnostmi, ki gojijo interes do fotografskega ustvarjanja, in tako razširijo svojo socialno mrežo ter nadaljujejo pot kreativnega izražanja.

Fotografija je torej izredno močen kreativni medij za samoraziskovanje, komunikacijo, izražanje, strukturiranje lastnih misli, osebnostno rast in učenje, kar je prispevalo k širjenju njene rabe v različne oblike psihosocialnih pomoči. Pristopi in tehnike ob tem so različni, izvajajo pa jih lahko vsi, ki v fotografskem mediju prepoznavajo dodano vrednost svojemu delu: socialni pedagogi, socialni delavci, umetnostni terapevti, učitelji, zaposleni na področju duševnega zdravja, izvajalci najrazličnejših mladinskih delavnic, ... Phillipsova (2000, v Zelić, 2012) poudarja, da ob tem ni pomembno imeti najboljši fotoaparati, študirati fotografijo in ustvarjati profesionalne fotografije, ampak ustvarjati nekaj intimnega, kar ima za nas vrednost, ter to oživeti in podeliti z drugimi. V tem je bistvo zdravnega procesa.

Načinov, kako fotografijo vključiti v delo z mladimi, je veliko, zato se pričujoči članek dotika le nekaterih izmed njih:

- Fotografije, ki jih je mladostnik ustvaril ali zbral: Fotografije, ki jih mladostnik ustvari ali zbere (npr. iz revij ali časopisov), so neke vrste podaljški njih samih, saj predstavljajo njihov odnos do ljudi, krajev in predmetov. Posledično je raziskovanje fotografij, ki jih je mladostnik ustvaril ali zbral, dober način za spoznavanje tega posameznika. Ob pomoči ustvarjanja fotografij lahko mladi raziskujejo in odpirajo številne teme, raziskujejo sebe in svoj skriti jaz, vizualizirajo spremembe, ki jih želijo doseči, spremljajo svoj način zaznavanja sveta, ki jih obdaja, ... S tega vidika lahko fotografiranje izboljša samopodobo, pomaga mladim pri postavljanju ciljev, prihodnjih zelenih izidov ter je hkrati način za uvajanje sprememb v odnos, za raziskovanje fantazij in preizkušanje različnih oblik komunikacije ter posledic, ki jih to prinaša (Peljhan in Zelić, 2015).
- Fotogovorica: Tehniko fotogovorice lahko uporabljamo tako pri individualnem delu, kot pri delu v parih ali s skupino. Njen namen je, da mladi ob pomoči fotografije začnejo pripovedovati o svojih čustvih, vrednotah, ... Tehnika predpostavlja, da posameznik projicira na fotografijo tisto, kar nosi v sebi. Poteka na način, da po omejenem prostoru (na primer miza) razdelimo fotografije, ki so lahko barvne ali črno-bele. Mladostnik si izbere eno od ponujenih fotografij, nato pove, na kaj ga le-ta spominja. Strokovni delavec mu ob tem postavlja odprta vprašanja, na katera ne more odgovoriti z da ali ne. Vprašanja naj se ne pričenjajo z vprašalnico »zakaj«, nanašajo pa naj se na mladostnikova čutenja, doživljanja, razmišljanja, pa tudi senzorne zaznave (vid, sluh, vonj, okus,

otip), saj preko opisa senzorike strokovni delavec lahko zaznava, kaj mladostnik doživlja. Pri postavljanju vprašanj se je potrebno fokusirati na vsak detajl na sliki (Baligač, 2022).

- Raziskovanje družinskega albuma: Družinski albumi so osnova za pripovedovanje zgodb ter odkrivanje spominov. Skozi raziskovanje fotografij skuša mladostnik poiskati lastno identiteto znotraj družine ter ugotoviti, kateri dejavniki so vplivali na konstrukcijo te identitete in ustvarjanje spomina (Martin, 2009, v Zelić, 2012).
- Avtoportreti: Avtoportret omogoča raziskovanje samega sebe. Mladi tako preko fotografij, ki jih ustvarijo sami, reprezentirajo podobo o samem sebi, o svojem telesu ali nečem, za kar verjamejo, da jih predstavlja. Pri tem imajo nadzor nad vsemi vidiki ustvarjanja fotografije, od začetne ideje do končnega produkta. Ker so to podobe njih samih in ker so jih ustvarili sami, jim ponujajo veliko možnosti, da se soočijo sami s sabo, da raziskujejo lastno podobo (Peljhan in Zelić, 2015).
- Portreti: Portreti mladih so fotografije, ki jih mladi ne naredijo sami, pač pa jih o njih naredi nekdo drug. S tem portreti mladim omogočijo, da raziskujejo poglede drugih – kako jih drugi vidijo v primerjavi z njihovim lastnim videnjem in kaj najbolj opazijo na njih, za razliko od tega, kar je najbolj očitno mladim samim (Bertoncelj in Rapuš Pavel, 2015). Fotografije, na katerih je posameznega mladostnika posnel nekdo drug, lahko skozi čas postanejo virtualni dokaz napredkov (npr. fizična sprememba telesa zaradi aktivnega ukvarjanja s športom) ali regresa mladostnika (npr. pri zlorabi psihoaktivnih substanc, pri motnjah hranjenja, ...) (Peljhan in Zelić, 2015). S tem portreti lahko postanejo motivacija za nadaljnje napredke ali pa spodbuda za nujno potrebne življenjske spremembe.

Opisane metode lahko strokovni delavci pri delu z mladimi uporabljajo posamezno ali pa jih med seboj poljubno kombinirajo, odvisno od tega, katere tematike želijo obravnavati in kakšen je njihov namen. Poleg tega te metode dopuščajo različne modifikacije in nadgradnje (iz fotografij, ki jih je mladostnik ustvaril ali zbral, lahko nadalje ustvarijo tematski fotostrip, sporočilno foto razstavo, ...), s tem pa tako strokovnemu delavcu kot mlademu posamezniku omogočajo kreativno in nadaljnje učenje ter raziskovanje.

Sklep

Joshua Reynolds (The history of art, b.d.) je nekoč zapisal:

»Soba, polna slik, je soba, polna misli.«

Vsaka slika, vsaka fotografija namreč s seboj nosi svojo zgodbo. Zgodbo, ki je ni ustvaril fotoaparater, pač pa posameznik, ki je fotoaparater upravljal. On je tisti, ki izbere, kaj je zanj dovolj pomembno, da bo fotografiral in ob tem v fotografijo vnese svoje izkušnje, težnje, želje in čustva (Weiser, 1999).

Mladim je, zahvaljujoč vse večji dostopnosti digitalne tehnologije, ustvarjanje fotografij postalo nekaj vsakdanjega. Pogosto želijo s fotografijo zabeležiti njim pomembne osebe, kraje, trenutke, dogodke, ... Ob ustreznem vodenju in podpori s strani strokovnih delavcev te fotografije lahko postanejo mnogo več kot le vizualni način hranjenja spominov. Njihova uporabna vrednost je mnogo večja – služijo namreč lahko kot kreativna vstopna točka v življenjske

zgodbe in doživljanja mladih, s tem pa možnost in priložnost, da mladim pomagajo do »globljega uvida oziroma razumevanja sebe, ki ga ni mogoče doseči le z besedami oziroma verbalizacijo« (Peljhan in Zelić, 2015, str. 32).

Kljub mnogim že prepoznanim prednostim rabe fotografije v službah psihosocialne pomoči pa se ta metoda dela še ni uspela docela implementirati v področje dela z ranljivimi skupinami mladih. Slednje bo moč doseči le s širjenjem znanja, izmenjavo izkušenj, sistematičnim beleženjem rezultatov ter povezovanjem med strokovnjaki.

Literatura

- Baligač, M. (2022). *Pot do otrokovih čustev*. Beltinci: Interno gradivo za udeležence seminarja.
- Bertoncelj, M. in Rapuš Pavel, J. (2015). Fotografija kot kreativni medij v socialnopedagoškem delu. *Socialna pedagogika*, 19(1–2), 119–143.
- Peljhan, M. in Zelić, A. (2015). Fototerapija – pregled in nove perspektive. V M. Peljhan (ur.), *Fototerapija – od konceptov do praks* (str. 16–67). Kamnik: CIRIUS, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje.
- The history of art. (b.d.). Pridobljeno s <https://www.thehistoryofart.org/joshua-reynolds/quotes/>
- Weiser, J. (1999). *PhotoTherapy Techniques: exploring the secrets of personal snapshots and family albums*. Vancouver: Phototherapy Centre.
- Zelić, A. (2012). *Fotografija kot umetnostno izrazno sredstvo v kontekstu psihosocialne pomoči*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

Pomoč otrokom in mladostnikom, kadar doživljajo stisk/ Helping children and adolescents when they experience distress

Sabina Dogenik, univ. dipl. soc. ped.
OŠ Šentjernej
sabina.dogenik@guest.arnes.si

Povzetek

Otroci in mladostniki v svojem okolju in življenju doživijo tudi dogodke, ki zaradi svoje nenadnosti in ogrožajočega vpliva spremenijo miren tok otroštva in zaznamujejo tudi odraslost, v katero bodo vstopili. V takšnih trenutkih ob sebi potrebujejo umirjene odzive in čuteče odrasle, ki premorejo dovolj empatije in obenem strokovnega znanja, s katerim jim lahko postanejo pomembni sopotniki skozi raznolike procese, s katerimi so otroci soočeni ob izkušnjah, ki zanje predstavljajo veliko stisko.

V svojem prispevku se bom posvetila ustreznim načinom pomoči otrokom, ki doživijo nenadne in težke preizkušnje. Posebno pozornost bom namenila otrokom, ki so doživeli nenaden travmatični dogodek, ki zanje predstavlja veliko stisko in otrokom, ki so se soočili z manipulativnimi strategijami staršev ob razpadu partnerske zveze.

Prispevek se bo osredotočal na vire pomoči znotraj šolskega okolja, saj je to okolje, v katerem je otrok oziroma mladostnik vsakodnevno in strokovni delavci lahko pomagamo na mnogotere načine, z veliko mero empatije in poznavanja otroka.

Ključne besede: stiska, razveza, šola, empatija

Abstract

In their environment and life, children and adolescents experience events which, due to their suddenness and threatening effects, change the calm progress of childhood and also impact adulthood which they are starting to enter. In these moments, children need calm responses and emotionally perceptive people who have enough empathy and expert knowledge with which they can become important companions in various processes that children face during traumatic and distressful experiences.

This paper focuses on suitable ways of helping children who are faced with difficult life experiences. Special attention will be given to children who have experienced a sudden distressful event and to children faced with manipulative strategies of parents during separation.

The paper focuses on help resources inside the school environment, since this is the environment in which a child or an adolescent is included every day. Professional workers can help in many ways with abundance of empathy and knowledge of the child.

Key words: distress, separation, school, empathy

Otrok v stiski

Otroci v svojem otroštvu doživljajo različne stiske. Nekatere so vezane na običajne razvojne faze in soočanje z notranjimi in zunanji izzivi, druge izkušnje pa v življenja nekaterih otrok zarežejo nenadno in jih lahko močno zaznamujejo.

Način, kako se bo otrok odzval na takšne dogodke, je odvisen od več dejavnikov zunanje in notranje narave.

Eden od pomembnih dejavnikov je otrokova psihična odpornost, ki jo Anica Mikuš Kos (2017) opredeljuje kot sposobnost uspešnega soočanja z neugodnimi okoliščinami, ne da bi bil otrok zaradi tega dolgoročno prizadet in ne da bi se pojavile dolgotrajne čustvene ali vedenjske težave.

Otrokova psihična odpornost je pogojena z biološkimi dejavniki, preteklimi izkušnjami, širšim kontekstom dogodka in viri pomoči. Odpornost je tesno povezana z varovalnimi dejavniki, sposobnostjo in strategijami obvladovanja čustev ter notranjih frustracij. Če je otrokova notranja psihična struktura bolj prilagodljiva, če otrok zaupa vase in v lastne vire moči in ima večjo zmožnost samoregulacije, se bo s travmatičnimi dogodki soočil z manj negativnimi posledicami.

Velik pomen za soočanje s stresnimi situacijami nosijo zunanji viri psihične odpornosti tako znotraj družine, šole, medvrstniške skupine, zdravstva in nevladnih organizacij. Otroke in družine, ki doživijo težke življenjske preizkušnje in dogodke, učimo uporabiti zunanje vire pomoči in sprejeti pomoč.

Pomembna je ustrezna reakcija strokovnih služb in pomembnih odraslih v življenju otroka in mladostnika. Ta reakcija mora vsebovati vživljanje v otroka, zaznavanje otrokovih psihičnih potreb ter pomoč otroku pri prepoznavanju lastne zmogljivosti in strategij obvladovanja stiske. (Mikuš Kos, Slodnjak, 2000)

Soočanje z nenadnimi težkimi dogodki

K pisanju prispevka me je spodbudil dogodek, ki ga je v letošnjem šolskem letu doživel učenec, s katerim se v okviru dodatne strokovne pomoči srečujem trikrat tedensko. Učenec živi na kmetiji z bratom, sestro, starši in starimi starši. V nedeljo zvečer sem prejela klic, v katerem so me obvestili, da je oče učenca doživel hudo delovno nesrečo. Oče je bil urgentno hospitaliziran, informacije o njegovem preživetju so bile negotove.

Naslednji dan, v ponedeljek, je bil učenec v šoli, ravno tako sestra in bratec v vrtcu. Trije otroci, ki so bili dan pred tem na domačem dvorišču priča izmaličenju očetovih nog v delovni napravi. Mama je želela, da se otroci vrnejo v šolo, da se zamotijo.

Prvi stik in pogovor po kakršnihkoli nenadnih težkih dogodkih ali izgubah je velikega pomena. Pomembno je, da imamo vpleteni odrasli verodostojne informacije. Izogibajmo se govoricam, ki začnejo krožiti po kraju, in informacije preverimo. V tem primeru sem si za verodostojen vir informacij izbrala mamo in glede dogodka komunicirala izključno z njo. Te informacije so bile izhodišče za nadaljnje pogovore z učencem.

Ko se učenec vrne v šolo, mu predstavimo, da smo z dogodkom seznanjeni, nadaljnje korake pa prilagodimo otrokovim potrebam, željam, zmožnostim in poznavanju otroka. Z otrokom se pogovori oseba, za katero vemo, da je otrok z njo najbolj povezan, ali oseba, ki si jo otrok

izbere sam. V prvi vrsti pri tem upoštevamo osebni stik, ki je že vzpostavljen med otrokom in strokovnim delavcem šole, ki se bo pogovoril z otrokom.

Za otroka je največkrat takšna oseba razrednik ali pa kateri drugi strokovni delavec, ob katerem se počuti varno. V tem primeru sva to vlogo prevzeli izvajalki dodatne strokovne pomoči in tudi razredničarki. Svetovalno službo smo seznanili z dogajanjem, za individualni pogovor v svetovalni službi pa se nismo odločili, saj otroka svetovalnih delavk od prej ne poznata.

Ob prvem pogovoru skrbno izberemo prostor in čas za navezovanje stika. Zagotovimo miren prostor, ki ga otrok od prej že pozna. Izogibamo se hrupu, gneči in seveda pogovoru pred celim razredom.

Otroci po nenadnih travmatičnih dogodkih reagirajo različno, odvisno od starosti, osebnostne strukture in psihične odpornosti, ki so jo razvili že ob preteklih življenjskih izkušnjah.

V našem primeru je deček, ki je že najstnik in čustveno introvertirano naravnan, stisko zaprl vase. Sošolcem z ničimer ni dal vedeti, kaj se je zgodilo doma, v razredu se je obnašal, kot da je povsem običajen dan. Za pogovor z dečkom sem izbrala že dogovorjeno uro dodatne strokovne pomoči, v pogovoru sem dečku dala vedeti, da sem z dogodkom seznanjena, da sem tukaj zanj, kadar bi se želel pogovoriti in če bo družina karkoli potrebovala. Podoben pogovor je z njim v individualni situaciji opravila razredničarka, ki ji deček tudi zaupa.

Pogovori z dečkom so kratki, ker o dogodku in očetu nerad govori, več pozornosti je namenjene zagotavljanju prisotnosti in opore s strani šole, dečka posebej skrbno spremljamo na področju organizacije učenja, saj mama zaradi dodatnih skrbi in zadalžitev te funkcije doma ta trenutek ne zmore v polnosti opravljati. Dečku veliko pomenijo naklonjen odnos s strani učiteljev, jasne omejitve in pravila ter spoštljivost, ki jo učitelji kažemo do njega in njegove družine.

Na drugi strani je mlajša deklica takoj po prihodu vsem sošolkam in celemu razredu pripovedovala zgodbo, ki jo je pretresla, potrebovala je veliko glasnega izražanja stiske, ki jo je premagovala s pogostim pogovorom. Po jutranjem pogovoru in podpori razreda smo deklici omogočili več pogovorov z izvajalko dodatne strokovne pomoči, s katero je bila že prej povezana, razredničarka pa je deklici nudila posebno pozornost in pomoč cel dan.

Razredničarki in izvajalke DSP smo se dogovorile, katera in kdaj bo komunicirala z mamo, da gospe nismo po nepotrebnem obremenjevale s klici. Družino smo vključili v botrstvo in jim pomagali navezati stik z ustreznimi institucijami, ki so jim lahko nadalje finančno pomagale. Ravno tako smo se povezali z zunanjimi strokovnimi službami, ki jih otroka že obiskujeta, da sta tako s strani pedopsihiatrov in psihologov prejela ustrezno psihološko podporo in pomoč.

S strani šole s svojim strokovnim znanjem lahko otrokom in družini pomagamo ne le s pogovori in empatijo, ki so ob tovrstnih dogodkih temelj za pomoč, ampak tudi z ustreznim mreženjem pomoči. Družine so ob nenadnih dogodkih v šoku, težko se znajdejo in same poiščejo in izkoristijo vire pomoči, ki so jim na voljo, zato je pomembno, da je šola vez med otrokom, družino in drugimi institucijami, ki so jim v takšnih trenutkih lahko v pomoč.

Na učnem področju šola v takšnih primerih lahko izkaže otroku veliko mero razumevanja in elastičnosti. Od otroka ne pričakujemo preveč, šolski ritem in obveznosti prilagodimo zmož-

nostim družine in njihovem položaju. Obenem pa od otroka lahko še vedno pričakujemo toliko truda, kolikor mu pomaga k napredovanju in potrjevanju na učnem področju, ki mu omogoča ponovno vstopanje v običajni ritem, kot ga je bil navajen pred nenadnim dogodkom.

Manipulativne razveze staršev

Razveza staršev je za otroka še posebej ogrožajoča, kadar starša ne znata ali ne zmoreta razmejiti svoje partnerske in starševske vloge. Kadar starša preko otrok plešeta čustveni ples zamer in jeze in potegneta otroke v njune nerazrešene konflikte, je otrok žrtev čustvene manipulacije s strani staršev.

Razveze, kjer se starša zmoreta dogovoriti in komunicirati o potrebah svojih otrok, so za otroke manj naporne in čustveno obremenilne kot razveze, kjer starša še dolgo po razhodu bodisi ne komunicirata o osnovnih vzgojnih zadevah bodisi si nenehno nasprotujeta glede otrokovih potreb.

Millerjeva (2000) priporoča, da se starša potrudita, da sta v odnosu in komunikaciji drug do drugega spoštljiva, saj to otrokom pomaga, da se lažje prilagodijo na nove razmere in življenjske okoliščine. Preseganje sporov in konfliktov med staršema ni lahka naloga, je pa nujno potrebna v dobro otrok.

V šolskem prostoru moramo biti še posebej pozorni na čas, predno do razveze staršev sploh pride. Ko nas starši seznanijo, da so v postopku razveze ali da je ločitev že zaključena, je za družino že velik in čustveno naporen proces. Marsikatera bitka, ki se je prej odvijala doma, čustveno nestabilno in naporno vzdušje, ki so ga srkali otroci, se vidi tudi v njihovem delovanju v šoli.

Učitelji in strokovni delavci naj bodo še posebej pozorni na kakršnekoli spremembe v razpoloženju in vedenju otrok, bodisi se otroci umaknejo in so bolj tihi bodisi so bolj agresivni in eksplozivni. Učitelj, ki ima dober kontakt z otroki v razredu, ve in čuti, kdaj je kateri od »njegovih« otrok v stiski, in pomembno je, da otrokom damo čustveno varnost in prostor, da lahko o svoji stiski spregovorijo, če želijo.

Če ne želijo ali zmorejo spregovoriti, pa je pomembno, da se strokovni delavci zavedamo, da je v ozadju njihovega spremenjenega vedenja stiska, in včasih otrok ne potrebuje veliko, da čuti, da je v svojem položaju razumljen. Morda rahel dotik z roko na rami, droben nasmeh, pomežik učitelja otroku da vedeti, da se bo njegov svet stabiliziral in da ob porušeni varnosti doma varno okolje najde tudi v šoli.

Otrokovih stisk ne moremo vedno izničiti, spremeniti niti jih dosti zmanjšati, lahko pa smo njihovi spremljevalci, jim pomagamo stisko nositi ter jim pomagamo, da se z življenjskimi preizkušnjami soočajo ter jih premagujejo. (Ščuka, 2007)

Čustvene potrebe otrok v različnih razvojnih obdobjih

Starši in učitelji morajo nositi v zavesti, da se različno stari otroci različno odzivajo na travmatične izkušnje. Otrok v predšolskem obdobju s strani staršev in vzgojiteljev potrebuje predvsem predvidljivo okolje in rutine, ki mu zagotavljajo občutek varnosti in predvidljivosti.

Malim otrokom učinkovito pomagajo tudi vizualni pripomočki, npr. koledarji in vizualni sezname, ki vsebujejo rituale in predvidljive situacije v njihovem življenju.

Pri otrocih, kjer so starši razvezani, je koristno, če je takšen dnevni koledar enak pri obeh starših, pri otrocih, ki se soočajo z nenadnimi spremembami dnevne rutine v družini, pa je dobro, da se rutine, ki jih je družina živela prej, ohranijo v čim večji možni meri.

Kadar se otrok sooči z nenadnimi prehodi, ga je nujno na le-te vnaprej pripraviti, kolikor je mogoče: »Jutri bomo šli v bolnišnico. Tam te bo pregledal zdravnik.« ali »Očka bo še nekaj časa v bolnišnici. Ne vemo, kdaj pride domov. Lahko pa ga boš poklical po telefonu.«

Ne pozabimo na otrokove osnovne potrebe. Hrana, spanec, gibanje in igra so osnovni gradniki otrokovega sveta. Čas pred spanjem in med obroki zna biti pogosto čustveno obremenjujoč, saj sta to obdobji, ko otrok pogreša pretekle ustaljene družinske navade, ki so se nenadoma spremenile. Takrat otrok potrebuje tolažbo in oporo, pogovor in vživljanje.

Tudi čas obrokov v šolskem okolju je lahko vznemirjajoč, saj je to čas, ko je otrok sam s seboj in s svojimi mislimi, je tudi čas pogovora med vrstniki, ko lahko kateri od utrinkov iz druge družine spomni otroka na izgubo, ki jo je utrpel. Pozornost odraslega, pomirjajoča beseda, empatija so v takšnih trenutkih ključni, da otrok lahko izrazi ali premaga trenutno stisko.

V prvih razredih osnovne šole moramo biti pri otrocih, ki so v težki čustveni situaciji, pozorni na spodbujanje njihove pozitivne samopodobe ter omogočanje situacij, kjer se otrok lahko izkaže in potrdi ter poskrbeti, da bodo ti otroci uspešni in da jim pomagamo dobiti občutek, da so nekaj dosegli. (McGhee, 2015)

V poznejših letih posebno pozornost namenjamo pomoči otrokom, da se naučijo govoriti o čustvih in razvijati spretnosti spoprijemanja s frustracijami in močnimi čustvenimi stanji. V prednajtistiškem obdobju med 9 in 11 letom otrokov svet temelji na pravilih in črno-belem pogledu na svet okoli sebe. Zato toliko težje sprejme težka občutja, vezana na travmatične dogodke, ki v sebi ne nosijo nobene logike.

Kako razumeti, da me je doletela bolezen? Čemu je namenjeno očetovo trpljenje v bolnišnici? Vprašanja, na katera ni odgovorov, predvsem v skrajnosti naravnanih možganih prednajtistnika. Otroci v tem obdobju potrebuje pomoč pri ozaveščanju in razvijanju ustreznih veščin za spoprijemanje s čustvi, pogovor ter usmerjanje v konstruktivno vedenjsko odzivanje. (Akin, 2000)

V najstniškem obdobju po 13. letu otrokov svet poleg črne in bele dobiva tudi odtenke sivine. Najstnik počasi pridobiva sposobnost povezovanja preteklih, sedanjih in prihodnjih dogodkov ter upoštevati mnenja, gledišča in čustva drugih. (McGhee, 2015)

Najstniku na čustvenem področju pomagamo predvsem pri pridobivanju ravnovesja pri spoprijemanju s čustvenimi odzivi na travmatične izkušnje. Ozaveščanje, da težke situacije in občutja ne trajajo v nedogled, ozaveščanje o konstruktivnih strategijah spoprijemanja s čustveno obremenilnimi situacijami in odprta komunikacija pomagajo najstnikom ozaveščati in spoznavati zdrave načine izražanja čustev.

Opolnomočenje učiteljev, ki se srečujejo z učenci, ki doživljajo travmatične izkušnje

Učitelji in strokovni delavci v šolstvu pogosto povedo, da se ne čutijo kompetentni, da bi otrokom lahko ustrezno pomagali, kadar se zgodijo nenadni ali nenavadni dogodki v otrokovem življenju. Učitelje in strokovne delavce je potrebno opolnomočiti in jim v prvi vrsti vliti poguma,

da si lahko dovolijo biti ljudje, ki premorejo dovolj srčnosti in moči, da pristopijo k otroku in so ob njem.

Ob prvem soočenju z otrokom, ki doživlja globoko stisko, ni potrebno biti le strokovnjak, pomembno je biti človek. Ob delu z različnimi šolami in učitelji najpogosteje srečam zavzete in tople učitelje in strokovne delavce, ki v sebi nosijo veliko željo pomagati otroku. Pogosto pa ob pogovorih z njimi začutim tudi veliko strahu in vprašanj, predvsem v smislu: »Kako naj otroku pomagam, da ne bom naredil še večje ali dodatne škode?«

In dobro je, da učitelji o tem razmišljajo, se poučijo o ustreznem ravnanju in odzivanju. Dobro pa je tudi, da si verjamejo in zaupajo vase, da si upajo vstopiti v odnos z otrokom, tudi kadar se z določeno težavo srečujejo prvič. Od učitelja namreč ne pričakujemo psihoterapevtskega odnosa ali obravnave, otrok pa bo vendarle v vsakodnevnih stikih iskal tople oči in prijazen nasmeh, ki mu bo dal poguma in moči za nov dan.

V odnosu do otroka naj bo učitelj vendarle pozoren, da otrokovih težav ne zmanjšuje ali zanika. Če otrok o stiski spregovori, naj se učitelj o tem pogovarja, pozoren pa naj bo na ustrezen prostor in čas. Mnogi učitelji so razvili zelo dobre kompetence v vodenju skupine in razreda in znajo spretno usmeriti pogovor, tudi če otrok o stiski spregovori v vrstniški skupini ali razredu. Predvsem mlajši otroci o travmatičnem dogajanju v družini spregovorijo brez zavor, odkrito in iskreno; učitelj pa je tisti, ki se nauči tudi tovrstne vsebine bodisi vključiti v razredno dinamiko in pogovor bodisi otroku da vedeti, da bo slišan ob individualni situaciji, ko bo lahko učitelju na dolgo in široko razložil, kako se počuti in kaj se mu dogaja.

Spomnim se deklice, katere mamica je nekega dne zapustila očeta, vzela s seboj starejšo sestro, deklico pa pustila doma z očetom. Učenka je naslednji dan v jutranjem krogu jokaje vso zgodbo povedala celotnemu razredu. Učiteljica je dekličino stisko spretno znala ubesediti in pomagati drugim učencem, da so se odzvali s sočutjem in toplino. Ob zgodbi te deklice so na dan privrele tudi druge stiske otrok in jutranji krog je postal jutranji dopoldan. Šolski dan pa nikakor ni bil izgubljen, ampak je razred globoko povezal. V tem primeru je učiteljica reagirala ustrezno in se na iskreno zgodbo deklice odzvala na način, da je vključila celoten razred.

Kadar otrok morda spregovori o vsebini (npr. zlorabi), ki pa je za njegove vrstnike premočna ali pretežka, učitelj lahko reagira na način, da učencu zagotovi miren prostor in čas, v katerem učenec lahko spregovori o težki izkušnji in preizkušnji. Tukaj je lahko v veliko pomoč svetovalna služba ali drugi strokovni delavci šole, ki se lahko ali pogovorijo z učencem ali prevzamejo učiteljev razred, da lahko sam učitelj, ki mu otrok zaupa, opravi pogovor z učencem do konca.

Temeljni principi, ki naj jim učitelj sledi, kadar otrok spregovori o stiski (povzeto po McGhee, 2015):

- uporabljamo veščine aktivnega poslušanja;
- težavo poskušamo razumeti, ne rešiti;
- postavljamo odprta vprašanja;
- uživljamo se v otrokova čustva in dogajanje;
- ostanemo mirni, četudi nas situacija, o kateri pripoveduje otrok, močno razburi ali prestraši;
- ohranimo trezno glavo;
- po opravljenem pogovoru se posvetujemo z ustreznimi strokovnimi službami o morebitnih nadaljnjih ukrepih;

- če nas otrokova pripoved prizadene ali nam pusti močan čustveni vtis, znotraj ali zunaj šole poiščemo ustrezno možnost za intervizijski ali supervizijski pogovor.

Zaključek

Kadar otrok v šoli izrazi stisko ali vemo, da je doživel težko življenjsko izkušnjo, naj učitelj otroku prisluhne in mu izkaže ustrezno pozornost in čas. S tem otroku pomaga, da svoja čustva lahko ubesedi in jih sprejme. Otrok bo s pogovorom z odraslim, ki mu zaupa, lažje sprejel lastno počutje in položaj, v katerem je, brez obsojanja in sramu. Odrasli mu s pogovorom tudi pomaga razviti občutek lastne sposobnosti za spopadanje s težko situacijo.

Pomembno pa je, da se učitelj znotraj šolskega prostora zaveda tudi svojih tako človeških kot tudi strokovnih omejitev. Otrokove stiske ne moremo vedno rešiti, lahko pa mu jo pomagamo nositi. Lahko ga poslušamo, razumemo njegovo vedenje v luči življenjske realnosti, ki jo doživlja in živi. Lahko smo njegovi pomembni spremljevalci, opora in podpora.

Toda če učitelj ne bo znal poskrbeti zase, tudi za učenca ne bo mogel. Vendarle učiteljeva lastna skrb za osebni profesionalni razvoj ter razmejitev profesionalne vloge in osebnega življenja nista dovolj.

Učitelj mora imeti dobro strukturno podporo in oporo znotraj šole, kajti Slivar (2013) ugotavlja, da so ukrepi glede preprečevanje stresa v šolskem okolju, ki so usmerjeni na posameznika, manj učinkoviti kot ukrepi, ki so usmerjeni na organizacijo. Šole morajo posebno pozornost namenjati strukturnim ukrepom znotraj delovne organizacije, da bodo učitelji lahko posledično ustrezno pristopali in pomagali učencem.

Menim, da šola lahko z ustrezno strokovno podporo znotraj ali zunaj šole poskrbi za učitelje, da se bodo znali in zmogli spoprijemati s stiskami otrok. Za učitelje lahko poskrbimo na individualnem nivoju, da smo jim v svetovalni službi na voljo, kadar potrebujejo usmeritve in podporo, ko se nanje obrnejo učenci v stiski.

Potrebna pa je tudi strukturna podpora. Ena od možnosti je organizacija podpornih skupin za učitelje, kjer lahko učitelji spregovorijo o lastnih čustvih in stiskah, ki jih doživljajo, ter organizacija predavanj, delavnic ali skupin, kjer učitelje opolnomočimo za ustrezno delo z otroki, ki doživijo travmatično izkušnjo.

Otrok po travmatični izkušnji ob sebi potrebuje čuteče in empatične odrasle, ki se ne bojijo z njim vstopiti v njegov zamajani svet in mu dajo vedeti, da vsaka preizkušnja mine in da v sebi nosimo sposobnosti za reševanje težav, s katerimi nas sooči življenje.

Literatura

Akin, T. (2000). Pomoč otrokom pri spoprijemanju z žalostjo, strahom in jezo. Ljubljana: Educy.

McGhee, C. (2015). Vzgajati ločeno. Grosuplje: Svetovalno izobraževalni center MIT.

Mikuš Kos, A. (2017). Duševno zdravje otrok današnjega časa. Radovljica: Didakta.

Mikuš Kos, A., Slodnjak, V. (2000). Nesreče, travmatski dogodki in šola: pomoč v stiski. Ljubljana: DZS.

- Miller, K. (2000). *Otrok v stiski: priročnik za vzgojitelje, učitelje, strokovnjake in starše, ki se srečujejo z otroki, ki doživljajo stiske, krize in stres*. Ljubljana: Educy.
- Slivar, B. (2013). *Na poti k dobremu počutju: obvladovanje stresa v šoli – teoretični vidik*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe: oblikovanje osebnosti: priročnik za učitelje in starše*. Radovljica: Didakta.
- Žorž, B. (2009). *Svetovati ali poslušati: priročnik za samopomoč in svetovanje v vsakdanjem življenju*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.

Z debelo knjigo v tri krasne / Taking a thick book into the unknown

Drugačen pristop k obravnavi domačega branja v programih poklicnega izobraževanja

Tina Petkovnik uni. dipl. slov., učiteljica slovenščine
Srednja šola Domžale, Cesta talcev 12, 1230 Domžale
tina.petkovnik@ssdomzale.si

POVZETEK

V prispevku je predstavljen sodoben, drugačen način obravnave domačega branja, in sicer romana Grema mi v tri krasne, avtorice Nataše Konc Lorenzutti. Roman so dijaki poklicnega izobraževanja dobili v projektu Rastem s knjigo. Ideja za inovativen način obravnave domačega branja se mi je porodila v času korona zaprtja, ko smo se pri poučevanju morali znajti na različne načine in se tudi izpopolniti v rokovanju z IKT tehnologijo. Letos je bilo mogoče idejo preteklega leta nadgraditi, zato je z veliko truda in prizadevanja nastal skoraj sedemnajst minutni film. Poleg ideje in izvedbe domačega branja je opisan tudi pomen branja in s tem razvijanje empatije do soljudi. Ta del je še posebej pomemben pri vedenjsko zahtevnejših dijakih. Predstavljeni so učinki bralne motivacije in izsledki raziskave Pisa iz leta 2018, ki kažejo, da je motivacija za branje v poklicnih programih izobraževanja slaba.

Ključne besede: korona, pomen branja, film, motivacija dijakov, pozitivna izkušnja.

SUMMARY

In this paper a modern, different approach to required reading assessment is discussed, namely of the novel 'Taking a Thick Book into the Unknown' by Nataša Konc Lorenzutti, which students in vocational education programmes have been given in the 'Growing Up with a Book' project. The idea for the innovative approach to taking on required reading came to me during lockdown, when we had to make do in different ways and also improve our ICT management. This year it was possible to upgrade this idea, so an almost 17-minute film was created and a lot of effort was put into it. Besides the idea and implementation of required reading I also discuss the meaning of reading and consequently developing empathy with fellow humans. This part is especially important with behaviourally challenged students. The effects of reading motivation are introduced together with the PISA 2018 results, which show that reading motivation in vocational education programmes is low.

Key words: corona, the meaning of reading, film, motivating students, positive experience.

UVOD

Epidemija nalezljive bolezni SARS-CoV-2 (COVID-19) je bila v Republiki Sloveniji razglašena 12. marca 2020. Zaprtje šol je bilo predvideno od 16. do 29. marca 2020, vendar je trajalo precej

dlje in s sabo prineslo številne slabosti in potrebne prilagoditve, tako učiteljev, kot tudi staršev in otrok.

Za dijake prvih, drugih in tretjih letnikov je izobraževanje na daljavo v šolskem letu 2020/21 potekalo vse do konca šolskega leta. Po poletnih počitnicah se je pouk septembra spet začel v šolah, a normalno stanje ni trajalo dolgo, saj je vlada z odlokom, izdanim 23. 10. 2020, za en teden zaprla vse vzgojno-izobraževalne zavode. A ti ukrepi so bili podaljšani vse do 12. 4. 2021, ko so se dijaki prvih treh letnikov vrnili v šole po modelu C, kar je pomenilo, da so v šoli izmenjanje, na 14 dni. Popolno odprtje srednjih šol, po modelu B, je sledilo šele 17. 5. 2021, ko je bilo za dijake poklicnih izobraževalnih programov pouka v šolah že skorajda konec, saj imajo v mesecu juniju vsako leto predvideno praktično izobraževanje pri delodajalcu.

V praksi vso to zaprtje pomeni, da so dijaki letošnjih prvih letnikov poklicnega izobraževanja, drugo polovico osmega in skoraj celoten deveti razred osnovnošolskega izobraževanja izdelali na daljavo. To so predvsem dijaki, ki imajo primanjkljaje na določenih področjih, ki so učno šibkejši, manj organizirani in velikokrat jim je skrb za šolske obveznosti postranska stvar. Posebej težko je bilo za dijake, ki imajo vedenjske ali socializacijske težave. Tem je vrnitev v normalo nemalokrat povzročila dodaten stres.

Učitelji opažamo, da tem otrokom manjka ogromna mera strpnosti in koncentracije. Njihova zmožnost sledenja učni uri, pa naj gre za frontalno ali skupinsko obliko poučevanja, je izjemno šibka.

Potrebno je seveda poudariti, da je v tovrstnih programih zelo malo dijakov, ki so učno uspešni. Tem je korona zaprtje zagotovo omogočilo tudi spoznavanje in usvajanje novih strategij za učenje in poglobljanje v to, kaj vse človeku lahko nudi IKT tehnologija. Veliko več je tistih, ki so v tem času izgubili rdečo nit, sploh pri splošnoizobraževalnih predmetih kot je slovenščina.

PREDSTAVITEV DIJAKOV IN POUKA SLOVENŠČINE

V letošnjem šolskem letu je na Srednji šoli Domžale v prvem letniku programa avtoserviser trenutno vpisanih 24 dijakov, od tega je pet dijakov s posebnimi potrebami in nekaj dijakov, ki imajo nestabilne družinske razmere (rejništvo, bivanje v stanovanjski skupnosti ...).

V prvem letniku programa inštalater strojnih inštalacij pa je trenutno vpisanih 25 dijakov, od tega sta dva dijaka, ki imata status tujca in sta izobraževanje v slovenskem šolskem sistemu začela s 1. 9. 2021. Je pa v tem razredu tudi šest dijakov s posebnimi potrebami. V programu inštalater strojnih inštalacij je tudi dijak, ki je vedenjsko zelo moteč in težko obvladljiv, sicer nima prilagoditev, a je njegova koncentracija zelo šibka.

V prvem letniku je za pouk slovenščine predvidenih 99 ur, ki so v šestdesetih odstotkih namenjene obravnavi jezika in v štiridesetih obravnavi književnosti. V tem letu sta za dijake predvideni tudi dve domači branji in enega je bilo mogoče združiti s projektom Rastem s knjigo.

PROJEKT RASTEM S KNJIGO

V okviru Javne agencije za knjigo poteka projekt Rastem s knjigo, ki ga na Srednji šoli Domžale vodi pomočnica ravnatelja gospa Nataša Jurjevec Juvan. Dijaki prvih letnikov vseh programov dobijo v dar knjige, ki so za gimnazijce in dijake tehniških smeri »mačji kašelj«, dijakom poklicnih programov pa ti romani vsako leto predstavljajo debele knjige in veliko breme.

V preteklem šolskem letu so dijaki knjige dobili po pošti in v poklicnih programih avtoserviser in inštalater strojnih inštalacij so jih obravnavali v okviru pouka na daljavo. Izdelali so slikovni kolaž na temo knjige in knjigo brali po poglavjih ter jo predstavljali sošolcem v času »zoom« pouka.

V letošnjem šolskem letu so v okviru projekta dobili roman Gremo mi v tri krasne, avtorice Nataše Konc Lorenzutti. Roman je zgodba o najstnikih, ki jih pestijo različne tegobe, življenjske zgodbe in odvisnosti.

Vsebina zgodbe je sicer zelo zanimiva, vendar so dijaki poklicnih programov najprej opazili, da je knjiga debela in ima kar 278 strani, ki jih je nemogoče prebrati. Z njimi so se strinjali tudi nekateri starši, zato je bilo potrebno pripraviti strateški načrt, kako te fante pripraviti do branja.

SLABA MOTIVACIJA ZA BRANJE V POKLICNIH PROGRAMIH IZOBRAŽEVANJA

V letu 2018 je bilo v raziskavi PISA ugotovljeno, da v Sloveniji 15-letniki dosegajo nadpovprečne dosežke na preizkusu iz bralne pismenosti, hkrati pa poročajo o podpovprečni motivaciji za branje. Med državami članicami OECD so v Sloveniji zabeležene največje razlike med spoloma pri bralnih dosežkih, v prid dekletom. Podobna razlika med spoloma se kaže tudi v različnih vidikih motivacije za branje. Beležene si tudi značilne razlike v različnih vidikih motivacije med izobraževalnimi programi v Sloveniji: najbolj so za branje motivirani dijaki/-inje iz gimnazijskih programov, najmanj pa dijaki/-inje iz programov srednjega poklicnega izobraževanja (K. Šterman Ivančič, 2008).

Že med leti 2009 in 2018 je bil beležen upad v času, ki ga mladi namenijo branju za zabavo, upad v uživanju v branju (dekleta), upad v branju revij, časopisov, stripov in knjig, ki niso leposlovje in le manjši porast v branju leposlovja ter porast v iskanju informacij na spletu.

Na področju branja po več kot desetih letih v Sloveniji še vedno ostaja izziv, kako pri mladostnikih krepiti zanimanje za branje. Poleg tega izziv še vedno ostaja tudi spodbujanje socialnega konteksta branja v mladostniškem obdobju (npr. razprave o prebranem, vrstniško delo v skupini, izražanje mnenja o prebranem). Kot pomembno sredstvo za krepitev bralne motivacije in spodbujanje pogostosti branja je opaziti tudi v ustvarjanju kakovostnih spletnih učnih gradiv za učence in dijake (elektronski in interaktivni učbeniki, izobraževalna spletišča, interaktivna učna okolja) (K. Šterman Ivančič, 2008).

Ravno ta vidik; splet, multimedije, fotografija, interaktivno gradivo je učiteljem v času zaprtja šol predstavljal največji izziv. Za marsikoga je bilo že samo zoom okolje popolna neznanka, kaj šele snemanje, montaža posnetkov, povezav, usvajanje multimedijskega gradiva in priprava le tega.

DOMAČE BRANJE V ČASU KORONE KOT POVOD ZA DRUGAČEN PRISTOP K OBRAVNAVI ROMANA

Ker se je bilo v času zaprtja šol v letu 2021/22 mnogokrat treba znajti drugače, je že v lanskem letu nastala ideja o drugačni obravnavi domačega branja. V preteklem letu so dijaki prvih letnikov brali roman Igorja Karlovška Preživetje. Brali so ga po poglavjih, med poukom slovenščine, v spletnem okolju zoom. Po obravnavanem celotnem romanu so doma napisali mnenja o knjigi in pripravili slikovno gradivo, ki so ga združili v kolaž.

V letošnjem letu so, kot že rečeno, dobili roman Gremo mi v tri krasne, ki je, po njihovih besedah »zelo debela knjiga«. Knjige so dobili med poukom slovenščine, jih odprli, prelistali in prebrali spremno besedo. V branje ni bil prisiljen nihče, so jim pa kot motivacija, bile ponujene lepe ocene, v primeru da roman v celoti preberejo. Ker so to dijaki, ki za branje niso motivirani, je bil odstotek dijakov, ki so se odločili za branje celotnega romana, presenetljivo visok. V obeh oddelkih se je za branje odločila več kot polovica dijakov. Preostala polovica je roman brala po poglavjih, oziroma po dnevih, kot je napisan. Med poukom slovenščine so dijaki predstavljali prebrana poglavja, sedeli so v krogu in se pogovarjali o vsebini. Tisti dijaki, ki so brali roman v celoti pa so ohranjali rdečo nit vsebine.

Ko je bila vsebina romana v celoti obravnavana, so se lotili oznake oseb. Dijaki, ki so prebrali roman, so si razdelili književne osebe in vsak od njih je predstavil eno od njih. Najprej so svoje oznake oseb predstavili sošolcem, jih napisali, dali v pregled, na koncu pa posneli videoposnetek s predstavitvijo. Nekateri niso želeli snemati videoposnetkov in so se posneli samo glasovno ter dodali kakšno domiselno ozadje, nekateri so se potrudili in posneli ozadje z dronom. Pri tem so imeli povsem proste roke. Tisti dijaki, ki so likovno nadarjeni, so pripravili slikovna gradiva na temo romana, vključeni pa so bili tudi vsi dijaki s posebnimi potrebami. Ti so bili še posebej vabljeni k snemanju videoposnetkov in zanimivo je, da se sploh niso upirali. S ponosom so dajali predloge o tem, kako bi snemali, hiteli s snemanjem in iskali potrditve, da je njihovo delo dobro opravljeno. V veselje je bilo delati z njimi.

Najbolj je presenetil ravno dijak iz programa inštalater strojnih inštalacij, ki je med poukom precej moteč in kljub pozitivni motivaciji moti pouk in išče samopotrditev. Pr tej nalogi jo je našel in pripravil res zanimivo predstavitev vsebine svojega poglavja in tudi videoposnetek. Tako zelo ponosen je bil na svoje delo, da so to opazili prav vsi.

Ob pomoči kolega Roka Slaparja, učitelja strokovnih predmetov in razrednika dijakov oddelka 1. b (avtoserviser), je nastal film Gremo mi v tri krasne, bralna izkušnja dijakov 1. a in 1. b, ki je dolg 16 minut in 55 sekund. Film, z izjemo montaže, je v celoti delo dijakov in ob ogledu vsebine so bili sodelujoči vidno ganjeni, presenečeni in zadovoljni s svojim delom. Njihovi komentarji so bili zelo pozitivni, tako zelo všeč jim je bil ta drugačen pristop, da so prosili, če bi lahko v naslednjem šolskem letu tudi delali kaj podobnega, namesto običajnega domačega branja.

Dijak, ki je podal mnenje o knjigi, je med drugim dejal: »Roman Gremo mi v tri krasne je, čisto po pravici povedano, ena in edina knjiga, ki sem jo po dolgem času z užitkom prebral. Vsebina

mi je bila blizu, razumel sem glavne junake in pri pouku sem navdušeno sodeloval v debati o knjigi.«

MOČ BRANJA IN BRALNA MOTIVACIJA

Bralna motivacija je nadpomenka za različne motivacijske dejavnike, ki človeka spodbujajo k branju. Notranja motivacija je tista, ki vznikne zaradi osebnih interesov in izkušenj, zaradi katerih posameznik rad bere. Nasprotno pa zunanja motivacija izhaja od drugih, staršev, učiteljev, vrstnikov. Vsekakor je notranja motivacija tista, ki je bolj učinkovita in vodi do trajnejšega bralnega interesa (Pečjak, Bucik, Gradišar, Peklaj, 2006).

Številne raziskave kažejo, da so motivirani in zavzeti bralci tudi učinkoviti in uspešni učenci. Zavzetost za branje pa lahko v veliki meri nadomesti primanjkljaj socialno-ekonomsko manj spodbudnega okolja. Dijaki iz takega okolja, ki so zavzeti za branje, lahko dosegajo boljše rezultate kot dijaki iz socialno-ekonomsko zelo spodbudnega okolja, ki pa nimajo motivacije za branje (Pečjak, 2006).

Branje pa je z leti šolanja vedno bolj povezano z učenjem in učnim uspehom, saj je za boljši uspeh treba vedno več brati in se učiti samostojno. Branje učbenikov pa ni vedno povezano z ugodnimi izkušnjami, saj je branje za učenje naporna dejavnost, ki zahteva precej truda (Pečjak, 2006).

Za bralno motivacijo učencev je zelo pomembno, da imajo okrog sebe odrasle, ki jim predstavljajo pozitiven model bralca. Učitelj kot bralni model lahko deluje na učence le, če je sam dober bralec, kar je znano kot »Petrov efekt« (Pečjak, 2006).

Zakaj je branje sploh pomembno?

Več kot človek bere, več besed spozna in jih posledično več tudi uporablja. Širok besedni zaklad pa človeku omogoča več samozavesti. Branje tudi izboljšuje spomin, saj si je pri tovrstnem opravilu potrebno zapomniti ogromno informacij in jih povezovati med seboj. Ravno zaradi povezovanj in poglobljenega razmišljanja branje izboljšuje tudi osredotočenost in koncentracijo, kar je v današnjem medijsko nasičenem svetu že skorajda nuja. Branje prav tako izboljšuje spretnost pisanja, to namreč gre z roko v roki z bogatenjem besedišča, saj ima izpostavljenost objavljenemu, dobro napisanemu besedilu učinek na naše lastno pisanje. Poleg vsega naštetega človeka branje tudi pomirja, prinaša znanje, zmanjšuje stres in nenazadnje nudi brezplačno zabavo (10 razlogov, zakaj se vam splača vsak dan investirati v branje, 2020).

Kovač (2020) v svojem delu piše, da nam branje leposlovja pomaga, da se naučimo življati v čustva drugih ljudi ter hkrati bolje razumeti svoja. Empatija se namreč ne razvije avtomatično, čeprav se z nastavki zanjo že rodimo.

A ker vseeno živimo v dobi digitalizacije in se elektronskih medijev poslužujemo prav vsi, je dobro vedeti tudi to, da če uporabljamo zaslonske tehnologije in beremo knjige, se naučimo misliti na dva različna načina. »Zaslonski mediji so nas naučili, kako v kratkem času obdelamo razmeroma veliko informacij in se orientiramo v okolju, na katerega se te informacije nanašajo. Branje knjig nas uri v daljšem vzdrževanju pozornosti na en sam problem ali zgodbo. Kombinacija zaslonskega in knjižnega načina mišljenja je zato bistvena za preživetje v sodobnem svetu.« (Kovač, 2020: 63).

SKLEP

Delo z dijaki v poklicnih programih je zahtevno, sploh zadnja leta, ko je v te programe vključen velik odstotek dijakov s posebnimi potrebami in drugimi specifikami v razvoju. Čas korone k temu ni prinesel nič dobrega, ti otroci imajo primanjkljaje tako v teoretičnem, kot tudi v praktičnem znanju. Mnogi imajo vedenjske težave, težave s koncentracijo in so brez delovnih in učnih navad. Branje romanov jim je tuje, če ne ravno tuje pa vsaj odveč. Izbira domačih branj je suhoparna in vsebina jim je mnogokrat nezanimiva. Načini preverjanja znanja so večinoma usmerjeni v številsko ocenjevanje v smislu vprašanje/odgovor ali so celo v obliki šolskega spisa.

V času zaprtja šol se je bilo potrebno digitalno opismeniti, mnogo stvari naučiti in razmisliti o drugačnih pristopih. Rezultat tega drugačnega pristopa je izjemen. Končni izdelek, film o bralni izkušnji, ki je delo dijakov v programih poklicnega izobraževanja, je naš uspeh. Uspelo nam je doživeti pozitivno bralno izkušnjo in jo predstaviti na drugačen način, na način, ki ga brez korona ukrepov ne bi uspeli usvojiti.

In kot bi rekel eden od dijakov: »Drugače pa res, super knjiga!«

VIRI IN LITERATURA

Konc Lorenzutti N. (2020). *Gremo mi v tri krasne*. Dob, Miš.

Kovač Miha (2020). *Berem, da se poberem*. Ljubljana, Mladinska knjiga.

Križaj, M., Pristavec Đogić, M., Eror, A. (2021). *Šolanje v času COVID-19*. Ljubljana, raziskovalno-dokumentacijski sektor Državnega zbora. Pridobljeno s <https://fotogalerija.dz-rs.si/datoteke/Publikacije/Zborniki RN/2021/Solanje v casu COVID-19.pdf>

Osrednja knjižnica Srečka Vilharja Koper (2020). *10 razlogov, zakaj se vam splača vsak dan investirati v branje*. Pridobljeno s <https://www.kp.sik.si/2020/08/28/10-razlogov-zakaj-se-vam-splaca-vsak-dan-investirati-v-branje/>

Pečjak, K., Bucik, N., Gradišar, A., Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana, Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Šterman Ivančič K. (2018). *Dosežki na področju branja in motivacija za branje v raziskavi PISA 2018*. Ljubljana, Pedagoški inštitut. Pridobljeno s https://www.mb.sik.si/dato-teke/Kako%20smo%20se%20imeli/ABCbralnepismenosti2020/ABC_bralne%20pismenosti_Sterman.pdf

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2020). *Izobraževanje na daljavo v času epidemije Covid-19 v Sloveniji*. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/novice/izobrazevanje-na-daljavo-v-casu-epidemije-covid-19-v-sloveniji/>

Kako se lahko mladostnik sam bori z anksioznostjo? / How can adolescents cope with anxiety on their own?

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

POVZETEK

Po vrnitvi iz dolgotrajnega pouka na daljavo opazamo ogromen porast anksioznih in depresivnih motenj med našimi dijaki. Razvila sem program, s katerim si lahko mladi sami pomagajo, da aktivno skrbijo za svoje duševno zdravje. Mladostniki, ki so bili v program vključeni že v začetku leta in so pri tem že kar spretni, zdaj nadaljujejo v smislu mentorstva dijakom, pri katerih se duševne bolečine šele začenjajo pojavljati. Tako razvijam program med-vrstniške pomoči pri prepoznavanju in premagovanju obremenjujočih duševnih stanj, predvsem anksioznosti. Po prvih ocenah so izidi programa dobri, vključeni dijaki poročajo o izboljšanju stanja in večji moči pri obvladovanju situacij. Dijaki, ki nudijo pomoč poročajo o izrednem porasti samozavesti in utrditvi lastnega duševnega zdravja, kar izhaja iz občutka, da so koristni vrstnikom. Program se še razvija, dopolnjuje in izpopolnjuje gleda na sprotne opažanja. Lahko pa rečem, da se z vključenostjo v program, krepi sposobnost zavedanja lastnih duševnih stanj in samokontrole.

Ključne besede: anksioznost, duševno zdravje, samopomoč

ABSTRACT

Since coming back to school after a long period of remote learning we are noticing a huge increase in anxiety and depression disorders in our students. I have developed a programme, where young people can help themselves by actively looking after their mental health. Adolescents, who have been a part of the programme since the start of the school year and are doing pretty well, are now continuing on by mentoring students whose mental health problems are only beginning to show. In this way I am developing a peer helping programme where students help others recognize and cope with burdensome mental states, mostly anxiety. The first results are good, students involved report of improvement in their conditions and greater strength to cope with their situations. Students, who are offering help, report of exceptional increase in self-confidence and strengthening their own mental health, which come from feeling useful to their peers. The programme is still being developed, amended and improved based on real-time observations. But I can say that by being part of the programme, the students' ability of awareness of their own mental states and self-control increases.

Key words and phrases: anxiety, mental health, self help

UVOD

Kaj je tesnoba in kaj anksioznost?

Anksiozne motnje spadajo med zelo pogoste težave v duševnem zdravju. Pomembno krnijo vsakodnevno delovanje in slabšajo kakovost življenja. Ljudje so manj uspešni in zadovoljni, kot bi lahko bili. Na voljo imamo vrsto zdravil in različnih miselnih ter vedenjskih tehnik, ki so učinkovite pri spopadanju s to motnjo. Pomembno je, da čim več ljudi prepozna, kaj se z njimi dogaja in poiščejo pomoč. Pomoč, ki jim je ponujena mora biti sodobna in učinkovita. Pogosto pozabljamo, da se pri anksioznih motnjah lahko veliko naredi ravno s svetovanjem in povečevanjem znanja. Obvladovanje tesnobe in sposobnost soočanja s tesnobo sta ključni za okrevanje pri teh motnjah, za vzdrževanje dobrega počutja in za preprečevanje ponovitev.

Tesnoba je del normalnega čustvovanja in je odziv na nevarnost. Nevarnost, na katero se odzovemo, je lahko resnična ali le pričakovana. Resnično nevarnost lahko ocenimo primerno ali jo precenjujemo. Verjetnost pričakovane nevarnosti lahko precenjujemo. Tesnoba je neprijetno čustvo, ki ga po navadi spremljajo telesne in vedenjske spremembe, podobne tistim, ki spremljajo običajen odziv na stres. Lahko se pojavlja postopoma ali pa se začne nenadno. Tesnoba je koristna in nas varuje. Npr. pred izpitom, pomembnim sestankom, tesnoba poveča motivacijo in zato se bolje pripravimo na učinkovitejše soočanje z izpitnimi vprašanji ali s temo sestanka. **Bolezenska tesnoba ali anksioznost** je bistveno bolj izražena in neprijetna. Doseže lahko stopnjo panike pri panični motnji in pri fobijah. O bolezenski naravi tesnobe govorimo, če se neprijetnih, neugodnih in nevarnih stvari bojimo tako zelo, da nas to ovira (se bojimo iti na izpit, med pripravo na sestanek, ki se ga bojimo, se ne moremo zbrati saj misli venomer uhajajo na možne težave). Bolj se bojimo simptomov tesnobe, kot pa situacije same. (Anič, 2009)

Pogosti znaki in simptomi tesnobe

Simptomi so lahko tako zelo fizični, da najprej ne bi pomislili, da gre za tesnobo. Kažejo se na različnih nivojih in se pogosto med seboj prepletajo. Med najpogostejše simptome spadajo stiskanje v prsih, občutek prazne glave, pospešen utrip srca, kronična utrujenost, glavobol, težave s koncentracijo, nervoza v trebuhu, težave s spanjem: težko zaspimo, nočno zburjanje ali se zjutraj zbudimo utrujeni. Pojavlja se tudi hitro ali plitko dihanje, misli, kot so: "tega ne morem obvladati", "zmešalo se mi bo", "osramotil se bom", nihanje razpoloženja, večkrat smo na robu joka, vrtimo se v začaranem krogu negativnih misli, občutimo napetost mišic vratu in hrbta, motijo nas stvari in osebe, ki jih prej še opazili nismo, izogibamo se določenim krajem, objektom ali situacijam, ki vzbujajo nelagodje ali strah ... (Anič, 2009)

Tesnoba lahko vodi v depresijo in tako v izogibanje stvarem in ljudem, ki jih imamo radi. Pri delu se težje osredotočimo in smo manj uspešni, zato težko obdržimo službo ali sledimo šolskim obveznostim. Pogosto lahko povzroči poslabšanje in razpad odnosov. Če ne vemo, kako se je lotiti, se lahko vleče leta in leta. (Dernovšek, Valič, 2011)

Znaki in simptomi anksioznosti

Ko občutki tesnobe postanejo močnejši, trajajo dlje časa in se pojavijo v situacijah, ki v resnici niso nevarne, takrat lahko govorimo o anksiozni motnji. Kaže se lahko na različnih področjih:

MISLI človeka popolnoma prevzamejo in se jih v določenih časovnih obdobjih sploh ne more otresti. Neprestano skrbi o stvareh, ki so zanj pomembne. Razmišlja in sprašuje se ali bo umrl, znorel, ali je nenormalen, duševni bolnik. Te misli so značilne za vse anksiozne motnje, najbolj pa so izrazite pri panični motnji. Ne gre za nevarnost izgubiti zdrav razum, umreti ali storiti sebi ali drugim kaj hudega, ampak strah, da bi se to lahko zgodilo.

ČUSTVA so neprijetna in posameznik čuti različne stopnje tesnobe, ki se lahko stopnjuje do panike ali prave groze. Tesnoba je neprijetno čustvo, ki ga čutimo po celem telesu kot izrazito nelagodje in neugodje, ki bi mu zelo radi na vsak način ubežali. Posameznik se počuti ves na preži, s povečano telesno in duševno budnostjo, skrbi ga za prihodnost, razočaran je nad seboj in lastnim življenjem.

TELO se odziva na misli, ki obremenjujejo posameznika in na njegova čustva. Ob tesnobi se sproži adrenalin, zato posameznik opazi pospešen utrip srca, lovljenje sape, oteženo dihanje, potenje, napetost v mišicah, utrujenost, tresenje, slabost, suha usta, vrtoglavico, otrplost. Hude telesne reakcije posameznika prestrašijo in si jih praviloma napačno razlaga kot nekaj hudega, kot nevarno bolezen. Tesnoba se zato še poveča.

VEDENJE – pojavlja se nespečnost in nočne more, posameznik opušča aktivnosti, ki so mu prej predstavljale zadovoljstvo, umika se v samoto, joka. (Dernovšek, Valič, 2011)

Vzroki za vse pogostejše in obsežnejše pojavljanje anksioznih motenj med mladostniki v zadnjem času

Vrtec in šola otrokom in mladostnikom ne predstavljata le varstva oz. prostora za učenje in pridobivanje znanja, temveč tudi, kar je za duševno dobrobit morda celo pomembnejše, prostor socialne aktivnosti in interakcije, oblikovanja vseh vidikov samopodobe ter učenja veščin soočanja z različnimi življenjskimi okoliščinami in težavami. Na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja morajo otroci in učenci poleg pridobivanja znanja in razvijanja učinkovitih učnih strategij – ter v šoli uspešnosti ob preizkusih znanja – vzpostavljati in vzdrževati medosebne odnose, razvijati socialno identiteto in občutek pripadnosti, opazovati in posnemati standarde vedenja, kot jih izražajo drugi, ter se vesti na način, ki ga sprejemajo tako vrstniki kot vzgojitelji/učitelji. Ob tem sta za mnoge otroke vrtec in šola kraja, kjer jim je na voljo strokovna pomoč, kadar se sami in njihove družine znajdejo v stiski. Otrokom in mladostnikom so strokovni delavci v šolah lahko sogovorniki v okoliščinah, ko ne najdejo odgovorov na svoje dileme, pa se o njih morda ne morejo pogovoriti s starši. Vseh teh vidikov vrtci in šole v času omejevalnih ukrepov niso mogli zagotavljati oz. so jih zaradi okoliščin skušali naslavlјati v zelo omejeni obliki. V času epidemije je povsem pričakovano, da so mladostniki zaskrbljeni ali prestrašeni, da čutijo jezo zaradi omejevalnih ukrepov, da se njihovo vedenje spremeni in imajo težave pri samostojnem opravljanju dejavnosti, ki so jih prej morda že obvladovali. Ob neposredni ali posredni izpostavljenosti epidemiji kažemo celo vrsto odzivov, kot je strah pred okužbo, smrtjo in izgubo bližnjih, pogosta je zaskrbljenost pred izgubo eksistenčnih dobrin, pojavljajo se izogibalna vedenja in strahovi pred socialno separacijo ter izolacijo, stigmatiziranjem okolice in podobno. Vse to lahko spremljajo občutki anksioznosti, brezizhodnosti, dolgočasja, osamljenosti in depresivnosti. Posledice spremenjenih in omejenih pogojev življenja med epidemijo predstavljajo tveganje za pomembne težave na področju duševnega zdravja za celotno populacijo. To velja tudi za tiste, ki pred epidemijo niso imeli težav na področju duševnega zdravja. Za ranljive otroke in mladostnike, ki so že pred epidemijo imeli težave na področju čustvovanja, razpoloženja, vedenja, učenja in odnosov z drugimi, ali pa živijo v neugodnih okoljih oz. odnosih, so epidemiološke razmere lahko izjemno huda obremenitev, ki je pogosto ne zmorejo sami obvladovati. Šolske rutine so pomemben mehanizem, s pomočjo katerega otroci in mladostniki s težavami na področju duševnega zdravja lažje obvladujejo svoje življenje. Ko so bili vrtci in šole zaprti, so otroci in mladostniki tako lahko izgubili enega od pomembnih virov podpore in

pomoči. Mnogi se posledično zatečejo v popolno pasivnost ali pretirano uporabo informacijskih tehnologij – za te je vrnitev v šolo in običajno vsakdanje življenje lahko izjemno zahtevna, toliko bolj, ker je zaprtje šol trajalo dlje časa. (Dobnikar Renko idr, 2020)

SPOPADANJE Z ANKSIOZNOSTJO DIJAKOV NA NAŠI ŠOLI

Po dolgotrajni odsotnosti iz šole in pouku na daljavo v lanskem šolskem letu, se je vrnitev v šole zaznala kot stresna. Odsotnost iz šolskih klopi je bila vsekakor predolga. Trajala je dovolj dolgo, da se je delo od doma oblikovalo v navado. Vsi pa vemo, da je spreminjanje navad mukotrpno delo, ki zahteva napor, vztrajanje, voljo in moč. Glede na to, da je ta navada imela celo vrsto prijetnih okoliščin (domače udobje, daljše jutranje spanje, manj aktivnosti pri pouku preko zooma, lažje pridobivanje boljših ocen), je spreminjanje še težje in za marsikoga preveč obremenjujoče.

Starši in dijaki sami so v veliki meri, vsaj mnogo več kot pred epidemijo, poročali o spreminjenih duševnih stanjih. O upadu motivacije in koncentracije, o neurejenem spalnem ritmu, utrujenosti, občutkih nemoči, obupavanjem nad ocenjevanji, želji po izogibanju prihodu v šolo, pa o strahovih in zaskrbljenostih glede zaključka šolanja.

Kot najbolj zaskrbljujoče smo prepoznali znake (socialne) anksioznosti in različno intenzivne znake depresivnih stanj. Nekateri dijaki so bili celo sprejeti v psihološke in psihiatrične obravnave v ustreznih inštitucijah. Tistih manj hudih pa smo se lotili reševati v šoli v okviru svetovalne službe. Pogosto je bil že razbremenilni pogovor precej v pomoč in začetno uteho. Lansko šolsko leto smo nekako pripeljali h koncu. Vendar pa so težave pri marsikomu vztrajale in se potegnile še v tekoče šolsko leto.

Z namenom psihične razbremenitve in usmerjanja dijakov pri iskanju ponovnega notranjega ravnovesja sem v svetovalni službi razvila program samopomoči. Poimenovala sem ga »Krepitev duševnega zdravja (KDZ)«. Gre za program v sedmih korakih, ki zajame praktično vse vidike skrbi zase in krepitev duševnega zdravja. Učenci, ki so se soočali z anksioznostjo, upadom volje in drugimi temnimi mislimi, so začeli izvajati program v sredini septembra. Program temelji na vedenjsko-kognitivnem pristopu. Dijake uči ozaveščanja lastnih prepričanj, ki nas pogosto omejujejo in nam preprečujejo ustrezno funkcioniranje. Hkrati pa pogosto omejujejo pestrost življenja. Usmerja k temu, da je z razumevanjem svojega pogleda na situacije možno spreminjati svoje doživljanje situacij.

Tega programa na tem mestu ne bom predstavljala, saj je tema tega prispevka pravzaprav nadaljevanje KDZ programa. V pogovorih z dijaki, ki so do začetka decembra že prešli program in s tem pridobili nova znanja in spretnosti v skrbi za lastno duševno zdravje, sem prišla na idejo, da bi svoj napredek nadgradili še s tem, da bi pomagali drugim dijakom naše šole, ki se znajdejo v podobnih stiskah, kot so jih doživljali sami. Tako smo se organizirali in sestavili načrt, po katerem je vsak od zainteresiranih dijakov prevzel vlogo vodnika enega ali dveh od novih dijakov, ki so iskali pomoč zaradi stisk in anksioznosti.

Načrt

Dijaki, ki se obračajo na svetovalno službo po pomoč in poročajo o doživljanju stisk in duševnih obremenitev ter upadanju motivacije za šolsko delo, bodo najprej izpolnili vprašalnik anksioznosti. V kolikor bo vprašalnik pokazal blago ali zmerno anksioznost, jim bom predlagala, da se povežejo z enim od učencev vodnikov, ki mu bo pomagal ob najtežjih trenutkih in ga

hkrati naučil, kako si lahko pomaga sam. Pri tem bo uporabljal znanja, ki jih je osvojil in preizkusil na sebi, ko je bil vključen v program KDZ. V kolikor se bo novi učenec s tem strinjal, ga bom torej povezala z enim od vodnikov. Ko navežeta ustrezen stik in se strinjata, da bosta poskusila sodelovati, se dogovorimo za pravila, s katerimi se morata oba strinjati. Enkrat tedensko se vodniki sestanejo z mano v svetovalni službi, da premislimo potek vodenja in napredek uporabnikov.

Potek

V obliki med vrstniške pomoči (vodenja) sodelujeta dve osebi eden v vlogi »vodnika« in drugi v vlogi »uporabnika«.

Vodnik je učenec, ki je v lanskem šolskem letu doživel stiske in izgubo motivacije za šolsko delo in ga je to oviralo pri vrnitvi v šolo po dolgotrajnem pouku na daljavo. Da bi se izkopal iz težav je bil od septembra do decembra vključen v interni program Krepitev duševnega zdravja (KDZ) in ga uspešno zaključil ter ponotranjil določene vzorce vedenja, ki ga krepijo v skrbi za svoje duševno zdravje in mu omogočajo stabilnost. V šoli je ponovno uspešen in v svoji koži se počuti dobro. Tudi starši poročajo o izboljšanju stanja. Poleg vsega tega pa je to učenec, ki ima željo še komu pomagati, da se reši težkih duševnih stanj, s katerimi ima izkušnje tudi sam.

Uporabnik je učenec, ki poroča o stiskah, anksioznih in depresivnih simptomih in izgublja motivacijo za obiskovanje pouka ter se izogiba šolskim ocenjevanjem. Starši ali sam se obračajo na svetovalno službo, ker ne vedo več kaj storiti in iščejo pomoč. Učenec pri obisku svetovalne službe izpolni vprašalnik anksioznosti. Vprašalnik pokaže blago ali zmerno izraženo anksioznost. Če pokaže težko anksiozno stanje, pomoč nudi svetovalna služba ali v dogovoru s starši tudi zunanje inštitucije. Uporabniku je ponujena pomoč v obliki med vrstniškega sodelovanja. Če to sprejme, ga seznanim z njegovim potencialnim vodnikom. Ko navežeta ugoden stik in se oba strinjata, da lahko sodelujeta, se proces vodenja začne.

Pravila vodenja:

- Vodnik in uporabnik se srečata **vsaj dvakrat na teden** izven pouka, po predhodnem dogovoru. Lahko tudi v popoldanskem času, izven šole.
- Pravilo zaupnosti: vodnik in uporabnik se zavežeta, da kar se pogovarjata na srečanjih ostane samo med njima. Razen izjemoma, ko lahko ali celo morata vključiti svetovalno službo.
- **Naloga uporabnika** je, da si med dvema srečanjema zapisuje dogodke in misli, ki ga obremenjujejo (vodi dnevnik misli in občutij). Zapise prinese na srečanje s seboj.
- Vodnik poskuša iz zapisov in uporabnikovih pričevanj prepoznati negativne misli, ki uporabnika ovirajo in ga onemogočajo ter ga pripeljati, do kritične presoje le-teh. Ugotavljata realističnost misli. (po priločniku 6. in 9. vaja, Batagelj in Lekič, 2021)
- Vodnik po lastni presoji **vnaša v vodenje posamezne korake programa KDZ.**
- Vsaj enkrat tedensko izvedeta tehniko sproščanja, ki jo sprva izbere vodnik, kasneje pa se o izboru dogovarjata, glede na to, katera tehnika bolj ustreza uporabniku.
- Stanja, ki se vodniku zdijo pretežka ali občuti, da jih sam ne bo uspel razrešiti čim prej preneseta na svetovalno službo.
- Vodnik in uporabnik si izmenjata telefonski številki, ki ju ne smeta posredovati tretji osebi.

Spremljanje svetovalne službe »supervizija«:

Enkrat tedensko se vodniki zberejo pri meni v svetovalni službi. Praviloma ob ponedeljkih med glavnim odmorom. Vsi pogovori na teh srečanjih ostanejo zgolj med nami. Vodniki poročajo o poteku vodenja. Dogovorimo se za nadaljevanje vodenja, če pri tem potrebujejo usmeritev. Vodniki ocenijo napredek, duševno stanje uporabnikov na lestvici od 1-10. Med seboj si izmenjujejo dobre in slabe izkušnje vodenja ter sporočijo morebitne težje primere, ki jih poskušam v svetovalni službi razrešiti tekom tedna oziroma obvestim starše, da vključijo druge inštitucije, če je to potrebno. Ob koncu vodenja oba sodelujoča izpolnita evalvacijo.

Izvedbe in pridobitve

Trenutno delujejo na šoli trije pari vodnik-uporabnik. Dva para delata skupaj od začetka februarja, eden precej na novo od sredine marca. V prvih dveh parih lahko rečem, da zadeva precej dobro poteka. Duševno stanje uporabnika se je že toliko izboljšalo. Ne poroča več o odporu do prihajanja v šolo in že pridobiva boljše ocene. Tudi starši v obeh primerih že opažajo več motivacije in boljše počutje. Izkazujejo manj zaskrbljenosti. Sama uporabnika povesta, da jima je razumljivo zakaj se slabo počutita in da sta se od vodnikov naučila, kako ravnati v situaciji, ki ju potisne v slabo počutje. Razumeta, da bi si neko situacijo lahko drugače razložila, in bi jo tako lahko tudi doživljala kot manj stresno. To oba tudi že preizkušata v praksi in dobivata potrditve. Vidimo torej, da dejansko poteka razvoj spretnosti in moči v prepoznavanju in obvladovanju ter odpravljanju stresa in duševnih stisk. Oba uporabnika poročata o tem, da jima ustrezajo sprostivne tehnike, ki sta jih preizkusila z vodnikoma in jih občasno že uporabljata tudi sama doma.

Vodnika v teh dveh parih v svojem vodenju uživata. Močno ju krepi občutek, da sta uporabnikoma dejansko koristna in ju veseli, da uporabnika sprejemata pomoč. Pravita, da se zelo hitro učita in si dejansko želita izboljšati duševno stanje. Pri sprostivnih tehnikah pravita, da je bilo na začetku nekaj zadrege in sta se uporabnika težko sprostila, vendar so po več poskusih to zadrego prešli. Zdaj poskušata najti vedno nove sugestije za pomirjanje, zato da se ne bi preveč ponavljale. Pri tem si vodnika med seboj pomagata in si izmenjujeta načine sproščanja, ki se jim izkažejo kot učinkoviti.

Po dveh mesecih skupnega dela vodnika ne vidita več smisla v tem, da se dobivata z uporabnikoma po dvakrat na teden, zato so srečanja zredčili na tedenska ali celo na 14-dnevna. Pogovarjamo se, da bo počasi očitno prišlo do ponotranjenja ustreznih vedenjskih vzorcev in bodo redna srečanja lahko opustili. Takrat predvidevam, da bodo vodniki in uporabniki obdržali kontakte in se slišali ali srečali po potrebi zgolj z namenom spremljanja in utrjevanja dobrega počutja.

Kritičen pogled, pomisleki pred izvajanjem ideje

Opisani pristop lahko seveda skriva tudi pasti. Pred začetkom izvajanja sem imela največ pomislekov glede vzpostavljanja zaupanja med uporabnikom in vodnikom. Učenci, ki potrebujejo pomoč namreč pogosto navajajo hudo zadrego pred tem, da bi kdo vedel za njihove težave. O tem ne želijo govoriti in se izmikajo situacijam, ki jih doživljajo kot obremenilne. Da bi na tej točki čim bolj zmanjšala obremenitve sem »povezala« v pare dijake različnih šolskih programov. Tako je bilo bistveno manj stisk, saj se dijaki različnih programov praktično ne srečujejo. Iz te skrbi izhaja tudi koncept prostovoljnosti. Torej tako v vlogi vodnikov, kot v vlogi uporabnikov so sodelovali le tisti, ki jim je bilo do tega. Ostale sem vključila v izvajanje programa KDZ.

Drugi pomislek se mi je pojavljal okrog hitrega obupavanja in poenostavljanja, kar je pogosto pri mladostnikih. Vodniki bi lahko imeli prehitro občutek, da so uporabnika že pripeljali do »ozdravitve«. O tem smo se precej pogovarjali na naših »supervizijskih« srečanjih, kjer sem jih

usmerjala v to, da preverjajo ali so izboljšanja počutja pri uporabniku trenutna ali dejansko poteka proces ponotranjanja določenih vedenjskih vzorcev. V ta namen so tudi vodili mape uporabnikov, kamor so spravljali njihove zapise misli in evalvacije, ter svoje zapise in načrte. S primerjanjem predhodnih in novih zapisov, so lahko bolj objektivno presojali o učinkovitosti in napredovanju vodenja. Reševalo nas je tudi dejstvo, da so se za vlogo vodnika odločili učenci, ki imajo veliko željo, skoraj potrebo po tem, da nekomu pomagajo. Tako so z močno notranjo motivacijo dejansko strmeli k pridobitvi potrditve, da so pri pomoči uspešni na dolgi rok. To so si zastavili za cilj in iz lastnih izkušenj so tudi vedeli, da prvi občutki izboljšanja še ne pomenijo konec težav. Da lahko, v trenutku, ko pride do zelo bremenilne situacije, popolnoma odpoveš, tudi če že imaš osvojena neka znanja in spretnosti, ki ti omogočajo, da marsikatera šibkejša situacija sploh ne doživiš več kot bremenilne.

Pomisleki so se mi porajali tudi pri izvedbah sprostilnih tehnik. Že v programu KDZ se je pokazala precej velika zadržanost dijakov. Potrebovali smo kar nekaj več poskusov, kot sem jih sprva predvidela, da smo dejansko dosegli sodelovanje vseh prisotnih in tako pogoje za sprostitev. Hkrati sem prepričanja, da je to ključni korak, saj posameznik dejansko mora doseči sprostitev telesa, da lahko sprosti misli. Zato je bilo izvajanje tehnik sproščanja tudi obveza vodnika. Da bi jim pri tem pomagala, sem priskrbelo kar velik nabor različnih sprostilnih tehnik. Predvsem za vizualizacijo sem res iskala sugestije iz različnih področij, da bi dejansko lahko vsak vodnik našel, kar njemu najbolj ustreza za prve poskuse sproščanja, kasneje pa tudi, da bi se kar najbolj lahko prilagodil uporabnikovim interesom. Tudi šolsko knjižnico smo založili z nekaj priročniki o avtogenem treningu. Logično je namreč, da bo vodnik najprej poskusil s tehniko sproščanja, ki njemu najbolj leži in jo je sam najbolj ponotranjil, ko je šel skozi program KDZ. Ni pa nujno, da je to tudi tehnika, ki najbolj ustreza uporabniku. Zato je tukaj vodnik moral razširiti nabor in ponuditi uporabniku tudi oblike sprostilnih tehnik, ki morda njemu samemu niso najbolj ljube. Vodniki so si pri tem zelo pomagali med seboj z izmenjavanjem dobrih izkušenj.

Lahko bi rekla, da so se za ključna pri uspešnosti tega pristopa, izkazala supervizijska srečanja vodnikov z mano. V teh srečanjih smo sproti razjasnili in razrešili dileme, ki so se pojavljale in jih morda niti sama nisem pred tem predvidevala. Poskušali smo čim bolj celostno pogledati na proces posameznega vodenja, ga kritično ovrednotiti in sproti vnašati spremembe in popravke, ki so se nam zdeli smiselni. Gre tudi za izrazito individualen pristop, ki za sabo potegne še toliko več potrebnega prilagajanja in fleksibilnosti.

SKLEPI, UGOTOVITVE, PRIDOBITVE

Način sodelovanja med mladostniki se je pokazal kot izredno krepčilen za obe strani. Vodniki poročajo o izboljšanju lastne samopodobe. Imajo občutek, da nekomu koristijo in so mu potrebni. S tem se izboljšuje tudi njihovo duševno počutje, ki je bilo še pred pol leta močno okrnjeno.

Uporabniki precej hitro napredujejo v skrbi za lastno duševno zdravje. Že po dobrem mesecu sodelovanja obe strani poročata o pomembnem napredku. Nasvete in vodenje svojih vodnikov sprejemajo spontano in jih razumejo za dobronamerne. S tem močno krepimo in spodbujamo pripravljenost mladih za medsebojno pomoč in delo na sebi.

Opazamo, da uporabniki mnogo lažje navežejo zaupanje z vodnikom, kot z odraslo osebo, na primer z mano v svetovalni službi. Po starosti so si bližje hkrati pa so uporabniki seznanjeni s tem, da je njihov vodnik premagal enake težave na lastni koži. To dejstvo močno okrepi medsebojno zaupanje. Poleg tega imajo uporabniki občutek, da jih vodniki zaradi lastne izkušnje

bolje razumejo, počutijo se slišane. Izboljšanje duševnega stanja tako poteka mnogo hitreje. Ko smo začeli s prvotnim programom KDZ, smo prve pomembne spremembe opazili po približno treh mesecih. Zdaj, ko delajo mladi sami s seboj, so spremembe vidne že cel mesec prej. To je zagotovo eden večjih doprinosov in eno od pomembnih spoznanj. Izredno vesela sem in izpopolnjuje me spoznanje, da nekateri mladi premorejo toliko zrelosti in odgovornosti, da prevzamejo skrb za vrstnika, ki mu lahko pomagajo iz lastnih izkušenj. Res, da sem za enkrat k temu pristopu uspela privabiti le tri dijake vodnike, kar se morda sliši malo. Ko pa vidim učinke, ko pomislim na ves doprinos, ki ga je osvojilo teh šest dijakov v parih, je to neprecenljivo.

LITERATURA

Anič, N.: *Prispevki iz vedenjsko kognitivne terapije, Zbornik 1*, Društvo za vedenjsko in kognitivno terapijo Slovenije, Ljubljana

Batagelj, T., Lekić, K. (2021): *Kaj lahko naredim, da mi bo lažje?* Priročnik za mladostnike in mladostnice NIJZ, Ljubljana

Dernovšek, Z. M., Valič, M. (2011): *Anksioznost, pomoč pri spoprijemanju z anksiozno motnjo*, Društvo za pomoč osebam z depresijo in anksioznimi motnjami, Ljubljana

Dobnikar Renko, B., Janjušević, P., Kreft Hausmeister, I., Lampret, M., Mikuž, A., Mlinarič, A., Pristovnik, T. (2020): *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v času epidemije covid-19*, gradivo za VIZ ustanove, Zbornica kliničnih psihologov Slovenije. Dostopno na naslovu: [ZKP Duševno zdravje otrok \(klinikna-psihologija.si\)](https://www.zkp.si/dusevno-zdravje-otrok)

Celostni pristop Osnovne šole Gradec z vnašanjem vsebin pod geslom Poseben.Si / A holistic approach at Elementary School Gradec introducing various contents under the motto Poseben.si (You Are Special)

Marija Mohar univ. dipl. psiholog
Osnovna šola Gradec, Bevkova ulica 3, Litija
marija.mohar@osgradec.si

Povzetek

Z aktivnostmi v sklopu projekta Poseben.si smo začeli tik pred izbruhom koronavirusne bolezni 2019 in uspeli doseči prvi javni preboj. Pod okriljem projekta vodimo več različnih področij dela z učenci in posegamo tudi v prostor izven šole. Učencem želimo dati priložnost, da se izrazijo in uresničijo svoje potenciale, iščejo svoj pravi jaz, izkazujejo svoje talente in pridobivajo izkušnje za življenje. V sklopu projekta smo izvedli naslednje večje aktivnosti: Muzikal Poseben.si, Objem Slovenije, spreminjanje avtomatskih misli s pozitivnimi afirmacijami, spodbujamo prijateljstvo in drug drugemu zaželimo Dober dan. V prihodnosti načrtujemo razširitev programa na področju dela z učenci (sistematična izvedba delavnic na temo duševnega zdravlja, mesečne tematske čajanke v knjižnici in dramska uprizoritev najstniških tegob) in strokovnimi delavci (intervizija, aktivna izobraževanja na teme čuječnosti, sproščanja in psihoedukacije).

Gljučne besede: avtomatske misli, izkušnje, vključenost, prijateljstvo

Abstrakt:

The Poseben.si project activities started just prior to the coronavirus pandemic and we managed to achieve our first public breakthrough. Within the project several different areas of work with students have been comprised, including the out-of-school field. We wish to provide opportunities for students to express themselves, realize their full potential, seek their true self, show their talents and gain life experience. In the implementation of the project several different activities have been carried out the following major activities: a musical "Poseben.si" (You Are Special), "Objem Slovenije" (The Hug of Slovenia), replacing negative automatic thoughts with positive affirmations, encouraging friendship and wishing each other a Good day. In the future we are going to expand the student development programme by systematic implementation of mental health workshops, monthly themed tea parties at the local library, a dramatisation of teenagers' problems. Furtheron, we are planning teacher programmes, as for example intervision and activity-based education on mindfulness, relaxation and psychoeducation.

Key words: automatic thoughts, experiences, inclusion, friendship

Uvod

Vse, kar v nas prebudi občutja, je priložnost za rast. Namesto da pred izzivi in spremembami nemočno bežimo, se lahko s pomočjo načrtno izbranih zunanjih vzpodbud postopoma učimo z njimi soočiti. Tudi Seligman (2011) svari pred tem, da bi si želeli svoje otroke impulzivno zavarovati pred neuspehom, saj jim tako odvzamemo priložnost, da se naučijo spretnosti in vztrajnosti v iskanju rešitev. Aristotel (prav tam) je dejal, da sreča ni čustvo, ki bi ga bilo mogoče ločiti od tega, kar delamo, temveč je neodtujljiva spremljevalka.

Naše misli, načini soočenja z njimi ter možnosti vplivanja, ki lahko vodijo do sprememb

Misli

Naši možgani sprejemajo množico informacij in se odločajo, še preden se zavemo, da se je potrebno odločiti. Prefrontalni korteks je zadolžen za reševanje problemov, usmerja vedenje k določenemu cilju, uravnava socialne interakcije v smeri družbeno zaželenega (Harper, 2017). S pomočjo prefrontalnega korteksa lahko razmišljamo, zaznavamo, pomnimo, načrtujemo in sprejemamo odločitve (Siegel, 2015). Skrbi za sprejemanje informacij in usklajeno delovanje naših misli in odzivov (Harper, 2017).

Misli so najpomembnejši kreatorji našega počutja. Določajo naše zaznave, ravno te pa vplivajo na realnost zaznav danega trenutka. Če lahko razumemo, kaj se v nas dogaja, in spremenimo misli, lahko torej vplivamo na naše predstave o realnosti (Seghal, 2019).

Prefrontalni korteks se aktivno povezuje z limbičnim sistemom, kjer nastajajo čustva. Odgovoren je tudi za motivacijo, način osredotočanja in pomnjenja (Siegel, 2015). Občutja, ki jih hrani amigdala, se povezujejo s spomini v hipokampusu, ki pa so vezani samo na epizodične avtobiografske spomine. Tako je v ozadju vsakega našega čustvenega odziva en del že shranjenega epizodičnega avtobiografskega spomina (Harper, 2017).

Človek dnevno proizvede 60 000 misli. Vsak dogodek iz preteklosti lahko naši možgani čez vrsto let ponovno doživijo v enaki intenziteti in z vsemi vključenimi čutili (Seghal, 2019).

V možganih pa se ne tvorijo povezave samo med prefrontalnim korteksom in amigdalo ter hipokampusom, temveč na njihovo delovanje vpliva tudi najstarejši del, to je možgansko deblo, ki uravnava tri odzive – stoj, beži ali bori se (Harper, 2017). V tem najstarejšem delu nastajajo tudi odzivna stanja, kot sta npr. jeza in strah (Siegel, 2015).

Med 80 % in 90 % misli je negativnih in ponavljajočih. Sklepamo, da so naše zaznave realne, vendar večina naših misli ne temelji na realnosti. Ponavljamo pa jih s tako prepričanostjo, da jim celo verjamemo (Seghal, 2019). Zato je nujno preverjanje. Svoje misli moramo izzvati s preizkušanjem, preverjanjem in analiziranjem.

Negativne misli izčrpavajo nevrotrosmiterje, kot sta dopamin in serotonin, in tako povzročajo kronični stres, ki upočasnuje proizvodnjo proteina, odgovornega za tvorjenje novih možganskih celic. Zato je aktivno delovanje prefrontalnega korteksa tako pomembno. Prav ta nam omogoča samozavedanje, trezno razmišljanje, ocenitev položaja, uporabljanje razuma, vključevanje empatije, uporabo kognitivnega nadzora, omogoča, da se spominjamo drugih dogodkov ter si vzamemo čas za razmislek o tem, kar se dogaja. Poleg vsega tega pa poskrbi tudi za

to, da lahko povezujemo signale iz lastnega telesa s signali, ki jih dobivamo od drugih ljudi (Siegel, 2015).

Možnosti izbire

Samuel Beckett (Kaučič, 2019) nam daje z naslednjima vprašanjema in odgovorom dober izziv: »Si kdaj poskusil? Ti je kdaj spodletelo? Ni pomembno. Poskusi znova, naj ti spodleti znova, naj ti spodleti bolje.«

Siegel (2015) spregovori o pojmu »notranjega pogleda«, v katerem zaobjame sposobnost uvida, empatijo, sočustvovanje in prijaznost – danosti, pomembne v vseh odnosih, pri čemer trdi, da bolj ko razumemo delovanje svojega duševnega sveta, bolj zdravi so naši notranji svetovi. Omenja posebno lastnost duševnosti, ki jo primerja s plastelinom. Z izkušnjami se namreč spreminja, zato lahko ne glede na starost ustvarimo pogoje za bolj zdravo duševnost.

Notranji pogled sestavljajo tri osnovne veščine (Siegel, 2015):

- vpogled,

Jasna predstava o tem, kdo smo – zaznavanje notranjega duševnega življenja. S prvim korakom ugotovimo, kdo smo in kam gremo. Povezuje vse tri čase: preteklost, sedanost in prihodnost.

- empatija ali sposobnost zaznavanja notranjega duševnega življenja pri drugi osebi,

Sočustvovanje je ključ do socialne inteligence, ki nam pomaga razumeti namere in potrebe drugih, da se lahko sporazumevamo obojestransko zadovoljujoče.

- integracija.

Sposobnost povezovanja posameznih delov v celoto. Ta nam omogoča vzpostavitev zadovoljujočih odnosov, medtem ko spoštujemo razlike in spodbujamo sočutje pri sporazumevanju. Povezuje naše izkušnje in spomin na način, da razumemo, da je naša življenjska zgodba odraz nas samih. Prav tako ustvarja ravnovesje v naših notranjih in medosebnih svetovih ter jih usklajuje. Je temelj zdravega življenja, ki nam omogoča zdravo telo, odnose in psiho.

Eden dobrih načinov za usmerjanje samega sebe in drugih je pripovedovanje zgodb. Navadno pride do tega, ko smo v t. i. avtopilotu in misli lahko prosto prehajajo. Težava pa nastane, kadar začnemo nerealnim zgodbam verjeti in vzorce ter vzroke dogajanj okrog sebe.

Pesimizem

Osnovno idejo našega projekta Poseben.Si dobro povzame Seligman (2011), ko govori o najbolj nevarni oviri, zaradi katere je ogroženo naravno stanje aktivnosti in optimizma otrok, to je pesimizem. Težava, ki jo prepozna, je v tem, da se v družbi pojavlja težnja po premlevanju najbolj uničujočega vzroka za vsako oviro. V svojem delu nadaljuje z mislijo, da je ključna naloga staršev, nas učiteljev in drugih, ki prihajajo v stik z otroki, preprečiti, da bi le-ti prevzeli

»moderni« pogled na življenje, in predlaga odločitev za takšno vzgojo otrok, ki pripomore k temu, da bodo vse življenje ostali optimisti.

Pesimizem je zakoreninjena navada uma, ki ima široke in katastrofalne posledice: depresivno razpoloženje, vdanost v usodo, nedoseganje potencialov in celo nepričakovano slabo telesno zdravje (Seligman, 2011). Namesto da razmišljamo skozi krivdo in pesimizem, lahko prevzamemo kontrolo in vplivamo na izid svojega življenja (Seghal, 2019).

Pesimizem ni prirojen. Otroci takšen pogled na svet prevzamejo od pomembnih bližnjih, pa tudi od medijev. Človek se pesimizma ne otrese med vzponi in padci življenja. Prav nasprotno, ta se z vsako oviro krepi in kmalu postane samoizpolnjujoč. Pesimistični ljudje so pogosteje bolj depresivni, se odrežejo slabše ne glede na svoje sposobnosti in njihovo telesno zdravje je slabše od zdravja optimistov (Seligman, 2011).

Avtomatske negativne misli so cinične in mračne. Zdi se, kot da se stalno pritožujejo in se porajajo spontano, brez zavestnega nadzora (Seghal, 2019). Z učenjem ustreznih tehnik pa lahko vplivamo na odpornost in spreminjanje pesimizma v optimizem ter nemoči v osebno obvladavanje (Seligman, 2011).

Avtomatske misli

Limbični sistem je pod močnim vplivom naših misli. Isti dogodek si lahko ljudje razlagamo z različnih perspektiv in temu primerna je tudi pestrost odzivov. Pri tem je pomemben filter, s pomočjo katerega presojamo in vrednotimo dogodke, zato mora biti redno vzdrževan in očiščen. Vsakokrat se lahko sami odločamo, kakšni bodo naši odzivi. Ko pride nova misel, možgani sproščajo »kemikalije«, sprostijo se električni impulzi, ki nas opozorijo na naše misli. Misli so resnične in imajo vpliv na občutja in obnašanje. V možganih čustva sprožajo električne impulze, ki vplivajo na telo, obnašanje in občutke. Vsakokrat, ko misel v nas sproža jezo ali ko mislimo na kaj neprijaznega, žalostnega, le-to vpliva na odzivanje in v možganih sprošča »kemikalije«. Posledično naraste srčni utrip, počutimo se slabo, lahko se nam potijo roke ali se pojavi omotica. Naše telo reagira na vsako posamezno negativno misel. Na drugi strani pa se odzove tudi na vsako pozitivno. Dovolj je lahko celo samo pogled na nam ljubo sliko, prebrana vzpodbudna misel in že se sprožijo v nas prijetna občutja (prav tam).

Najpomembneje je razumeti, kako različne avtomatske misli vplivajo na nas. Misli, ki vključujejo besedi *vedno* in *nikoli* nas zavajajo. Navadno misli ne preverjamo. Pogosto so del občutenj druge osebe, zato to niso nujno le naša lastna občutja. Vendar jih je težko prepoznati in spreminiti, saj smo nevrološke poti vzdrževali vrsto let.

Najuspešneje se proti negativnim avtomatskim mislim borimo tako, da se pogovarjamo sami s seboj in preverjamo ustreznost naših misli. Misli, ki se osredotočajo samo na negativno, so zavajajoče, saj imata vsak dogodek ali oseba v resnici več plati. Potrebno se je naučiti, ne glede na to, kaj se zgodi, poiskati pozitivno stran situacije, najti vedno nekaj vzpodbudnega znotraj celotnega dogajanja (Seghal, 2019). Tudi urjenje v hvaležnosti je strategija, ki krepi prijetne misli in s tem povezane občutke.

Spoznavanje sebe in skrb za osebno rast

Preko prijateljstva spoznavamo sebe tako, da v zavednem združujemo povratne informacije o sebi in svetu. Poleg čustvenega naboja in želje po zadovoljstvu ob odkrivanju novega, je bistvo mladostništva tudi v močni privrženosti družbi vrstnikov (Siegel, 2015). Covey (2009) navede priporočilo najstnikom: »Stki čim več prijateljskih vezi, toda ne osredotoči svojega življenja nanje.« In nadaljuje: »Vedno pusti prijateljem dovolj prostora in se ne obešaj nanje; če so vredni, da jih obdržiš, ti bodo vedno na voljo.« Prav tam omenja tudi t. i. mrtve kote, to so tiste osebnostne lastnosti, ki lahko otežujejo sklepanje prijateljstva. Predlaga, da naj se, če želimo biti všečnejši, osredotočimo na stvari, ki jih lahko nadzorujemo, in ne na tiste, ki jih ne moremo. Če pa želimo spreminjati sebe, je ključno vsakodnevno ohranjanje stika s sabo z branjem, pisanjem tega, kar nas navdihuje, preverjanjem svojih ciljev ali utrjevanjem svojih misli o našem poslanstvu ter vizualiziranje izzivov, s katerimi se bomo soočili, saj na ta način vadimo ustrezne odzive (prav tam). Zaradi viharjev poženejo drevesa globlje korenine (Dolly v Kaučič, 2019).

Pristopi OŠ gradec na spreminjanje avtomatskih misli

Naš izziv je bil izkoristiti šolski prostor, tako fizični kot tudi spletni, za posredovanje informacij, za katere menimo, da lahko pozitivno vplivajo na uspešnejše soočanje s težavami, izvajajo psihoedukacijo in dolgoročno vplivajo na zdrav duševni razvoj.

Učenje ustreznega odnosa do dogajanja na spletu – Muzikal Poseben.si

Živimo v svetu, katerega del smo, v sebi pa kljub vpetosti v celoto občutimo izgubljenost, osamljenost in zdi se nam, da svet beži mimo nas. Sprašujemo se, kako zadovoljiti potrebo po bližini, hkrati pa ostati edinstven, svoboden. Novodobne tehnologije nam zapolnjujejo čas, hkrati pa v nas puščajo veliko praznino. V želji po zapolnjevanju praznine še več časa preživimo za ekrani in se vsakokrat znova, ko se vrnemo v realnost, soočamo s ponovno praznino. In ko končno ugotovimo, kaj nas prazni, začnemo iskati pot do drugega, iskati pot prijateljstva, odkrivati svoj svet in svet drugega.

V avtorskem muzikalu, Poseben.si, smo začeli plesti nit edinstvenosti, posebnosti vsakega posameznika, ki šele išče svoj jaz. Zgodba govori o mladostnikih, ki iščejo potrditve predvsem na spletu. Potek dogajanja spremeni dekle, ki se ne ozira na mnenje drugih in ne išče potrditve. Zaveda se, da je življenje preplet različnih dogodkov in občutij, tako pozitivnih kot tudi negativnih. Z lastno izpovedjo uči tudi ostale, kako se soočiti s seboj in s svetom, kako najti sebe in kdo je res pravi prijatelj. Preko sprejemanja sebe mladostniki začnejo sprejemati drug drugega in si dovolijo biti to, kar so: Poseben.Si (OŠ Gradec, 2019).

Učimo se izražati hvaležnost do domovine - Objem Slovenije

Ob 30-letnici Slovenije, ravno po koncu prvega vala epidemije, smo se želeli uriti v hvaležnosti do naše domovine in se veseliti ponovne bližine ter prijateljstva. Oblikovali smo avtorsko pesem, Objem Slovenije, posneli videospot, v katerem so učenci prepoznavali lepoto naše dežele, hkrati pa ponovno vzpostavljali resnične vezi drug z drugim in imeli priložnost uriti se v dojemanju sebe in drug drugega. (OŠ Gradec, 2020)

Spreminjanje avtomatskih misli s pozitivnimi afirmacijami

Ciljna skupina so bili vsi vključeni v šolski prostor – od učencev do strokovnih delavcev, vodstva in tehničnega osebja. Sporočila, ki smo jih izobesili po vratih matične šole in po štirih podružničnih šolah, lahko vsakodnevno v nas prodirajo nezavedno, vplivajo na naše misli, preko katerih postopoma preoblikujemo lastne avtomatske misli. Tako lahko počasi usmerjamo tok misli k bolj pozitivnemu prepoznavanju lastnih notranjih moči, k pozitivnemu vrednotenju spoznanj, sedanjih in preteklih izkušenj. Naša največja skrb in hkrati cilj je vključene opolnomočiti za optimistično držo in konstruktivno soočanje z vsakdanjimi izzivi.

Pozitivne afirmacije so bile pripravljene v treh sklopih, in sicer za tri različne starostne skupine. Prvi sklop je bil namenjen učence razredne stopnje – misli so bile krajše, lažje razumljive ter opremljene s slikami. Drugi sklop sporočil je bil pripravljen za učence predmetne stopnje. Vključeval je že več misli, ki aludirajo na realne dogodke in se osredotočajo na vprašanja o odkrivanju in udejanjanju lastnih sposobnosti, o načinih premagovanja ovir, sprejemanju sebe v dobrem in slabem. Tretji sklop, s poudarkom na razumevanju življenja, življenjskih nauk, sprejemanju sprememb in optimistični drži ne glede na aktualno situacijo, pa je bil namenjen strokovnim delavcem, vodstvu in tehničnemu osebju.

Imam vpliv, lahko se spremenim - Moje misli so lahko čist drugačne

Ralph Waldo Emerson je dejal: »Človeka določa to, na kar misli cel dan.« (Seghal, 2019) Ker se zavedamo, da se optimizem ne skriva v pozitivnih frazah, temveč v načinu razmišljanja o vzrokih določenih dejanj, stanj, dogodkov, smo oblikovali primere možnih načinov razmišljanja, ki izhajajo iz t. i. pojasnjevalnega sloga.

Pojasnjevalni slog govori o tem, kako si razložimo posamezen dogodek s pomočjo pojmov trajnost, splošnost in posebljenje. Trajnost razumemo kot razliko v dojetanju vzrokov glede na pozitiven ali negativen značaj dogodka, do katerega so le-ti pripeljali. Dobri dogodki morajo dobiti trajne vzroke, zato optimistični otroci dodelijo pozitivnemu dogodku trajne vzroke in se razlikujejo od otrok, ki dobrim dogodkom pripisujejo začasne vzroke. Drugi pojem nam pomaga razumeti, čemu pripisujemo razloge za neuspeh. Izbiramo lahko med specifičnimi, točno določenimi vzroki ali splošnimi. Če se odločimo za slednje in katastrofiramo, nas spirala počutja potegne navzdol. Če pa pripisujemo slabim dogodkom specifične vzroke, ki se navezujejo samo na določeno področje našega življenja, ostala ostanejo neokrnjena. Tretji pojem znotraj pojasnjevalnega sloga, posebljenje, se osredotoča na prevzemanje krivde. Pomembno je, da zmoremo sebe videti v objektivni luči, prevzeti odgovornost za svoja dejanja in skušati popraviti nastalo situacijo (Seligman, 2011).

Prav s tem namenom smo izbrali primere ustrezne in neustrezne komunikacije ter jih predstavili na večjih plakatih, kjer sta se besedilo in slika povezovala na način stripa. Tako smo se približali učencem ter jih povabili k preoblikovanju lastnih načinov odzivanja in k bolj asertivni komunikaciji do sebe in drugih ter jih hkrati usmerili k analizi lastnih misli ter razvijanju optimizma (OŠ Gradec, 2019).

SPODBUJAMO PRIJATELSTVO IN DRUG DRUGEMU ZAŽELIMO DOBER DAN

Po koncu epidemije smo v šoli začutili potrebo po prebujenju, spletnju prijateljstev in usvajanju večšin uspešne medsebojne komunikacije. Z namenom, da učencem damo nov zagon, jih ponovno vzpodbudimo k vzpostavljanju prijateljskih vezi, smo se odločili, da začnemo prav

na začetku – s prijaznim Dober dan. Učenci so se pesmi s takim naslovom učili na avtobusu, ko so odhajali na različne šolske dejavnosti, nekaj vaj pa smo naredili tudi med in po pouku. Kot pri vseh ostalih projektih so imeli tudi tokrat možnost sodelovati prav vsi učenci ne glede na svoje sposobnosti. Naučili smo se plesnih korakov, pripravili skupne avdio in video posnetke ter tudi na ta način drug drugemu zaželeli Dober dan (OŠ Gradec, 2022).

Sklepni del

V sklopu projekta Poseben.Si smo na šoli izvedli in pripravili nekaj dejavnosti, ki še posebej v tem času prispevajo k razvijanju optimizma ter povezovanju in ne nazadnje tudi k učenju o sebi in svetu okoli nas. Menimo, da projekt na učence blagodejno deluje na več področjih:

- višanje rezilientnosti, odpornosti na stres ,

Učence izobražujemo o delovanju možganov in duševnih procesih, kar jim omogoča boljše razumevanje njihovega notranjega sveta in procesov, ki jih doživljajo tekom odrasčanja. Posledično jih mirneje sprejemajo in se z njimi spopadajo bolj konstruktivno.

- čuječnost in skrb zase,

Učence učimo, kako zelo pomemben je čas, ki ga namenimo sami sebi in kako ga kvalitetno preživeti. Aktivno vključujemo tudi elemente čuječnosti, s katerimi učence učimo pomen rednega sproščanja in doživljanja tukaj in zdaj.

- lokus kontrole,

Učenci spoznavajo, da določenih stvari v življenju ne moremo spremeniti in nadzorovati. Hkrati pa se nam zdi zelo pomembno, da jim predstavimo procese, na katere lahko in celo moramo vplivati, kot so npr. naše misli. S tem gradimo posameznikovo osebnost in jih spodbujamo, da lahko spremenijo svoje doživljanje, če ga želijo.

- izgradnja ustrezne samopodobe in spoznavanje samega sebe,

Učenci dobijo možnost preizkušanja različnih dejavnosti, v katerih se lahko izkažejo. Mnogi izmed njih so v projektu prvič izpostavljeni javnemu nastopanju in pridobivajo prve izkušnje na tem področju. Uspehi, ki jih doživljajo med dejavnostmi pomagajo pri izgradnji ustrezne samopodobe, prepoznavanju svojih sposobnosti in njihovem nadaljnjemu razvoju ter tudi pridobivanje novih idej za karierno orientacijo.

- izboljšanje motivacije za šolsko delo,

Učenci imajo možnost pokazati svoje raznolike potenciale, ki jih sicer v vsakdanjem šolskem delu ne morejo. Tako krepijo svojo samozavest, kar vpliva tudi na šolsko delo, za katerega so posledično bolj motivirani, saj prepoznavajo vire moči in bolj verjamejo v svoje sposobnosti ter možnosti uspeha.

- sklepanje novih, trdnejših socialnih vezi,

učenci dobijo možnost sodelovanja z drugimi vrstniki, s katerimi se sicer morda ne družijo. Na ta način spoznavajo širši krog ljudi in sklepajo nova prijateljstva. Opažamo, da

skupinske postajajo vir prijateljstev, ki postanejo zelo trdna in kvalitetna zaradi novo odkritih skupnih interesov.

- izgradnja družbene pripadnosti.

Učenci imajo občutek, da pripadajo nečemu večjemu, saj meje širimo tudi v lokalno skupnost, kjer je njihov trud tudi vidno prepoznan.

Zaključek

Preverjanje in spreminjanje lastnih misli je življenjsko delo vsakega posameznika, ki zagotovo veliko pripomore h kvaliteti življenja. Zavest, da lahko vplivamo na lastne misli, pa je potrebno prebuditi in utrjevati. Aktivnosti, ki jih izvajamo na OŠ Gradec, zagotovo botrujejo spremembam. Velik dosežek je že to, da se po daljšem času ponovno zariše nasmeh na obrazu, da se zaiskrijo oči in se zopet začnejo med seboj povezovati.

Projekt ima nekaj pomanjkljivosti in ovir, ki pa jih zaenkrat uspešno premagujemo. Projekt zahteva finančni vložek, ki ga poskušamo zmanjševati s pomočjo prostovoljcev iz lokalnega okolja in drugih ljudi, ki so nam pripravljeni pomagati brezplačno. Tovrsten način dela zahteva tudi velik delovni vložek posameznika, ki učence mentorira in pripravlja na samo izvedbo dejavnosti, kar lahko pripelje tudi do prekomerne izčrpanosti, izgorelosti.

Za samo izvedbo stoji skupina strokovnih delavcev, pri tem skrbimo tudi za medsebojno podporo, spodbujanje in motiviranje za nadaljnje opravljanje dela, tvorjenje novih idej. Zavedamo se, da takšno sodelovanje krepi medsebojne odnose med strokovnimi delavci, pripadnost, našo samopodobo, motivacijo za opravljanje poklica, organizacijske veščine in najpomembnejše: občutek, da lahko prispevamo delček v skupno dobro.

V prepričanju, da naš projekt z jasnim načrtom in delom, bogato pripomore k spremembam na osebni in lokalni ravni, v novem šolskem letu pripravljamo razširjen pristop k učenju različnih pomembnih veščin, ki jih bomo izvajali v sklopu projekta Poseben.Si v vseh razredih OŠ Gradec. Dejavnosti bodo vključevale področja dela z učenci in s strokovnimi delavci šole. Za strokovne delavce šole načrtujemo več aktivnih izobraževanj v lastni izvedbi na temo čuječnosti, sproščanja, psihoedukacije in izvedbe intervizije. Na področju dela z učenci pa bomo sistematično izvajali delavnice na temo duševnega zdravja v vseh oddelkih, mesečne tematske članke v knjižnici in dramsko uprizoritev najstniških tegob z namenom prepoznavanja lastnega doživljanja v zapletenem času odraščanja.

VIRI IN LITERATURA

- Covey, S. (2009). *Šest najpomembnejših odločitev v najstniških letih : Vodnik za odraščanje*. Ljubljana : Mladinska knjiga.
- Harper, F.G. (2017). *Unfuck your brain*. Portland OR : Microcosm Publishing
- Kaučič, S. (2019). *Srčni učitelj*. Trbovlje : 5KA, Katapult.

- McWilliams, N. (2017). *Psihoanalitična diagnostika : Razumevanje osebnostne zgradbe skozi klinični proces*. Ljubljana: UMco
- Oš Gradec (2019). *Muzikal : Poseben.si*. <https://youtu.be/geS6Alvayk8>
- Oš Gradec (2020). *Objem Slovenije*. <https://youtu.be/Z8gYbjDHRdk>
- Oš Gradec (2021). *Spodbujamo prijateljstvo : Dober dan*. <https://youtu.be/ndjVGNVb5EQ>
- Oš Gradec (2022). *Moje misli so lahko čist drugačne*. <https://youtu.be/P7dravRRvhE>
- Sehgal, S. MD. (2019) *Anxiety: Stop Negative Thoughts*. Washington Hospital Healthcare System. <https://www.whhs.com/video-center/inhealth/anxiety-stop-negative-thoughts/>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Optimističen otrok : Preizkušen program za varovanje otrok pred depresijo in ustvarjanje odpornosti za vse življenje*. Ljubljana: Modrijan
- Siegel, D. J. (2015). *Vihar v glavi : Moč najstniških možganov*. Domžale : Družinski in terapevtski center Pogled.

Potenciali uporabe interaktivnega priročnika za samopomoč mladostnikom v stiski »kaj lahko naredim, da mi bo lažje?« pri svetovalnem delu / Potentials of using interactive self-help manual for youth in distress " kaj lahko naredim, da mi bo lažje" in counseling work

Ajda Erjavec, univ. dipl. psih. in univ. dipl. ped.
Gimnazija Bežigrad
Peričeva ulica 4, 1000 LJUBLJANA
ajda.erjavec@gimb.org

Katarina Gradišar Seifert, univ. dipl. soc. ped.
Srednja zdravstvena šola Ljubljana
Poljanska c. 61, 1000 LJUBLJANA
katarina.gradisar@szslj.si

POVZETEK

Avtorici v uvodu prispevka kratko predstavita izid priročnika za samopomoč z naslovom »Kaj lahko naredim, da mi bo lažje?« (Batagelj in Lekić, 2022), ki ga je spomladi 2022 izdal NIJZ. Tiskani priročnik je zasnovan interaktivno: opremljen je s QR kodami in predstavlja tudi vstopno točko do spletišča, na katerem lahko najdemo dodatne vsebine, ki so uporabnikom lahko v pomoč pri boljšem razumevanju lastnega doživljanja, obenem pa jih tudi informirajo o dodatnih virih pomoči. Ker v šolskem svetovanju tovrstnih gradiv primanjkuje, je smiselno, če ne celo nujno, da se z vsebinami priročnika in spletišča seznanijo tudi strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju – in obstoječe gradivo karseda smiselno oz. s pridom uporabijo za svoje delo. V osrednjem delu prispevka avtorici zato predstavljata priporočila, ki jih v zvezi s tem pripravilo Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije. Prispevek zaključujeta s pozivom k oblikovanju ustreznih podpornih izobraževanj za pedagoške delavce ter oblikovanju t.i. banke dobrih praks in bolj konkretnih priporočil za uporabo gradiva.

KLJUČNE BESEDE: stiske v mladostništvu, priročnik za samopomoč, priporočila za implementacijo v šoli, razvoj kadrov

SUMMARY

In the introduction, the authors present a self-help manual for youth titled "Kaj lahko naredim, da mi bo lažje?" - in translation: »What can I do to make things easier for myself?" (Batagelj and Lekić, 2022) – published by the Slovenian National Institute of Public Health in the spring of 2022. The printed manual is designed to function interactively via QR codes as it provides an entry point to a website with extra content and information on additional sources of help.

Since Slovenian school counselling is in lack of such materials, it is necessary for professionals in education to be acquainted with the contents of the manual and website and to refer to it appropriately. Slovenian school counsellors therefore prepared initial guidelines for use of the handbook in educational practice – and that is the focus of the presented article. The authors conclude their contribution by adding recommendations for future education of educational practitioners and inviting them to contribute their experience and best practices to the learning community. Since these professional tools are new, best practices have yet to form – and current guidelines should be upgraded accordingly.

KEY WORDS: adolescent distress, self-help manual, recommendations for school implementation, human resource development

UVOD

Že v času pred epidemijo, še bolj pa v zadnjih letih, se je pokazala potreba po virih pomoči, ki bi bili uporabni za mladostnike v čustvenih stiskah - ne samo z vidika vsebine, temveč tudi v smislu dostopnosti (Dekleva, Tadić in Razpotnik, 2019). V ta namen so na Nacionalnem inštitutu za javno zdravje pripravili priročnik z naslovom »Kaj lahko naredim, da mi bo lažje?« (Batagelj in Lekić, 2021). Ta je opremljen tudi s QR kodami, ki s pomočjo pametnega telefona vodijo do spletišča Tosemjaz, kjer so na voljo tudi dodatne vsebine v obliki video- in audioposnetkov, infografik ipd. (Batagelj in Lekić, 2022).

Priročnik so razposlali tudi vzgojno-izobraževalnim ustanovam in šolskim knjižnicam oz. svetovalnim službam. Na Zavodu RS za šolstvo so ocenili, da je priročnik primeren za uporabo tudi v šolski praksi, na Društvu šolskih svetovalnih delavcev Slovenije pa smo bili povabljeni, da gradivo pospremimo z bolj konkretnimi napotki za uporabo.

Izziva smo se lotili s pomočjo moderiranih delavnic, ki so se odvijale v sklopu izobraževanj oz. predstavitev samega priročnika marca 2022. Ob dveh priložnostih se je zbralo več kot 400 svetovalk in svetovalcev iz osnovnih in srednjih šol, ki so razmišljali o potencialni uporabnosti gradiva v podporo individualnemu in/ali skupinskemu svetovalnemu delu oz. v okviru vzgojnih procesov, ki tečejo v vzgoji in izobraževanju. Na tak način so nastali razmisleki in priporočila za uporabo v šolski praksi (Banda idr., 2022), ki jih komentirava v nadaljevanju.

Ker gre šele za začetek uporabe priročnika, priporočila zaenkrat predstavljajo predvsem razmislek o možnostih implementacije samega priročnika ter sistemu izobraževanja strokovnih kadrov, s katerim bi bilo smiselno podpreti svetovalce/-ke in učitelje/vzgojitelje, ki naj bi ga uporabljali.

Prispevek zato zaključujeva s pogledom v prihodnost ter smiselno nadgradnjo priporočil s primeri dobre prakse – ko bodo ti na voljo oz. jih bo dovolj.

UPORABNOST PRIROČNIKA

V Društvu šolskih svetovalnih delavcev Slovenije smo izid priročnika za samopomoč »Kaj lahko naredim, da mi bo lažje?« pozdravili, saj nagovarja zelo aktualno in perečo problematiko naraščanja duševnih stisk med mladimi – na strokoven in mladostnikom prijazen način. Zdi se nam pomembno, da mladi lahko na spletu dostopajo do resničnih, veljavnih in karseda celostnih informacij v povezavi z duševnim zdravjem in možnimi viri pomoči. Ker tako ali drugače te informacije vsakodnevno raziskujejo, se nam zdi smiselno, da omenjene vsebine poznamo tudi strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju.

Še posebej je to priporočljivo za vse, ki pogosteje stopamo v stik z mladostniki in mladostnicami, ki imajo težave pri obvladovanju duševnih stisk – torej za razrednike in svetovalce. Menimo, da je poznavanje in uporaba priročnika »Kaj lahko naredim, da mi bo lažje?« ter pripadajočih interaktivnih gradiv lahko dobro orodje za psihoedukacijo mladih – v individualnem in skupinskem kontekstu. V tem smislu lahko tudi v šolskem prostoru s pridom uporabimo gradiva, ki so jih pripravili avtorji priročnika in preostalih vsebin. Ne samo v šolah, tudi v dijaških domovih si strokovni delavci lahko z uporabo gradiv pomagamo pri delu z mladimi, ki potrebujejo dodatno podporo pri razvoju strategij za soočanje z duševnimi obremenitvami.

Kljub veliki potencialni dodani vrednosti uporabe pa se nam porajajo tudi zadržki do vsesplošne, predvsem pa nekritične promocije omenjenih gradiv v šolah in drugih vzgojno-izobraževalnih institucijah – brez da bi se strokovni delavci sami z njimi podrobneje seznanili in jih ustrezno umestili v svoje vzgojno-izobraževalno delo. V tej luči nas še posebej skrbi, da nam v VIZ še vedno oz. vedno bolj zmanjkuje časa za izvajanje preventivnih vsebin – česar priročniki za samopomoč niti ne morejo, niti ne smejo nadomestiti. Zato je še posebej pomembno, da strokovni delavci v šolah stalno posodabljammo svoja znanja in svoje pedagoško delo karseda aktualiziramo (Banda idr., 2022).

Pri odločitvi za napredek v tej smeri pa si morda lahko pomagamo tudi z razmisleki, ki smo jih v Društvu svetovalnih delavcev Slovenije pripravili v povezavi z uporabo omenjenih gradiv v različnih vzgojno-izobraževalnih situacijah oz. kontekstih. Četudi gre v osnovi za priročnik za samopomoč mladostnikom, smo ocenili, da je posamezne vsebine priročnika oz. spletišča možno uporabljati v raznoraznih vzgojnih situacijah, odnosih in kontekstih – kot naročene pa so za dodatno podporo pri individualnem svetovanju.

PREDLAGAN SISTEM IZOBRAŽEVANJA* OZ. IMPLEMENTACIJE V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM ZAVODU

Pred uporabo priročnika in priporočanjem spletnih vsebin mora strokovni delavec navedeno temeljito preučiti. Svetovalna služba avtonomno presodi, ali ima dovolj strokovnega znanja za samostojno razlago in interpretacijo vsebin – pri delu z posamezniki in/ali skupinami. Za svetovalce, ki potrebujejo dodatno podporo pri spoznavanju digitalnih vsebin priročnika in/ali osvežitveno izobraževanje s področja vedenjsko-kognitivnih tehnik, bi bilo smiselno pripraviti daljše izobraževanje (min. 48 ur, razporejenih v več terminov), ki vključuje tudi pripravo načrta za implementacijo naučenega v prakso. Tekom preizkušanja in vpeljevanja novih znanj naj bodo svetovalci vključeni v procese intervizije, supervizije, kritičnega prijateljevanja ali druge oblike kolegialnega učenja. Svetovalci seznanijo ostale strokovne delavce v svojem vzgojno-izobraževalnem zavodu z obstojem priročnika/spletišča.

Za učitelje in vzgojitelje bi bilo smiselno na ravni države ali posameznih regij organizirati predstavitve v okviru študijskih skupin ter daljša izobraževanja, ki bi bila namenjena poglobljanju posamezne teme, npr. jeze (min. 48 ur, razporejenih v več terminov). Tekom preizkušanja in vpeljevanja novih znanj v pogovore z učenci/dijaki ali pouk naj bodo učitelji vključeni v intervizije, supervizije, kritičnega prijateljevanja ali druge oblike kolegialnega učenja. V nadaljevanju predstavljamo možnosti za uporabo spletišča in gradiv »Kaj lahko naredim, da mi bo lažje?« na različnih ravneh vzgojno-izobraževalnih zavodov – najprej pri individualnem delu s posameznim mladostnikom, mladostnico oz. družino, nato na ravni skupinskega dela s posameznim oddelkom ali skupino, zaključujemo pa z razmislekom o umestitvi uporabe omenjenih materialov na ravni celotne organizacije. Podoben vrstni red pri spoznavanju oz. uporabi gradiv v lastni praksi priporočamo tudi vsem, ki se boste/bomo implementacije lotili še pred nastankom oz. ponudbo ustreznih dodatnih izobraževanj in usposabljanj. (Banda idr., 2022).

SKLEP

Spoznavanje priročnika »Kaj lahko naredim, da mi bo lažje?« in krepitev strokovnih znanj, ki so potrebna za uporabo vsebin pri individualnem in skupinskem delu, zagotovo spadata v med osvežitve oz. posodobitve strokovnih znanj, v katere je vredno vložiti čas.

Pa tudi druge resurse je vredno vlagati v preventivno delo na vseh ravneh vzgojno-izobraževalnih institucij – na ravni posameznega svetovalnega delavca, razrednika ali vzgojitelja, učitelja ali celotnega zavoda.

Ker je dostopnost pomoči zares problematična (prim. Dekleva idr., 2019), upamo, da bomo v prosveti z zanimanjem raziskali in uporabljali spletišče in gradiva »Kaj lahko naredim, da mi bo lažje?«. Brez dvoma pa bodo omenjena gradiva bolj uporabljena in izkoriščena, če bodo za strokovne delavce organizirana ustrezna izobraževanja. S pridobivanjem in razvijanjem izkušenj pa bomo lahko razvili tudi bolj konkretna priporočila za uporabo v praksi.

LITERATURA:

Batagelj, T. in Lekić, K. (2021). *Kaj lahko naredim, da mi bo lažje?* Priročnik za mladostnice in mladostnike. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Batagelj, T. in Lekić, K. (2022). *Kaj lahko naredim, da mi bo lažje?* Priročnik za mladostnice in mladostnike. Nacionalni inštitut za javno zdravje. <https://www.tosemjaz.net/prirocniki/kaj-lahko-naredim-da-mi-bo-lazje/>

Banda, D., Cvar Tomažin, T., Duhovnik, E., Erlah Košnik M., Erjavec, A., Fekonja, J., Gašparič, M., Granda, M., Gradišar Seifert, K., Hočvar Zihel, T., Jagodic, N., Kanalec, K., Kozjek, A., Lesar, S., Mohar, M., Pečarić Podobnik, K., Pezdir, M., Rakun, A., Rezar, T., Rokavec, D., Smolej Verzel, V., Stožir Curk, B., Vidmar, A., Vuri, T., Withauser Plesničar, N in Žagar Rupar, M. (2022). *Priporočila za seznanjanje z vsebinami priročnika »Kaj lahko naredim, da mi bo lažje?« in uporabo v vzgojno-izobraževalnem kontekstu.* https://drive.google.com/file/d/1OK-Y15kXaJeMnrM8sO0hmQNFy_FtO27/view?usp=sharing

Dekleva, B., Tadič, D., Razpotnik, Š. (2019). Dostopnost organiziranih oblik podpore mladim v psihosocialnih in duševnih težavah. *Socialna pedagogika*. 23 (2-3). 133 – 146.

Tehnike gledališča zatiranih v programu nižje poklicnega izobraževanja / Theater of oppressed techniques with students in short vocational education

Natalija Šraml, mag. prof. slovenskega jezika in književnosti
Šolski center Novo mesto,
Šegova ulica 112, 8000 Novo mesto
natalija.sraml@sc-nm.si

Povzetek

V prvem delu članka je predstavljeno gledališče zatiranih, njegova uporaba v šolskem prostoru, vloga učitelja ter pozitivni učinki za učence. Z izbranimi tehnikami omenjenega gledališča smo v programu nižje poklicnega izobraževanja, ki ga obiskujejo zlasti učenci iz socialno ranljivejših skupin, izvedli kratko gledališko delavnico na temo medvrstniškega nasilja, ki smo jo povezali s spoznavanjem mladinskega romana Čudo. S pomočjo različnih gledaliških tehnik se sodelujoči preizkusijo v danih nasilnih situacijah, jih odigrajo, nato pa razmišljajo o možnih rešitvah problema ter le-te tudi prikažejo. S pomočjo gledališča zatiranih učenci lažje spregovorijo o lastnih izkušnjah z nasiljem, prikažejo svoje potencialne odzive nanj in skozi razpravo razmišljajo o najboljših možnih rešitvah določenih težav, pri sami izvedbi pa se tudi sprostijo.

Ključne besede: gledališče zatiranih, slikovno gledališče, formsko gledališče, socialno ranljivejši dijaki, medvrstniško nasilje

Abstract

The first part of the article presents Theater of the Oppressed, its use in the school environment, the role of the teacher and the positive effects on students. With the selected techniques of the mentioned theater, we conducted a short workshop on bullying in the program of short vocational education, which is attended especially by participants from socially vulnerable groups. With the help of the theatre games, participants test themselves in certain violent situations, play them, and then think about possible solutions to the problem and show them. With the help of Theater of Oppressed students can easily talk about recent experiences of violence, show one's potential response to it, and through a discussion of thinking about the best possible solutions to certain problems, trap oneself here.

Key words: Theater of the Oppressed, Image Theater, Form Theater, socially vulnerable students, bullying

Uvod

Skozi šolanje se skoraj vsak učenec v šoli sreča z določeno obliko nasilja, zato je pomembno, da šole izvajajo različne delavnice za njegovo preprečevanje, zlasti nad in med učenci iz socialno ranljivejših skupin. Za del preventive lahko poskrbi tudi učitelj slovenščine, saj sta gledališče in literatura sestavni del pouka materinščine. Gledališče zatiranih temelji na posameznih tehnikah, skozi katere sodelujoči vadijo spoprijemanja z različnimi oblikami zatiranja, da lahko usvojene vzorce kasneje uporabijo v realnem življenju ter tako vplivajo na potrebne spremembe za boljšo skupnost. Delavnica se začne z vajami za ogrevanje, s katerimi se učenci sprostijo ter v skupinah povezujejo s sošolci, prav tako pa spoznajo nekaj osnov gledališčne igre. S posameznimi tehnikami gledališča zatiranih spregovorijo o lastnih izkušnjah z nasiljem, spoznavajo oblike različnih vrst nasilja ter razmišljajo o možnih rešitvah določene situacije. V primeru, ko učenci nimajo samostojnih idej za uprizoritev, si lahko učitelj slovenščine pomaga z mladinsko literaturo na dano temo in tako dejavnost gledališča zatiranih poveže s spoznavanje literarnih del.

Gledališče zatiranih

Začetnik gledališča zatiranih je Brazilec Augusto Boal, ki je v 60. letih 20. stoletja gledališče uporabil kot orodje za družbene spremembe na individualni, lokalni in globalni ravni. Tovrstno gledališče je namenjeno pogovoru o temah, ki sicer niso izpostavljene, in kjer spregovorijo tisti, ki so mnogokrat zatirani. S tem načinom dela se borimo proti neenakostim, diskriminaciji, rasizmu, krivicam in drugim problemom zatiranosti ... V tovrstnem gledališču je poudarek na izkustvenem učenju, izhajanju iz posameznikove avtonomije in razvijanju njemu lastnega ustvarjalnega izraza. Uporabljene gledališke tehnike izzevejo udeležence, da so aktivni in sodelujejo. Boal je želel ustvariti obliko gledališča, kjer se ljudje aktivirajo in raziskujejo, prikazujejo, analizirajo in spremenijo realnost, v kateri živijo <http://www.zavod-bob.si/blog/project/vse-ali-nic/>.

Prav tako je z gledališčem zatiranih Boal želel, da bi ljudem ponudil alternativne jezikovne tehnike, ki jim bodo omogočile razpravo, analizo in reševanje situacij zatiranja. Sprva je šlo za vrsto iger in vaj, ki so omogočale žrtvam zatiranja in tistim, katerih glasovi niso bili slišani, da izrazijo svoje nezadovoljstvo z družbenimi in političnimi strukturami, kasneje pa je dodajal novejšje tehnike. Gledališče zatiranih je UNESCO priznal kot metodo družbenih sprememb in leta 1994 prejel medaljo Pabla Picassa. Poleg tega je bil Boal nominiran za Nobelovo nagrado za mir, za svoje delo pa je prejel številne druge nagrade in priznanja (Bosić, 2017).

Tehnike gledališča zatiranih

Tehnike gledališča zatiranih omogočajo aktivno sodelovanje vseh udeleženi, saj izhajajo iz prepričanja, da mora biti gledališče dostopno vsem, enako velja za družbeno realnost, ki jo soustvarjamo in sooblikujemo vsi. Udeležence se spodbuja k temu, da vidijo sebe kot aktivne člane skupnosti <http://www.zavod-bob.si/blog/project/vse-ali-nic/>. Augusto Boal je skozi svojo dolgoletno prakso nenehno razvijal nove tehnike, tako je uveljavil nevidno gledališče (Invisible Theatre), forumsko gledališče (Forum Theatre), direktne akcije (Direct Actions), legislativno gledališče (Legislative Theatre) in tehniko mavrica želja (Rainbow of Desire) (Brumen Žarn, 2013).

Znotraj tehnik je oblikoval široko paleto iger, ki imajo različne vloge: vaje za mišice, senzorične vaje, vaje za domišljijo, čustva in spomin. Nekatere igre služijo aktiviranju določenih čutov, nekatere pomagajo povečati osredotočenost skupine ali zgraditi zaupanje znotraj nje. Poleg tega lahko igre služijo kot diagnostično orodje za pomoč pri odkrivanju skupinske dinamike,

odnosov in meja znotraj skupine. Igre so bistveni del Gledališča zatiranih in imajo več pozitivnih učinkov: so zabavne, pomagajo demehanizirati telo in duha, ki ga izvajamo v vsakdanjem življenju (v šoli, v službi, tudi doma), z njimi odkrijemo ves potencial svojega telesa in uma ter se ponovno povežemo s samim seboj (Bosič, 2017). Vse tehnike so prilagojene neigralcem, ljudem pomagajo predstaviti in deliti svoje vsakdanje težave in resničnost (Katsaridou, 2015).

Faze gledališča zatiranih

Zgoraj omenjene tehnike je Boal navadno uporabljal po določenem vrstnem redu, tako da jih razdelimo na štiri faze.

Prva faza je spoznavanje telesa, v kateri se udeleženci spoznavajo s svojim telesom, ugotavljajo njegove sposobnosti in omejitve. Z vajami poskušamo omehčati mišično deformacijo posameznikov. Druga faza so vaje za večanje izraznosti telesa, katerih namen je povečati sposobnost nebesednega sporazumevanja.

Tretja faza se razdeli na tri stopnje. Prva stopnja je gledališče kot sredstvo komunikacije. V tem primeru nekdo predlaga kratek prizor, igralci ga improvizirajo ter igro ustavijo na najbolj konfliktni točki situacije. Takrat gledalci predlagajo, kako bi oni situacijo razrešili in improvizirajo še rešitve. Druga stopnja tretje faze je slikovno gledališče, kjer se ponovno improvizira določena tema, vendar brez verbalne komunikacije (Lampič, 2014). Namesto besed se uporablja telo. Slike, ki jih udeleženci naredijo s svojim in drugimi telesi, zrcalijo spomine, domišljijo, čustva vsakega opazovalca. Vsak opazovalec razbere individualen pomen slike (Brumen Žarn, 2013). Gledalec (t. i. kipar), ki ga izbere učitelj, je neposredno vključen v dogajanje in izrazi svoj pogled na določeno temo; svoje mnenje pa predstavi brez govorjenja, le s prestavljanjem igralcev v želeni položaj. Nato z gledalci predebatira svojo postavitev in jih »izklesa« v idealno podobo – situacijo kakršno upa, da bi bila. Na koncu se naredi še prehodna slika – prikažejo pot od realne do idealne situacije (Lampič, 2014).

Zadnja stopnja tretje faze je forum gledališče, ki je najbolj poznano, in pomeni, da se prikazujejo različne scene ali krajše igre, v katerih je nekdo vedno zatiran (protagonist). Igra mora prikazovati določen neuspeh, napako, ki gledalcem ponuja možnosti za rešitev. Temo lahko predlagajo učenci ali pa jo določi učitelj. Po uprizoritvi, ki traja približno deset minut, vodja vpraša gledalce, kako komentirajo situacijo in ali bi kaj spremenili. Nato se scena ponovi, a tokrat se na poljubni točki vključijo gledalci, ki lahko nadomestijo protagonista ali drugega igralca ter odigrajo vlogo drugače in s tem spremenijo potek situacije. Gledalec v igro vstopi v trenutku, ko vidi možnost za spremembo, takrat zavpije pavza ali stop ter stopi na oder. Zati-ralci zatirajo še močnejše, da s tem pokažejo gledalcem in predvsem tistemu, ki je interveniral, kako težko je spremeniti realnost. Učinek forum gledališča je največji, ko gledalcem postane jasno, da morajo svet spremeniti sami, drugače bo vse ostalo popolnoma enako (Brumen Žarn, 2013).

Četrta faza je gledališče kot diskurz, v kateri igralci ustvarjajo predstave na določeno temo. V tej fazi se uporabljata predvsem tehniki nevidno gledališče ali časopisno gledališče (Lampič, 2014).

Gledališče zatiranih v šoli

V šolskem prostoru se gledališče zatiranih uporablja kot izobraževalno orodje, torej za doseg različnih pedagoških ciljev, kot so spodbujanje razprave in pogajanj med učenci, medsebojno

pomoč in svetovanje, izbira primernih situacij, analiza družbene teme. Med procesom načeloma ni gledalcev in glavni cilj ni uprizoriti predstavo. Teme, ki jih izbere učitelj, naj temeljijo na izkušnjah, idejah učencev, njihovih potrebah in na osnovi težav, strahov, dvomov ali skrbi, s katerimi se srečujejo. Dobro je, da delavnica traja devetdeset minut. Vsaka seja se začne z aktivnostjo ogrevanja, ki traja približno pet minut. Pomembna je tudi zaključna dejavnost, ki načeloma traja le minuto. Pri izvajanju vaj naj udeleženci stojijo, ali še bolje sedijo v krogu. Učitelj, ki je v vlogi tako imenovanega jokerja, sedi na isti ravnini kot učenci (Katsaridou, 2015).

Joker je pomembna komponenta v Gledališču zatiranih, je vodja predstave, posrednik med igralci in gledalci in tisti, ki režira celoten potek igre. Njegove naloge so, da spodbuja gledalce k vstopu v vloge in jih poziva k sodelovanju v predstavi, ohranja osnovno smer igre, tj. reševanje problema, o katerem govori zgodba, komentira predlagane rešitve težave itd. (Viduka, 2016). V šoli je v vlogi jokerja učitelj, ki prav tako pripravi določene teme oziroma prizore, ki se bodo odigrali. Pri tem ni bistvo, da poda vsebino, ki bi jo naj odigrali, temveč predvsem določi temo ter uprizoritev prepusti njim. Če je scenarij vseeno natančneje določen, mora učitelj biti pozoren na to, da je predstavljen problem resničen in prepoznaven v življenju mladih, da je v dani situaciji zatiranje vidno, prav tako mora biti jasno, kdo so zatiralci in kdo je žrtev. Gledalcu mora biti mar zanjo in mora razumeti, kaj žrtev želi. Upoštevati je treba, da so v zgodbi mesta za intervencijo, torej trenutki, v katerih bi žrtev ali kdo drug lahko spremenil potek dogodkov in privedel do ugodnega izida. Zgodba naj vsebuje možnost spremenljivega izida (ne sme poudarjati občutek nemoči). Pri oblikovanju likov v zgodbi je zaželeno, da se določi spol in starost vsakega lika, prav tako tudi izobrazba, poklic, družinski položaj in odnos do drugih likov v zgodbi. Karakterizacija značaja mora vključevati videz, vedenje, značajske lastnosti – dobro je, če se predstavi, kako se vidi sam in kako ga vidijo drugi. Pomembna je še njegova motivacija (kaj želi lik?) v predstavljeni situaciji in v življenju na sploh (Viduka, 2016).

Po uprizoritvi je naloga učitelja, da poskrbi zato, da se mnenja prosto izražajo, da jih spodbuja z vprašanji ter da pri različnih pogledih na situacijo ne pride do konflikta.

Pozitivni učinki na učence

Tehnike gledališča zatiranih delujejo terapevtsko, saj udeleženci preko gibanja, govora in drugih načinov izražanja uspejo izraziti ideje in želje. Udeleženci se osredotočijo na druge in tudi nase, ko se opazujejo v akciji. V vsakdanjem življenju dogodke namreč opazujemo le s svojega zornega kota, oder pa nam omogoča, da tudi drugi dobijo možnost vpogleda skozi oči udeleženca, saj jim skozi svojo igro predstavlja svoje mnenje (Lampič, 2014).

S tehnikami učencem izpostavimo pomen spoštovanja do drugačnosti in vpliv nasilja na posameznike. S posameznimi vajami in s pogovorom lahko spoznajo, kako odreagirati na nasilje oziroma kako ga preprečiti. Zaradi vživljanja v različne vloge se poveča občutek empatije. Tehnike spodbujajo dialog med učenci, posamezniki dobijo priložnost, da spregovorijo o temah in občutjih, ki jih sicer pri pouku ne morejo izraziti. Spekter vaj je širok, tako lahko določene učitelj uporabi zgolj za sprostitvev, povezovanje med učenci, z zahtevnejšimi pa vpliva na razvoj domišljije in tudi na razvoj kritičnega mišljenja.

Izkušnje kažejo, da ima Gledališče zatiranih številne vplive na osebni in družbeni razvoj mladih v kontekstu njihovega prehoda iz mladosti v odraslost. Ti so namreč v tem obdobju izpostavljeni različnim oblikam nasilja, tveganjem, sodelovanje v gledaliških dejavnostih pa jim pomaga razviti občutek samoidentitete ter vrsto drugih notranjih in zunanjih zmogljivosti in virov, ki jih lahko opolnomočijo za lažji in neboleč prehod v odraslost (Alencastro, 2018).

Praktični primer

Gledališčne tehnike smo izvajali štiri šolske ure, (dvakrat blok uri), vsekakor pa bi bilo posamezne vaje primerno izvajati daljše časovno obdobje, a je to zaradi učnega načrta težko izvedljivo. Priporočljivo je, da imamo na voljo 90 minut, tako da dramske tehnike izvajamo brez časovnega pritiska. Pred izvedbo sem jim na kratko razložila, kaj je Gledališče zatiranih. Dejavnost smo pričeli z igrami za spoznavanje in večanje izraznosti telesa. Pri izvajanju iger so se dijaki zabavali, zato smo število le-teh povečali, saj trajajo kratek čas. Pomembno je, da učitelj igre dobro pozna in da učencem poda jasna navodila, nato pa vsako izvajajo približno pet minut ali manj. Med izvajanjem učence opazujemo, saj lahko pri posamezni nalogi izvemo marsikaj o njihovem vedenju, značaju, medosebnih odnosih itd.

Sledile so tri dejavnosti s skupno temo medvrstniškega nasilja. Prvotno sem predvidevala, da bodo dijaki za tretjo fazo samostojno predlagali teme in sestavili dialoge, vendar sem po začetni zadregi ubrala drugačno pot in s tem tehniko gledališča zatiranih združila s spoznavanjem literarnega dela. Za tehniki gledališča kot diskurz in formskega gledališča sem izbrala mladinski roman avtorice R. J. Palacio – Čudo, ki obravnava tematiko medvrstniškega nasilja, ter poiskala dele zgodbe, v katerih je izpostavljen konflikt in kjer zgodba ustreza zgoraj naštetim kriterijem. V nadaljevanju bo opisana izvedba prvih dveh ur, za kar potrebujemo dve šolski uri, lahko pa posamezne dejavnosti smiselno razdelimo na več ur.

Za uvod smo izvajali vaje, ki jih Boal opisuje v svojem delu Igre za igralce in neigralce (2009). Prva je bila Križec in krogec. Na začetku je treba dijake opozoriti, da gre za zelo preprosto igro, ki pa jo je v praksi težko izvesti. Pri vaji lahko prosto stojijo in sledijo navodilu, tako da z desno roko rišejo navidezni krog. Vsem uspe. Nato jim naročimo, da naredijo z levo roko križ, kar je tudi enostavno. Na koncu morajo oboje risati hkrati, kar ni uspelo nikomur v skupini, so se pa pri izvajanju zabavali. Druga igra je bila upiranje. Dva dijaka skupaj stojita tako, da si gledata v oči in se primeta za ramena. Na tleh je med njima črta. Začnejo potiskati z vso močjo, vendar jih opozorimo, da ko ena oseba ugotovi, da je močnejša od partnerja, popusti, tako da črte ne prečka nihče od njiju. Povemo jim lahko, da tako delujejo igralci med predstavo – pomagajo drug drugemu in ne tekmujejo med seboj. Prvotno močnejši v paru ni želel popusti, saj jim je bilo preizkušanje moči zabavno. Po opozorilih so navodilo upoštevali. Vključili smo tudi dobro poznano igro – Hipnotizer, ki se prav tako izvaja v paru. Eden iztegne dlan, s prsti navzgor, nekoliko centimetrov pred obrazom svojega partnerja, ki je »hipnotiziran«, in mora zato poskrbeti, da bo njegov obraz ves čas v enaki razdalji od hipnotizerjeve roke. Hipnotizer naj začne premikati roko počasi, levo, desno, gor in dol, nato si izmišlja poteze, pri čemer roke ne sme premikati prehitro in ne sme je ustaviti. Po nekaj minutah se vlogi zamenjata. Sledila je igra – Skupinsko ustavljanje, pri kateri vsi prosto hodijo po prostoru, učitelj poda navodilo, da se hitrost hoje spreminja na njegov znak, pri čemer je število ena počasi, število pet pa hitro. Učitelj izreka poljubna števila in udeleženci prilagajajo hitrost. Ko učitelj ploskne, se vsi hkrati ustavijo, s številkami pa nadaljujejo hojo. Čez nekaj časa učitelj poda navodilo, da se vsi hkrati ustavijo brez kakršnegakoli znaka. Tako morajo opazovati drug drugega, namen vaje je namreč začutiti skupino kot celoto. Za opazovanje njihovih medosebnih odnosov pa smo preizkusili še igro Bomba in ščit, pri kateri si učenci v mislih izberejo eno osebo, ki mu predstavlja bombo in osebo, ki bo njegov ščit. Nato sledijo navodilu, da naj pridejo čim bližje svojemu ščiti in hkrati naj bodo čim dlje od svoje bombe.

Po ogrevanju sledijo igre iz tretje faze, za kar smo pripravili tri naloge. Začeli smo s prvo stopnjo – simultana dramaturgija. Prikazali smo posnetek iz filma Čudo, in sicer del ko glavni igralec –

Auggie, ki ima zaradi genske bolezni deformiran obraz, sliši svojega prijatelja, ki sošolcem pripoveduje o tem, da bi se ubil, če bi bil takšen, kot je on. Auggie je v maski in nihče ne ve, da je pogovor slišal, nato razočaran in brez besed zapusti šolo pod pretvezo, da je zbolel. Pred tem jim razložim vsebino romana do ključne točke. Po ogledu posnetka štirje prostovoljci odigrajo prizor. Učitelj postavlja vprašanja, npr. *Kako se počuti Auggie? Zakaj menite, da ga je prijatelj izdal? Je storil prav? Kako bi se počutil, če bi vedel, da ga je Auggie slišal?* Gledalci nato predlagajo rešitve tega problema. Prvotno jih je kar nekaj izpostavilo dejstvo, da bi v tem trenutku to osebo udarili. Nato smo se pogovorili, kakšne posledice bi imela ta reakcija, ali se je primerno na nasilje odzvati z nasiljem, tako da so začeli navajati druge rešitve. Nekateri so trdili, da je Auggie ravnal pravilno, večina pa je predlagala, da bi se moral razkriti in v tistem trenutku pogovoriti z njim. To je bila tudi rešitev, ki so jo nato uprizorili.

Sledila je tehnika slikovnega gledališča. Učencem podamo natančna navodila, da prizor poteka brez verbalnega sporazumevanja, brez premikanja in rekvizitov ter se spreminja zgolj z neverbalnim sporazumevanjem. Učenci, ki niso v sliki, so v vlogi gledalcev in lahko sliko komentirajo ali jo spremenijo po lastnih željah, brez besed. Za boljše razumevanje smo naredili kratek preizkus, štirje so morali prikazati sliko nogometa. Začne eden, ostali se mu pridružujejo s poljubno pozo. Nato gledalcem postavljamo vprašanja, na katera odgovarjajo. Učitelj je pozval gledalce, da se lahko v sliko pridruži, kdor želi. Preizkus so opravili brez težav, zato smo nadaljevali. Tokrat je vsaka skupina morala pripraviti sliko na temo medvrstniškega nasilja. Razdelili smo jih v skupino po tri učence. Uporabili smo tehniko prehodne slike, kar pomeni, da je vsaka skupina najprej uprizorila temo nasilja, torej poljubne konfliktne situacije, ki se navadno zgodi znotraj razreda. Ob tem smo gledalcem postavljali vprašanja, kot so: *Kdo je v sliki? Kje se nahajajo? Kaj se dogaja? Za katero vrsto nasilja gre? Se takšna situacija lahko zgodi tudi v resničnem življenju? Kaj mislite, kaj je v njihovih mislih? Kdo je žrtev, kdo nasilnež? Zakaj je prišlo do tega?* In podobno. Eden izmed gledalcev je nato dobil vlogo kiparja in je moral njihove poze zamenjati v idealno situacijo, v podobo razreda, kakršnega si želijo. Nato se ponovno vrnejo v konfliktno sliko. Gledalci razmišljajo o prehodu od konfliktne do idealne slike – kaj bi morali storiti, da bi prišli od konfliktne do idealne slike.

Imeli smo tri skupine, dve sta uprizorili fizični napad – dva nasilneža in eno žrtev, tretja pa je uprizorila v vlogi nasilneža učitelja, ki vpije nad dvema učencema. Kiparji so igralce postavljali iz položaja napada v prijaznejšo pozo, brez pesti ali v objem oziroma stisk roke. Žrtve so dvignili iz sedeča položaja v stoječega. Gledalci so na vprašanja odgovarjali brez težav, v vseh treh primerih so prepoznali vrsto nasilja ter razmišljali, kako bi prišli od konfliktne do idealne situacije. Te prehode so uprizorili tako, da se je v konfliktno situacijo vključil nekdo izmed gledalcev in nasilnežem preprečil napad, eden je odigral tudi klic policije. V skupini, kjer je bil kot nasilnež predstavljen učitelj, gledalci niso imeli ideje, kako situacijo razrešiti brez verbalnega sporazumevanja, zato smo se o tem zgolj pogovorili.

Sledila je še tehnika Forum gledališče. Pred začetkom sem jim razložila kratko vsebino zgodbe do scene iz literarnega dela Čudo, ki so jo prejeli za branje. Prizor je s konca romana, kjer Auggija in sošolca Jacka verbalno in fizično napadejo starejši otroci. Prizor, ki se odvija v času šole v naravi, sem dramatisirala. Po branju smo predstavili pravila forum gledališča. Prvotno so prizor uprizorili štirje dijaki, in sicer brez prekinitev. Potem smo z vprašanji preverili, ali je zgodba razumljiva in verjetna. Pred ponovno uprizoritvijo smo podali navodilo, da se lahko v igro vključi vsak, kadar bo začutil, da bi bilo to potrebno. Pri tem dvigne roko in zavpije stop. Takrat se igra na odru ustavi, gledalec pa igralcem bodisi pove, kaj naj spremenijo v predstavi ali pa sam prevzame določeno vlogo in spremeni potek dramskega dogodka. Pri tem mora

upoštevati, da ne sme prikazane težave reševati z nasiljem ali super močmi. V prizor so se zelo vživeli, eden izmed dijakov pa je zavpil stop v trenutku, ko starejši deček Auggia začne zmerjati s spako, a rešiti ga je želel z nasiljem, zato se je moral domisliti druge rešitve. Potem je Auggija prijel za roko in z njim pobegnil. Nadaljevali smo ustno, kjer smo razmišljali, kaj bi še lahko naredili v podobni situaciji. Večina jih je tudi navedla, da so že kdaj doživeli nesramen odnos drugih in da se je v tem primeru najbolje umakniti.

Sklep

Izvedba predstavljene dejavnosti je pri učencih vzbudila čustvene zgodbe, saj jih je kar nekaj delijo svoje izkušnje z nasiljem, o katerih smo se nato pogovorili in razmišljali, kako bi jih preprečili v prihodnje. Pomembno je, da smo izvajali prizore o težavah, s katerimi se srečujejo predvsem v tem starostnem obdobju, tako da so se lahko v vloge vživeli in ideje črpali iz lastnih izkušenj. Učenci so uživali zlasti pri igrah prve in druge faze, pravila so zlahka usvojili; pri igri ščit in bomba pa so se izkazali določeni nesporazumi znotraj razreda, saj so za bombo skoraj vsi izbrali enega sošolca, tako je učitelj lahko pripravil določene teme za naslednje dejavnosti, s katerimi se je razpravljalo o izločenosti posameznika iz skupine. Pri igrah tretje faze se je pri učencih zaznalo pomanjkanje kreativnosti, tudi težje razumevanje pravil določene tehnike, zato smo včasih naredili kratek preizkus na konkretnjših temah. Ker so s težavo izrazili lastne ideje za dialoge pri formškem gledališču smo posegli po literarnem delu, kar se je izkazalo za koristen pripomoček, ker so hkrati spoznali literarno delo. Nad dejavnostjo je bil navdušen dijak, ki ima tudi sicer zelo rad gledališče, pa tudi ostali so z resnostjo odigrali prizore in sodelovali v pogovoru. Menim, da bi tovrstne vaje morali izvajati večkrat, pa čeprav v povezavi z literarnimi deli, ki so del učnega načrta.

Viri in literatura

- Alencastro, L. C. ind. (2018). The Theatre of the Oppressed as intervention strategy in reducing bullying at school. *Revista de Enfermagem Referência*. 91–98. Dostopno na: https://www.researchgate.net/publication/329955819_The_Theatre_of_the_Oppressed_as_an_intervention_strategy_in_reducing_bullying_at_school
- Boal, A. (2009). *Igre za glumce i neglumce*. Hrvatski centar za dramski odgoj. Zagreb.
- Bosić, N. (2017). *Značaj primijenjenog kazališta za osnaživanje i emancipaciju mladih odraslih osoba*. Diplomsko delo. Filozofska fakulteta. Reka.
- Brumen Žarn, Z. idr. (2013). Gledališče zatiranih – življenje na odru. *Socialna pedagogika*. 1–2. (17). Združenje za socialno pedagogiko
- Katsaridou, M. (2015). Theatre of the Oppressed as a tool of educational and social intervention: the case of Forum Theatre. University of Thessaly. Thessaloniki.
- Lampič, K. (2014). *Gledališče zatiranih*. Diplomsko delo. Filozofska fakulteta. Ljubljana.
- Viduka, M. (2016). *Primjena dramskih tehnika u radu s osobama u riziku*. Diplomsko delo. Sveučilište u Zagrebu. Zagreb.

Kontaktni borilni šport kot stik z mladimi / Fighting sports as a connection to youth

Rok Demič, profesor biologije

Biotehniški izobraževalni center Ljubljana, Gimnazija in veterinarska šola

rok.demic@bic-lj.si

POVZETEK

Na Srednji upravni in administrativni šoli se je za dijake uvedel krožek splošne športne borbe, ki ga je vodil učitelj biologije. Prvotni namen je bila dodatna možnost za fizično aktivnost dijakov, dodatno pa je bil izplen še ena pot do nekaterih dijakov, ki so odklonilni, nezaupljivi do avtoritete. Med treniranjem so se dijaki učili športne borbe in razvijali odpornost na različne vrste stresa ter hkrati iz prve roke izkusili življenjske lekcije o vložku in nagradi, o odgovornosti, o vrednosti znanja. Odnos s trenerjem je drugačen, kot z učiteljem, z drugačnim spoštovanjem in predvsem z več zaupanja. Izplen krožka je bil največji pri dijakih, ki so redno prihajali na treninge vendar narava dela spremeni odnos (do zdaj vedno na bolje) med učiteljem in dijakom že po enem ali dveh terminih. Podobne izkušnje so zapisali in objavili tudi v drugod, kjer so borilne športe vključili v šolo, zato je smiselno poiskati rešitve za prepreke in prakso vpeljati tudi v druge vzgojno izobraževalne zavode.

Ključne besede: kontaktni borilni šport, borilne veščine, dostopnost mladostnikov

ABSTRACT

Secondary school for economics and administrative technician in Ljubljana introduced mixed martial arts training for their students. Sessions were held by a biology teacher. School's goal was to offer additional recreational options to their youth but unintentionally created another way to reach students who are mistrusting to authority figures. The trainees were developing sport's skills, resilience and got first-hand experiences on connections between investment and reward, responsibility and the value of knowledge. There is a difference in student's relationship toward a teacher or trainer, having different kind of respect and more trust in the former. Effects were most recognizable with regular attendees but the way training is structured, a single class can influence the relationship (thus far, always for the better). Similar experience was observed and published elsewhere where martial arts were incorporated in school system so it seems worthy to adopt this practice in other schools.

Key words: fighting sports, martial arts, school, connection with youth

Krožek splošne športne borbe

Fizična aktivnost ima izrazito pozitiven vpliv na človeka v vseh življenjskih obdobjih, kar so pokazale mnoge raziskave. Pozitiven vpliv ni omejen samo na fizično telo (Warburton s sod., 2006) ampak zajema tudi kognicijo (Silbley in Etnier, 2003) in duševno zdravje (Saxena s sod., 2009). Ukvarjanje s športom je torej smiselno in zaželeno vendar precejšen del dijakov na

Srednji upravni in administrativni šoli Ljubljana (SUAŠ) izhaja iz okolja, kjer tovrstno udejstvovanje ni dobro sprejeto, imajo nefunkcionalna prepričanja v povezavi s samimi sabo ali enostavno predstavljajo prevelik finančni strošek, da bi si ga privoščili.

Vodstvo se zaveda pozitivnega vpliva športa na dijake, zato se na šoli goji kultura, ki šport in športnike ceni, proslavlja njihove uspehe ter omogoča celo paleto športnih dejavnosti v okviru šole. V tem kontekstu se je uvedel tudi krožek splošne športne borbe; učitelj, ki je poučeval v šoli in imel izkušnje z vodenjem treningov splošne športne borbe je dvakrat tedensko vodil krožek v šolski športni dvorani, vodstvo pa je zagotovilo potrebno opremo (blazine, boks rokavice in ščitnike za golene). Dijaki so se lahko kadarkoli, brezplačno in brez obveznosti udeležili termina. Nekateri so hodili redno, dvakrat tedensko, drugi redkeje, tretji so prišli samo nekajkrat.

Splošna športna borba ali MMA

Splošna športna borba ali sicer pri nas poznano kot mešane borilne veščine (morda večkrat slišano v angleščini Mixed Martial Arts; MMA), je borilni šport, ki se je pojavil in razširil po svetu v zadnjih desetletjih. Od začetka so bila organizirana tekmovanja brez pravil, kjer so se lahko pomerili borci različnih stilov, da bi se preverilo, katera borilna veščina (ali šport) je najučinkovitejša. Zaradi hude selekcije je šport hitro evolviral-vsak borec je moral ne glede na svoj stil, vedeti nekaj o udarcih in nekaj o prijemih in metih, da je lahko konkuriral nasprotnikom. Kaj kmalu so se pojavili klubi, kjer so združevali vse aspekte športne borbe-borbe v stoje, v klinču, v parterju, z udarci z rokami, nogami, prijemi, meti, vzvodi in davljenji. Dogodki so pritegnili gledalce vendar je bilo denarja za organizatorje malo, ker ni bilo športnih zvezd oz. so bile njihove kariere kratke, zato so hitro začeli uvajati pravila, ki športnike zaščitijo pred hujšimi poškodbami in omogočijo večletno kariero. Danes je to šport s pravili, ki zagotavljajo časten spopad med dvema, enakovrednima nasprotnika, ki sta pristala na spopad.

Učitelj in trener

Izvajalec krožka, trener je bil učitelj biologije in naravoslovja. Pri pouku v učilnici se je srečeval z istimi dijaki kot v športni dvorani vendar odnosi niso bili enaki. Z dijaki, ki so prišli na krožek se je razvil drugačen odnos, vzpostavilo se je drugačno, vzajemno spoštovanje in zaupanje. Posledice so se poznale tudi pri kvaliteti odnosa med učiteljem in dijaki v razredu in šolskem delu. Podobno se je dogajalo tudi drugod, kjer so uvedli borilni šport ali veščino v šolski sistem (Abrahams, 2020), čeprav je šlo v njihovih primerih za vzhodnjaško, brezkontaktno borilno veščino.

Življenjske lekcije kontaktnega športa

Kratka in jasna povratna zanka

Zgoraj je bilo omenjeno, da je bila evolucija športa zaradi izrazite selekcije neverjetno hitra. Lepota kontaktnega borilnega športa je v hitri in jasni povratni zanki. Za mladostnike so nekaj let oddaljena kariera in življenjski standard pogosto preveč oddaljena in abstraktna reč. Že na mesečni skali (in en mesec je veliko časa), v večini primerov ni očitne povratne informacije, ko dijak nekaj dela prav (se uči, naredi seminarsko, ko se mu ne da, se brza in kontrolira emocije, ko ga učitelj opozori na napako...) ali narobe. Včasih se trudi in ko še po treh dneh ni jasne spremembe, opusti podvig. Pri kontaktnih športih je cilj jase (nekaj znati, da bom boljši/-a) in

povratna zanka jasna in hitra. Dijak se neke tehnike uči in če je v paru ne bo izvedel pravilno, mu ne bo uspela (npr. umik od udarca) in rezultat bo hitro jasen (partner ga bo udaril). Med prvim učenjem tehnike in izvedbo v paru je največ 20 minut, pogosto pa precej manj. Tako hitro ve, če nekaj ne dela prav. Načeloma sledi popravek (ali več teh) tehnike, da mu do konca treninga tehnika vsaj približno uspe. Napredek je očiten. Z uporabo naučenega danes, bo na prihodnjih treningih vse boljši, kar dijaki pri sebi (in drugih) opazijo; tu potem že govorimo o učenju z izkušnjami, da so vztrajnost, potrpežljivost, zagnanost in delavnost smiselne vrline.

Osmišljanje dogajanja in odpornost na stiske

Dijaki so postavljeni v situacije, ko v njih izbruhnejo nasprotujoča si čustva, ki jih morajo vsaj toliko predelati, da se odzovejo. Za mnoge od dijakov je imel v teh trenutkih veliko vlogo trener, ki je z izbranimi besedami pomagal osmisliti dogodek, občutja in najti pravi odziv. Tak primer je, ko je fant, redni obiskovalec fitnesa, prišel na trening, kjer so se učili davljenja iz hrbta. Kljub njegovi velikosti in fizični moči, ga je v situacijski igri nekajkrat premagala dijakinja, ki je bila manjša, fizično šibkejša in nasploh videti nenevarna. Občutil je frustracijo, jezo, čeprav ni vedel ali je jezen na njo, ki ga je premagala, nase, ker se je ni ubranil, na trenerja, ki ju je dal v par in postavil pravila ali na vse hkrati. Po koncu 3-minutne runde in kratkim pogovorom je z velikim nasmeškom zaključil: »Vesna, ti si ubica, svaka čast!« Obrnil se je k prijatelju, ki je bil v drugem paru in na glas dodal: »Đabe men fitnes!«

Med treningom doživljajo različne stiske, od fizičnega napora, občutka, da ne bodo zmogli več, do frustracij, ki pridejo z neuspešnim napadanjem nasprotnika in konstantnim bežanjem pred nasprotnikovi napadi. Včasih se zgodi, da imajo tudi po opravljenem treningu grenak priokus, ker so drugi tehniko bolje izvedli kot oni ali pa so bolj utrujeni, kot bi pričakovali ipd. Šport je zahteven fizično in mentalno, atleti se vsak trening srečajo z različnimi stiskami in zato nezavedno tekom treninga razvijajo tudi metode za shajanje s temi stiskami in tegobami. V Avstraliji so ravno borilni šport uvedli kot uspešno »anti-bullying« strategijo (Moore, Woodcock, Dudley, 2018). Tudi sicer so raziskave pokazale, da imajo športniki višjo odpornost na frustracijo kot kontrolna skupina (Chen in Cheesman, 2013).

Zaupanje in odgovornost

Kontaktni šport zahteva partnerja. Za razliko od nekaterih drugih športov (tek, kolesarjenje, plavanje idr.) je napredek v borilnih športih pogojen s kvalitetnimi trening partnerji in funkcionalnimi odnosi z njimi. Dijak mora pustiti, da se drug na njem uči. Kot primer lahko vzamemo, učenje vzvoda na komolec - tega se ne da učiti brez partnerjeve roke. Tu pride na vrsto zaupanje in odgovornost, da se tega zaupanja ne bo zlorabilo. En iz para se pusti spraviti v situacijo, kjer se ne more ubraniti, drugi pa mu lahko zlomi roko. Zadevo ponovita 5-krat na eno stran, 5-krat na drugo in potem obrneta vlogi. Tem mladostnikom je redko izkazano takšno zaupanje in na žalost se je mnogih med njimi v življenju večkrat zgodilo, da je bilo izkazano zaupanje zlorabljeno. Na treningu dobijo izkušnjo, da so vredni zaupanja in da so dovolj zreli, da tega ne zlorabijo ter da tudi oni lahko in včasih morajo zaupati drugim. Zares se začuti tudi koncept, da se napreduje s tem, ko pomagajo drugemu. Dijaki, ki so imeli s tem težave, so hitro popravili odnos ali odnehali, ker sami niso imeli kaj početi.

Znati je vredno več kot zgledati

Ljudje smo socialna bitja in evolucijsko smo nastavljeni, da nam socialni status veliko pomeni (David Buss, 2020). Pri tem pomembno vlogo igra tudi izgled in stil, kar pri mladostnikih privede do neverjetne palete okrasja, obnašanja in komuniciranja v vsakdanu. Na svetu je zaradi tega veliko lepega vendar se pogosto preveč časa, truda in energije vложи v svojo opravo in nastop. Pri treningu splošne športne borbe pride do izraza funkcionalnost, ki jo mladi pogosto prezrejo. Kot opisano zgoraj na primeru, ko je manjše deklet večkrat premagalo mišičastega fanta, se je jasno izkazalo, da ni pomemben nevaren, agresiven izgled, ali odnos, da ti nihče nič ne more. Kar je pomembno, je kaj zmoreš in znaš. In kolikor se v vsakdanu lahko človek izogni resni preizkušnji, se v športu hitro pokaže kdo se postavlja in kdo je res dober. Trener lahko s kratkim komentarjem dijake usmeri k spoznanju, da je znanje vrednost in da jih okraski (v gibih, pozi ali drugače) ne izboljšajo ampak jim večkrat kot ne, zmanjšajo njihovo uspešnost.

Pretresanje osebnih prepričanj

Tekom izvajanja krožka, so nekateri dijaki prišli tudi do navskrižja z lastnimi prepričanji. Prav bi prišla strokovna pomoč, ki bi mladostniku pomagala navigirati skozi labirint odkrivanja svojih prepričanj, prepoznavanja nefunkcionalnih in postavljanja novih, uporabnejših pogledov na svet vendar je v opisanem primeru ni bilo. Kot že predstavljeno zgoraj, so na izkušnjah odkrivali vrednost znanja, vztrajnosti, sprejemanja drugačnosti-za družbo željeni atributi posameznikov, kar sovpada z ugotovitvami (Fuller, 1988 in Moore, Dudley, Woodcock, 2019).

Za dodati pa je še vpliv treningov na samopodobo. Najstniki imajo zaradi odraščanja že tako težave s samopodobo, dijakom iz nespodbudnih okolij pa je še težje. Na samopodobo pomembno vplivajo izkušnje in s treningom so dijaki doživeli, da so se za nekaj potrudili, da so zaradi tega v nečem postali boljši in da so vredni zaupanja. Podobno so odkrili tudi v Kanadi (Milligan, 2017) in v ZDA, ko so v srednjo šolo uvedli trening borilne veščine in merili napredek pri udeležencih v osnovnih in srednjih šolah. Izkazalo se je, da je manj depresije oz. je ta milejša, da so se izboljšale spretnosti razreševanja konfliktov, izboljšali so se odnosi s starši in drugimi predstavniki avtoritete ter opazna okrepitev nadzora nad lastnimi impulzi. V članku je avtorica izrazila začudenje, da se praksa ni bolj razširila, saj so podobne ugotovitve zapisali že prej, v drugih šolah (Abrahams, 2020).

Ponovljivost krožka drugod

Tudi pri nas je uvedba borilnih športov v šole izjema. Razlog za to je najverjetneje v stigmatizaciji borilnih športov, odločevalci področja ne poznajo dovolj, zanašajo se na stereotipe (ki so pogosto, a ne vedno, upravičeni) in zato so premiki tu manjši ter posledica peščice posameznikov, ki deluje na ozkem območju-na nivoju nekaj razredov ene šole (kot je trenutno stanje na Gimnaziji in veterinarski šoli). Težava je zagotovo tudi pri prostoru in opremljenosti, saj je za trening potrebna oblazinjena podlaga. Blazine ne smejo zdrsniti narazen, zato večina blazin v šolskih telovadnicah ni primerna. Dobrodošle so rokavice za boks in tarče za udarce, kar predstavlja finančni strošek. Nenazadnje je težava tudi dobiti izvajalca-najti trenerja z voljo, spretnostmi in možnostmi za izvajanje treninga na šoli bo, tudi če se ostale prepreke odmisli, vedno izziv. Pa tudi ta ni neobhoden, pri nas je veliko klubov in zagotovo bi se našlo načine, da bi VIZ in športni klubi sodelovali.

Za bolj jasno spremljanje napredka in razvoj vrednot, bi bila smiselna uvedba sistema napredovanja, ki se pojavlja v športih s pasom (npr. Judo). Pri MMA-ju tega ni, športniku pa predstavlja konkreten sistem, z glavnim, splošnim ciljem (postati mojster-črni pas) in razumljivo postavljenimi vmesnimi cilji (dobiti črtice na pasu in potem naslednji pas).

Na švedskem so ugotovili, da borilni športi razvijajo željene osebne lastnosti vendar je možno tudi, da se dvigne agresivnost pri udeležencih (Mickelsson, 2019). Tega v našem primeru ni bilo opaziti vendar je za imeti v mislih ob posvajanju prakse.

ZAKLJUČEK

Uvedba splošne športne borbe v šolski sistem je strateško smiselna poteza, ker pozitivno vpliva na mladostnikovo fizično in mentalno zdravje ter razvija plemenito osebnost. To se potem pozna tudi na uspešnosti dijakov (v šoli in sicer), ki pride z vrlinami kot so vztrajnost, odgovornost, samokontrola in splošno razvitimi mehanizmi za soočanje s stiskami. Za posvojitve prakse mora VIZ rešiti dve prepreki, ki se obe navezujeta na pogoje za treniranje. Prvo je prostor in oprema, ki predstavljata finančni zalogaj, drugo pa je izvajalec, trener. Finančni del je bolj znotraj kontrole šole in zaposlenih, priskrbiti primernega trenerja pa je morda bolj podvrženo okolju-ob predpostavki, da imajo mestne šole večjo izbiro trenerjev, kot bolj odmaknjene šole, kjer morda sploh ni kluba z borilnim športom.

LITERATURA IN VIRI

Chen A. Mark, Cheesman, J. David, (2013). Mental Toughness of Mixed Martial Arts Athletes at Different Levels of Competition, *Perceptual and Motor Skills* 116(3): 905-17.

Abrahams, C. (2004). Inspire guidance-based martial arts program: A self-esteem intervention for at risk elementary and middle school students. *Compelling Counseling interventions: Vistas*(4), 193-200.

Sibley A. Benjamin, Etnier L. Jennifer, (2003). The Relationship between Physical Activity and Cognition in Children: A Meta-Analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15 (3), p 243-256.

Warburton E. R. Darren, Nicol Whitney Crystal, Dredin S. D. Shannon, (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *CMAJ* 174 (6); p 801-809.

Saxena S., Van Ommeren M., Tang K. C., Armstrong T. P., (2009). Mental health benefits of physical activity. *Journal of Mental Health*, 14 (5), p 445-451.

Buss David 2020. "Behaviors and traits that influence social status, according to evolutionary psychologists." University of Texas at Austin. ScienceDaily.

Milligan, K., Cosme, R., Wolfe Miscio, M. *et al.* (2017) Integrating Mindfulness into Mixed Martial Arts Training to Enhance Academic, Social, and Emotional Outcomes for At-Risk High School Students: a Qualitative Exploration. *Contemp School Psychol* 21, 335–346.

Modern martial arts development – what can mixed martial arts and Brazilian Jiu-Jitsu do

- Tony Blomqvist Mickelsson (2019). Modern unexplored martial arts – what can mixed martial arts and Brazilian Jiu-Jitsu do for youth development? *European Journal of Sport Science*, 20 (3)
- Fuller, J. R. 1988. Martial arts and psychological health. *British Journal of Medical Psychology*, 61: 317–328.
- Moore, B., Dudley, D. & Woodcock, S. (2019) The effects of martial arts participation on mental and psychosocial health outcomes: a randomised controlled trial of a secondary school-based mental health promotion program. *BMC Psychol* 7, 60.
- Moore, Brian, Stuart Woodcock, and Dean Dudley. 2019. "Developing Wellbeing Through a Randomised Controlled Trial of a Martial Arts Based Intervention: An Alternative to the Anti-Bullying Approach" *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16, no. 1: 81.

Psihosocialna ranljivost otrok v rejniški družini in možnosti opolnomočenja / The psycho-social vulnerability of children in the foster family and possibilities of empowerment

mag. Alenka Kolar, prof. def., spec. ZDT

Oš dr. Mihajla Rostoharja Krško, Cesta 4. julija 33, 8270 Krško

alenka.kolar1@guest.arnes.si

POVZETEK:

V prispevku so predstavljene posledice zgodnjih neugodnih družinskih razmer otrok v rejništvu in ključni pomen varnega in stabilnega okolja v rejniški družini. Predstavljeni so izzivi in težave, s katerimi se sooča rejniška družina ter katero podporo pri tem potrebuje rejniška družina s strani strokovnih služb. Tematika je osvetljena z Bowlbyevo teorijo navezanosti in sodobnimi ugotovitvami s področja nevroznanosti ter epigenetike. V praksi se kaže, da so pri otrocih v rejništvu prisotne težave na področju psihosocialnega prilagajanja. To potrjujejo tudi tuje raziskave, v Sloveniji še ni opravljenih sistematičnih longitudinalnih raziskav o psihosocialnih izidih otrok v rejništvu. Rejniki naj imajo možnost supervizij za rejnike in več sistemske podpore v času namestitve otroka v rejniško družino. Potrebno bo evalvirati vpeljane zakonodajne in sistemske spremembe in kvaliteto strokovnega izvajanja vseh strokovnih institucij, ki sodelujejo v procesu rejništva.

KLJUČNE BESEDE: otrok v rejništvu, psihosocialni razvoj, rejniška družina, varovalni dejavniki, dejavniki tveganja

UVOD

Osrednja pozornost je namenjena psihosocialnemu vidiku otrok v rejniški družini s ključnim vprašanjem, na kakšen način lahko rejniška družina ustrezno opolnomoči otroka in kaj pri tem potrebuje, da bo proces rejništva uspešen.

RAZLOGI ZA ODDAJO OTROK V REJNIŠTVO IN VPLIV NEUGODNIH IZKUŠENJ V ZGODNJEM OTROŠTVU

Rejništvo je ena od institucionalnih dejavnosti, ki skrbi za otroke, ki zaradi različnih razlogov ne morejo živeti v svoji biološki družini. Po podatkih IRSSV (2013) so najpogostejši vzroki za rejništvo neustrezne družinske in socialne razmere, nesposobnost staršev skrbeti za otroka, smrt staršev, prekomerno uživanje alkohola staršev, zapustitev otroka s strani staršev, zdravstvene težave staršev, zloraba otroka s strani staršev. Marca 2022 je bilo v rejniške družine nameščenih 777 otrok (Ministrstvo za družino in socialne zadeve, 2022). Otrok v rejništvu se zaradi neugodnih izkušenj v biološki družini (zanemarjanje, travma, zlorabe, itd.), ločitvenega in prilagoditvenega stresa težje sooča z razvojnimi nalogami kot vrstniki brez tovrstnih težav

in imajo v primerjavi z otroki, ki nimajo tovrstne izkušnje, mnogo več težav na področju psihosocialnega prilagajanja, čustvovanja in prilagajanja (Isobel (2016) Bartlett & Rushovich (2018), Forkey, Morgan, Schwartz, & Sagor (2016).

Neustrezne izkušnje v otroštvu imajo pogosto neugodne posledice na celoten življenjski potek (Cugmas, 2003). Bowlbyeva (1988) teorija navezanosti in empirične raziskave o povezanosti med stili navezanosti v obdobju dojenčka in stresnimi življenjskimi dogodki v obdobju otroštva in mladostništva ter kasnejšo socialno emocionalno prilagojenostjo istih oseb prikazujejo daljnosežni pomen negativnih izkušenj za posameznikovo kasnejše psihosocialno prilagajanje. Za otrokov razvoj je najbolj ogrožajoč dezorganiziran stil navezanosti, ki se pojavlja v disfunkcionalnih družinah z nezmožnostjo reševanja konfliktov, težjimi kroničnimi psihičnimi težavami matere, neustrezno starševsko kontrolo in prisilo.

Izpostavljenost travmatskim dogodkom s strani primarnih skrbnikov povzroči kratkotrajne in dolgotrajne spremembe v delovanju stresnega odziva in pridruženih možganskih področjih, kot so hipotalamus-adrenalinska os, limbični sistem, prefrontalni korteks, možgansko deblo itd. (Schore, 2002, v Kodele 2014) in imajo za otroka dolgotrajne uničujoče psiho-biološke posledice, ki se odražajo v njegovem vedenju, čustvovanju, mišljenju, kontroli impulzov, zaznavanju stresa, oblikovanju odnosov ter predstavljajo možnost za razvoj psihopatologije (Van der Kolk, 2003 v Kodele, 2014). V odraslosti se povezujejo z zlorabo drog in alkohola, kajenjem, samomorilnostjo ter razvojem psihičnih motenj in tveganim ter delinkventnim vedenjem (Čarter, M. in Majdič, G. (2021).

Epigenetske študije vse bolj nazorno kažejo, da medosebni stres v zgodnjem življenju vpliva na potomce druge in tretje generacije in da se travmatične izkušnje prenašajo iz generacije v generacijo. (Alyamani, Murgatroyd, 2018).

Vse to kaže na nujnost preprečevanja in čim zgodnejšega odkrivanja zlorab ali zanemarjanja otrok ter ustreznih intervencij z namenom ogroženim otrokom zagotoviti varno in ustrezno spodbudno okolje, ki ga otroci potrebujejo za optimalni razvoj.

VPLIV UGODNIH IZKUŠENJ NA PRESEGANJE ZGODNIH NEUGODNIH DEJAVNIKOV RAZVOJA

Čeprav hude neugodne izkušnje pogosto pustijo posledice, pa spremembe življenjskega sloga in stabilni, trajni podporni medosebni odnosi pripomorejo k odpravi travme in preprečevanju medgeneracijskega prenosa travme. (Zannas, West, 2014; Pang, Curran, 2012) Ključno je, da so pozitivni vplivi okolja stabilni in kontinuirani skozi daljše časovno obdobje in vmes ni ponovne izpostavljenosti neugodnim razmeram.

Možgani ohranijo plastičnost vse življenje (Schore 1994), kar pomeni, da se lahko sicer močno zasidrani delovni modeli vzpostavljeni v stilih navezanosti, pozneje v življenju z novimi izkušnjami spreminjajo. Vzpostavljena varna stabilna navezanost ostaja stabilna, nevarne oblike navezanosti pa se ob ugodnih, stabilnih, trajajočih pozitivnih izkušnjah lahko spremenijo v varno obliko navezanosti.

Ob tem se ob množstvu življenjskih stilov družin pojavlja vprašanje, katere vrste izkušenj so z vidika oblikovanja varne navezanosti bolj ugodne za otroka. Hamiltonova (2000) je v svojih študijah ugotovila, da so predvidljivost, stabilnost, ustrezne rutine, spodbudno okolje, starosti primerne spodbude in omejitve za otroka mnogo bolj ugodne kot različne oblike nekonvencionalnih oblik družinskega življenja. Različne raziskave so pokazale, da otroci po izkušnji

travme lahko okrevaajo po njej v primerih, ko imajo možnost ustreznih spodbud, vzpostavljene stabilne varne navezanosti z odraslim in vrstnikom, ki omogočajo razvoj občutenja pripadnosti ter trajajo skozi daljše časovno obdobje (Sorrels 2015, Birneanu 2014).

Rejniška družina, ki sprejme v svojo sredino otroka z neugodnimi izkušnjami, se poleg osnovne naloge zagotoviti otroku ustrezne izkušnje varnosti, spodbude, navezanosti, sooča še s številnimi izzivi, ki spremljajo proces rejništva in lahko celo otežijo neposredni vzgojni proces v rejniški družini.

IZZIVI REJNIŠKE DRUŽINE

Otrok, ki je nameščen v rejniško družino in rejniki v vlogi rejniških staršev sta v zelo kompleksnih okoliščinah na več ravneh: v procesu navajanja na novo družinsko okolje, pri stikih z biološkimi starši, v izmenjavi izkušenj, stališč, predlogov z drugimi strokovnimi delavci, kaj je najboljše za otroka v rejništvu in v zadnjih letih z novim Družinskim zakonikom tudi z udeležbo na sodiščih. Če se na teh področjih pojavljajo neustreznosti, obstaja nevarnost, da proces rejništva spodleti v smislu, da se otroku v rejništvu ne zmore ustrezno pomagati. Malijeva (2021) navaja, da je rejniški sistem v sedanjem času soliden, vendar pa tudi v rejništvu obstaja potreba po boljši organiziranosti, po spremembi zakonodaje v nekaterih delih in marsikdaj tudi po drugačnem strokovnem delovanju strokovnih delavcev. Iz zapisanih izkušenj, razmišljanj in različnih strokovnih prispevkov objavljenih v zadnjih sedmih letih v Rejniškem glasniku, so izpostavljena najpogosteje predstavljena področja, s katerimi se srečujejo rejniki. Izpostavimo nekaj področij:

a. Namestitev otroka v rejniško družino

Naloga rejniške družine je, da otroku nudi vso potrebno oskrbo, da rejnik z otrokom v rejništvu vzpostavi kvaliteten čustveni odnos, ki mu omogoči varno čustveno vez. Ena od takih možnih izboljšav in že večkrat izražena želja rejnikov je tudi v tem, da se ob prihodu otroka v rejništvo obema zakoncema, partnerjema omogoči nekaj več dopusta, da se lažje izpelje prilagoditev nameščenega otroka in ostalih družinskih članov.

b. Stiki otroka z biološkimi starši in družino

Otroci v rejniški družini imajo praviloma stike z biološkimi starši in svojci. Bistveno je, da otrok glede na zmožnosti dojemanja razume in sprejme, zakaj je nameščen v rejniško družino, ker s tem dobi otrok možnost, da ugodno integrira svojo rejniško izkušnjo. (Swientek, 1997; Križnik Novšak, 2008 v Cvetko, 2011). Če se to ne zgodi, otrok novi položaj zanika, njegova energija ostaja usmerjena v idealizacijo staršev s kasnejšimi ponovitvami starševskega vedenja v lastni odrasli dobi. Težavo lahko predstavlja biološki starš, če nima uvida v svoje stanje in potrebe otroka. Za ustrezno podporo otroku je pomembno vzpostaviti medsebojno podporo obeh družin. V tem procesu povezovanja ima zelo pomembno vlogo socialna služba. Konkretno izkušnje rejnikov kažejo, da imajo do tega vprašanja različni socialni delavci zelo različna stališča in prakso. Smotno bi bilo preučiti stališča in ravnanje socialnih delavcev ob tej tematiki.

c. Timsko in multidisciplinarno sodelovanje

Specifičnost in zahtevnost rejniške družine je tudi v vpletenosti mnogih oseb in sistemov v neposredno odgovornost in odločanje za otroka z namenom otrokove največje koristi. Pomembno je, da vsi delujejo med seboj usklajeno. Občasno ne pride do ugodnega skupnega soglasja. O tem pričajo različna zapisana poročila in tudi na tem področju bi bilo zelo koristno izvesti vsebinske analize poročil in na osnovi tega usmeriti strokovno ravnanje v smislu skupnega soustvarjanja rešitev.

d. Hude stiske in težavno vedenje otrok v rejništvu

Izkušnje žal kažejo, da se lahko zgodi, da rejniki otrokovim težavam, kljub dobronamernosti, znanju in prizadevanju, niso kos in je potrebno za otroka iskati druge namestitve. Malijeve (2021) opozori, da se zgodi, da rejniki še vedno nimajo možnosti supervizije (razen, če jo plačajo sami), v nekaterih CSD pa rejniki nimajo organiziranih niti skupin za samopomoč. Mnogo tujih raziskav (Birneanu, 2013) s področja psihosocialnega prilagajanja otrok v rejniških družinah kažejo, da imajo ti otroci več vedenjskih in čustvenih težav kot ostala populacija otrok in da se te težave nadaljujejo v odraslo dobo. V Sloveniji še ni narejene sistematične longitudinalne študije o psihosocialnem stanju otrok v rejništvu in izidih v kasnejših obdobjih.

e. Udeležba v sodnih postopkih

Na družinskih sodiščih so rejniki v vlogi priče ali celo udeleženca v postopku, kar je za rejnika stresna izkušnja. To slikovito opiše Čujovič (2022, str.11): »Število rejnikov upada. Zakaj število rejnikov upada? Zaradi spremembe zakonodaje in, ker so rejniki zdaj vpeti v te sodne postopke, ki pa so do njih še manj prijazni, kot so do ostalih strank. Biti rejnik v teh sodnih postopkih, kar sem izkusil na lastni koži, lepo prosim, pa sem vrhovni sodnik, je zelo težko in zelo naporno. Zato razumem ljudi, da se za to ne odločajo. Seveda pa število otrok, ki jih nameščamo ne upada. Nasprotno, mislim, da se bo to število še povečevalo. In ker ni rejnikov, bodo ti otroci nameščeni v krizne centre in zavode. Zato je fino, da se o tem pogovarjamo.«

Ob razmišljanju na kakšen način bi se še dalo izboljšati kvaliteto rejništva, da bo bolj učinkovito opolnomočila otroka v rejništvu, je po besedah Malijeve (2021) pomembno, da ostajamo dejavni, da razmišljamo, kaj lahko storimo bolje, da ves čas opozarjamo na potrebne izboljšave in da znamo zaprositi za pomoč, če jo potrebujemo. Ob tem ne smemo prezreti velikega zanaosa in truda mnogih strokovnih delavcev in rejnikov in da se to odraža v zadovoljstvu otrok v rejništvu ter njihovih uspehih v otroštvu in kasneje v življenju. Tudi v prihodnje je potrebno spremljati delovanje rejniških družin in počutje otrok v rejništvu.

SKLEP

Doprinos prispevka je v zajetju psihosocialnega vidika otrok v rejništvu in pomena ustreznih izkušenj stabilnosti, varnosti, predvidljivosti, ki naj bi jih otrok dobil v rejniški družini. Predstavljene so tudi težave in izzivi, s katerimi se soočajo rejniške družine. Omejitve prispevka so v tem, da se uporablja večinoma tuje raziskave, saj je v Sloveniji narejenih zelo malo raziskav in še te so v manjšem in manj poglobljenem obsegu, večinoma vezane na diplomske in magistrske naloge. V prispevku se večinoma izhaja iz objavljenih izkušenj in raziskav v Rejniškem glasniku v zadnjih sedmih letih. Rejniški sistem v Sloveniji je v osnovi dober. Vseeno je sistem in prakso še možno izboljšati in s tem zmanjšati negativne psihosocialne izide otrok v rejništvu. Potrebno je podpreti rejniške družine z možnostjo svetovanja, supervizije, daljšega dopusta obeh rejnikov ob namestitvi otroka, itd, ob tem pa ohraniti spremljanje življenja rejniških družin in počutje otrok v njih. Potrebne so evalvacije dobrih praks vseh udeleženih strokovnih delavcev in rejniških družin, da se ugotovi, kaj je zares učinkovito v sistemu rejništva in v čem je še možno nadgraditi sistem rejništva.

LITERATURA IN VIRI

- Alyamani, R. A. S., & Murgatroyd, C. (2018). Epigenetic programming by early-life stress. *Progress. v Molecular Biology and Translational Science*, 157, 133–150.
- Bartlett, J., & Rushovich, B. (2018). Implementation of trauma systems therapy foster care in child welfare. *Children in Youth Services Review*, 91, 30-38.
- Birneau A. (2013). Behaviour problems in Foster Children. V *Revista de Asistentia Sociale*, n.4., pp.15-23.
- Birneau A. (2014). The Resilience of Foster Children: The Influence and Importance of Their Attachment. V *Revista de Asistentia Sociale*, n.4., pp.85-100.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Cugmas Z. (2003). Navezanost je dinamičen proces, v *Psihološka obzorja* (2003), 12,1, 85-102.
- Cvetko E. (2011), Socialni pedagog in rejništvo, v *Socialna pedagogika*, 2011, št.3., l.15, 243-266.
- Čater, M. & Majdič, G. (2021). How early maternal deprivation changes the brain and behavior? v *European Journal of Neuroscience*, DOI: 10.1111/ejn.15238.
- Čujovič M. (22.3. 2022). Plenarni nagovor v Otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami v sistemu pomoči in podpore, v *ZBORNİK STROKOVNEGA POSVETA Združenja za socialno pedagogiko v sodelovanju s centri za socialno delo, strokovnimi centri in sodišči*, Ljubljana. http://zzsp.org/wp-content/uploads/2022/05/Zbornik_strokovnega-posveta.pdf, Preneseno 29.5.2022.
- Erikson E.H. (1982), *The Life Cycle Completed*, New York, London, W.W.Norton&Company.
- Forkey, H.C., Morgan, W., Schwartz, K, & Sagor, L. (2016). Outpatient clinical identification of trauma symptoms in children in foster care. *Journal of Child & Family Studies*, 25(5), 1480-1487.
- Hamilton, C. E. (2000). Continuity and Discontinuity of Attachment from Infancy through Adolescence. *Child Development*, 71, 690-694.
- (<http://www.rejniskodrustvoslovenije.si/kaj-je-rejnistvo-2/>), preneseno 1.5. 2022.
- <https://sl.socmedarch.org/childhood-abuse-complex-trauma-and-epigenetics-4751>
- (<https://www.irssv.si/index.php/demografija-9/2013-01-11-18-12-77/stevilo-primerov-rejnistva-glede-na-razloge>), preneseno 1.5. 2022.
- <https://nasodiscu.si/druzinski-postopki/rejnistvo>, preneseno 1.5.2022.
- (<https://www.gov.si teme/rejnistvo/>), preneseno 1.5. 2022.
- Isobel, S. (2016). Trauma informed care: a radical shift or basic good practice? *Australian Psychiatry: Bulletin of Royal Australian & New Zealand College of Psychiatrists*, 24(6), 589-591.

- Kodele, M. (2014.) *Vpliv relacijske travme na razvoj možganov v zgodnjem otroštvu*. Univerza na Primorskem, Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije.
- Pang, S. & Curran, S. P. (2012.) Longevity and the long arm of epigenetics: acquired parental marks influence lifespan across several generations. *Bioessays* 34, 652–654.
- Schore, A. N. (1994), *Affect Regulation and the Origin of the Self*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sorrels, B. (2015). *Reaching and teaching children exposed to trauma*. Lewisville, NC: Gryphon House.
- Zannas, A. S., & West, A. E. (2014). Epigenetics and the regulation of stress vulnerability and resilience. *Neuroscience*, 264, 157–170.

Covid-19 zaprtje - raj za osebe z motnjo avtističnega spektra? / Covid-19 closure - a paradise for people with autism spectrum disorder?

mag. Marjeta Čampa
Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
marjeta.campa@zgnl.si

POVZETEK

Dijaki z motnjo avtističnega spektra imajo primanjkljaje na področju socialne komunikacije in socialne interakcije ter omejene, ponavljajoče se vzorce vedenja, interesov in aktivnosti. Zaradi narave njihove motnje je lahko za učitelje velik izziv, kako vzpostavljati odnose in pripraviti učno okolje za učinkovito šolsko delo. Covid-19 zaprtje je bilo stresno za celotno družbo. Po vzpostavitvi novega sistema pa se je pri veliko dijakih z motnjo avtističnega spektra pokazalo, da jim novi načini učenja ustrezajo. Prispevek obravnava posebnosti, ki so se pokazale med posameznimi interakcijami s prostorom, načinom podajanja snovi, vsebino, učiteljem, drugimi dijaki in skrbniki ter kaj od tega bi veljalo implementirati tudi v klasični pouk dijakov z motnjo avtističnega spektra.

Ključne besede: motnja avtističnega spektra, covid-19 zaprtje, ustreznost učnega okolja

ABSTRACT

Students with autism spectrum disorder have deficits in social communication and social interaction as well as limited, repetitive patterns of behavior, interests, and activities. Due to the nature of their disorder, it can be a major challenge for teachers to build relationships and prepare the learning environment for effective school work. Covid-19 closure has been stressful for society as a whole. However, after the establishment of the new system, many students with autism spectrum disorder demonstrated that new ways of learning suit them. The article discusses the specifics that emerged in individual interactions with space, the way of presenting material, content, teacher, other students and caregivers, and which of these should be implemented in the classical teaching of students with autism spectrum disorder.

Key words: autism spectrum disorder, covid-19 closure, learning environment suitability

UVOD

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana je ustanova, ki je razdeljena na tri enote: Vrtec in Osnovna šola, Srednja šola in Dom ter Zdravstvena enota. Prispevek se osredotoča na enoto Srednje šole, specifično na programe srednjega poklicnega izobraževanja: gastronomske in hotelske

storitve, grafični operater, izdelovalec oblačil, mizar, oblikovalec kovin/orodjar, računalnikar, slaščičar, vrtnar. Vsi ti programi se na Zavodu izvajajo z enakovrednim izobrazbenim standardom s prilagojenim izvajanjem. Prilagoditve se tičejo manjšega števila dijakov v razredu, več dodatne strokovne pomoči, izvajanja individualiziranih programov in podaljšanega izobraževanja, saj na Zavodu srednje poklicni programi trajajo štiri leta namesto tri, kot je to na klasičnih poklicnih šolah.

Čeprav ima Zavod v svojem imenu zgolj gluhe in naglušne, to ne odraža dejanske slike dijakov, ki se v Srednji šoli izobražujejo, saj se število dijakov z drugačnimi motnjami, še posebej z motnjo avtističnega spektra (MAS), iz leta v leto zvišuje. Tem dijaku se še posebej prilagaja celoten vzgojno-izobraževalni proces, saj je MAS zelo kompleksna razvojna motnja z neuro-biološko osnovo. Diagnostični in statistični priročnik duševnih bolezni, DSM-5 (2013), jo uvršča med neuro-razvojne motnje z dvema specifičnima diagnostičnima kriterijema:

1. Primanjkljaji na področju socialne komunikacije in socialne interakcije
 1. Primanjkljaj na področju socialno-emocionalne izmenjave
 2. Primanjkljaj na področju neverbalne komunikacije v socialni interakciji
 3. Primanjkljaj na področju razvijanja, vzdrževanja in razumevanja odnosov
2. Omejeni, ponavljajoči se vzorci vedenja, interesov in aktivnosti
 1. Stereotipni ali ponavljajoči se gibi, nenavadna raba predmetov ali govora
 2. Vztrajanje pri ohranjanju istega, neprožnost rutin ali obredni vzorci verbalnega in neverbalnega vedenja
 3. Zelo omejeni, fiksirani interesi, ki odstopajo v intenziteti in fokusu
 4. Hiper- ali hipo-senzitivnost na senzorne dražljaje ali nenavadno zanimanje za nekatere senzorne dražljaje iz okolja

Pomembne točke, ki jih izpostavlja DSM-5 (2013), pa so še: simptomi morajo biti prisotni v zgodnjem razvojnem obdobju; simptomi povzročajo klinično pomembne okvare na socialnem, poklicnem ali drugih pomembnih področjih trenutnega delovanja; teh motenj ni bolje razložiti z motnjami v duševnem razvoju ali globalno razvojno zamudo.

Prehajanje na nov način pouka med covid-19 zaprtjem je bilo obremenjujoče za vse: učitelje, vzgojitelje, dijake in njihove skrbnike. Zaradi narave MAS je bilo za te dijake vzpostavljanje in prilagajanje na nov sistem še posebej naporno. Po boleči vzpostavitvi novega sistema pa so se za dijake z MAS osvetlile situacije in načini, ki njim zelo ustrezajo in za ostalo populacijo niso tipični. Prispevek obravnava posamezne posebnosti z vidika dijaka z MAS po posameznih interakcijah, v katere se mora vključevati v vzgojno-izobraževalnem procesu.

DIJAK Z MAS V KONTEKSTU POSAMEZNIH INTERAKCIJ V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU

V vzgojno-izobraževalnem procesu dijak vstopa v številne interakcije, ki so del njegovega vsakdana, kar je zaprtje šol zelo spremenilo. V nadaljevanju so obravnavane posamezne interakcije

dijakov z MAS, kako so se le-te spremenile zaradi covid-19 zaprtja in kaj je to naučilo učitelje za nadaljnje delo s temi dijaki.

Dijak z MAS in prostor

Na Zavodu že leta primanjkuje prostora. Vsak najmanjši prostor je spremenjen v učilnico, tako da tudi za učitelje ni več delovnega prostora, mize in stola, saj ima tako imenovana zbornica sedem stolov okrog ene okrogle mize, kabinetov ni. Le malo boljše je stanje za dijake. Nekaj učilnic ima zgolj strešna okna, v katerih se ob deževnih dneh zaradi padanja kapljic na steklo ne da izpeljati pogovora, vrtnarji pouk izvajajo v kontejnerju, dijaki z MAS nimajo svojega prostora, kjer bi se po izpadu lahko umirili. Zato se večkrat zgodi, da svetovalke za MAS dijake umirjajo v predprostoru stranišč, ki so v uporabi tudi za druge. Stisko s prostorom dijaki doživljajo kot hud stres, saj se zaradi tega velikokrat spreminja prostor pouka. Vsaka učilnica ima svoje posebnosti in postavitve miz, čemur se je potrebno sprti prilagajati, kar je za dijake z MAS težko in za to potrebujejo veliko časa. Za nekatere dijake z MAS priprava delovnega prostora vsebuje tudi brisanje miz in stolov, preden se za to mizo usedejo. Dobra stran tega se je zagotovo pokazala, ko je bil eden izmed covid ukrepov sprotno razkuževanje miz, saj dijaki z MAS za to niso potrebovali dodatne spodbude ali opozoril. Pomanjkanje prostora in selitve iz razreda v razred prav tako predstavljajo velik stres, saj zahtevajo veliko socialne interakcije, razumevanja odnosov, kjer imajo dijaki z MAS primanjkljaj.

Med covid-19 zaprtjem se je stres zaradi prostora praktično izničil, saj so bili dijaki doma v svojih sobah. Skoraj izničili so se moteči senzorni dražljaji, ki izhajajo iz spreminjajočega se okolja. To so predvsem dražljaji kot npr. škripanje vrat, močna sončna svetloba, prevelika bližina sošolca, ker je razred premajhen za vse. Te moteče dražljaje je na daljavo zamenjala preobčutljivost na zvoke, ki jih je na začetku povzročala slaba internetna povezava. Po vzpostavitvi vseh sistemov pa se je izkazalo, da je covid-19 zaprtje v smislu prostora do dijakov z MAS zelo prijazno, saj dijaki svoje sobe doma dobro poznajo in je zato možnost dodatnih distraktorjev veliko manjša. Dijaki so imeli zato manj potreb po počitku ali izklopu med samim poukom. Možnost samopomoči pri spopadanju s tesnobo v lastni sobi pa predstavlja že možnost, da se lahko dijak med videokonferencami zavije v odejo na svoji postelji.

O preferenci do dela doma poroča tudi Reicher (2020, str. 263), kjer posebej izpostavlja, da dijaki »ne rabijo skrbeti, kje bodo sedeli za kosilo ali biti vznemirjeni zaradi pogostega menjavanja učilnic, ali morati tolerirati šolski zvonec in vonj v jedilnici«. Za bodočo organizacijo pouka dijakov z MAS bi tako veljalo preučiti, kako bi lahko v šole za dijake z MAS vpeljali hibridni sistem, ki bi vključeval tudi učenje na daljavo ali interaktivne spletne učilnice znotraj klasičnega izobraževanja.

Dijak z MAS in način podajanja snovi

Način podajanja snovi v razredu je poznan. Ker dijaki z MAS zelo slabo prenašajo spremembe, je bil za njih prehod na delo na daljavo veliko bolj boleč eksperiment kot za splošno populacijo. Prvo covid-19 zaprtje je učitelje dijakov z MAS tudi marsičesa naučilo, zato je bila pri drugem zaprtju ohranjena rutina urnika. Dijaki so se vsako uro priklapljali na videokonferenco in tako

v dopoldanskem času obdržali stari ritem in red. Olajševalna okoliščina pri vpeljevanju novega načina dela je bilo zagotovo dejstvo, da dijaki neprestano komunicirajo preko elektronskih medijev in je to njihov interes in že vzpostavljena rutina.

Spletne učilnice so služile kot nabor vsebin in materiala, ohranili so se stari učbeniki. Po končanem zaprtju se je nalaganje gradiva v spletne učilnice pokazalo kot dobra praksa v primeru, da je dijak odsoten. Glede nalaganja vsebin pa Adams et al. (2019, str. 121) poročajo, da so se študentje »počutili dezorientirani v okolju spletnega učenja v zvezi z navigacijo, kontekstom in postopki; mučili so se s preveč možnostmi; želeli so več jasnosti tako glede vrstnega reda nalog kot samih nalog«, kar je dobro izhodišče tudi za podajanje snovi v srednji šoli.

Čeprav je bilo podajanje snovi nekako preneseno na računalnik, se je potrebno zavedati, da to še niso bila prava e-gradiva. Ker pa je covid-19 zaprtje vse prisililo v raziskovanje novih možnosti, so nekateri dijaki na pobudo učiteljev začeli eksperimentirati z že poznanimi aplikacijami za učenje tujih jezikov. Ena takih aplikacij je Duolingo, ki je navdušila eno dijakinjo z MAS. Ta dijakinja je pri angleščini šibkejša, do predmeta je gojila močna negativna čustva in je imela zgolj zadostno oceno, večkrat je bila tudi obravnavana zaradi svojega nedela in pomanjkanja motivacije. Uporaba aplikacije Duolingo je vse to obrnila na glavo. Dijakinja namreč do sedaj že skoraj eno leto vsak dan, tudi med počitnicami, naredi vaje iz angleščine. Ob tem dejstvu je težko govoriti o pomanjkanju motivacije. Aplikacija Duolingo je postala del vsakdanjega pogo- vora v razredu, zvišalo se je splošno zavedanje o različnih jezikih. Omenjena dijakinja še ni izgubila strahu pred govorjenjem, pisno pa je svoje rezultate izboljšala za eno oceno, kar ji je dalo polet, da nadaljuje z vajami, kljub temu, da sploh niso del šolskih obveznosti.

Računalniški ekran za splošno populacijo večkrat pomeni omejitvev. Izkazalo pa se je, da temu ni tako za dijake z MAS. Zaradi manjšega vidnega polja, ki ga morajo dijaki kontrolirati ob gledanju na ekran, se zmanjšajo senzorni dražljaji. Če v razredu dijak pogleduje od table do svojega zvezka, je možnost senzornih motenj velika, medtem ko se možnost distraktorjev zelo zmanjša, če pogled potuje zgolj od ekrana do zvezka ali pa zgolj ostane na ekranu. To spoznanje bi zlahka vplivalo na bodočo organizacijo pouka za dijake z MAS.

Dijak z MAS in vsebina

Način podajanja snovi se je zelo spremenil, medtem ko je vsebina snovi ostala ista. Vpeljevanje novega sistema ni bilo lahko predvsem zato, ker dijaki z MAS nimajo toliko notranje strukture, zato potrebujejo zunanjo strukturo, da so lahko uspešni pri svojem delu. Čez čas pa je covid-19 zaprtje jasno pokazalo, da vsebino splošno-izobraževalnih predmetov dijaki z MAS lažje sprejemajo preko informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), saj je na ta način stres, ki ga doživljajo dijaki z MAS zaradi narave njihove motnje, zmanjšan na minimum. Veliko dijakov je na daljavo delalo bolje, kar se je poznalo tudi na splošnem uspehu.

Dobra posledica covid-19 zaprtja je zagotovo dejstvo, da so se tako učitelji kot dijaki priučili novih veščin, ki se tičejo IKT. Sedaj se že da presojeti, katere vsebine in aktivnosti so primernejše za računalnik, ki lahko omogoča večjo prožnost: glede tempa, prostora, raven zahtevno-

sti vsebin in časa učenja. Zato se je ustvarila potreba po razvoju novega materiala, ki bo prilagojen za interaktivno učenje preko IKT. Razvilo se je prepričanje, da bi tako prilagojena ista vsebina še bolj pripomogla k presenetljivi uspešnosti dijakov z MAS. Seveda, pa ostaja dejstvo, da je učitelj tisti, ki izbira in prilagaja material, saj dijake najbolj pozna.

Po drugi strani pa obstaja vsebina predmetov, ki se je ne da prenesti na računalnik. V tem kontekstu je potrebno izpostaviti športno vzgojo in praktične predmete, saj poučevanje teh predmetov zahteva aktiven nadzor in neposredno bližino učitelja. Reicher (2020, str. 263) izpostavi tudi, da »družbenih pravil, za razliko od akademskega znanja, ni mogoče neposredno poučevati, saj so fluidna in se nenehno spreminjajo«. Zato je za razvoj socialnih kompetenc potreben stik z drugimi ljudmi, s katerimi se aktivno razvija odnose. Vse to je del skritega kurikuluma pri vsakem predmetu in v kontekstu vsakega vzgojno-izobraževalnega zavoda.

Dijak z MAS in učitelj

Zaradi narave MAS učitelj za vzpostavljanje dobrega stika z dijaki z MAS potrebuje dodaten čas in energijo. Ta čas mora biti na začetku namenjen intenzivnemu zaznavanju dijakove telesne drža, kretenj, jezikovnih vzorcev, tempa, splošnega funkcioniranja v razredu itd. Gre za to, da spoznava dijakova notranja stanja v različnih situacijah. Zaradi primanjkljaja na področju socialno-emocionalne izmenjave in na področju neverbalne komunikacije je učitelj tisti, ki je dolžan pomagati dijaku izražati svoja notranja stanja in na njih pravočasno ustrezno reagirati. To tudi pomeni, da če učitelj opazi, da je dijak ves iz sebe šele takrat, ko se zgodi izbruh, je prepozno za ustrezno preventivno ukrepanje.

Jasno je, da bi bilo na tak način začetno spoznavanje dijakov na daljavo nemogoče. Ker pa se je covid-19 zaprtje zgodilo sredi leta, je učitelj specifične potrebe dijakov z MAS že poznal in to lahko upošteval pri pripravi materiala in podajanja snovi na daljavo. Videokonferenca daje učitelju možnost, da izklaplja in nastavlja mikrofone in v hipu odpira nove vzporedne sobe. Tako učitelj lahko veliko lažje zagotovi, da govori samo eden naenkrat in hkrati zelo individualizira pouk za posamezne dijake, če se pokaže potreba. Tako je spodbujanje vsakega posameznika lažje in učinkovitejše. Veliko presenečenje je bilo torej, da je odzivnost na pobude učitelja na daljavo boljša in bolj kontrolirana, kar se je verjetno zgodilo tudi zaradi občutka večje varnosti.

Varnost domačega okolja je prispevala tudi k ustvarjanju zaupanja, medsebojnega spoštovanja in sprejemanja. Šele covid-19 zaprtje je pokazalo, kako velik stresor so za dijake z MAS konstantna prilagajanja na različne prostore in vse socialne interakcije, ki se zgodijo v razredu. To jih lahko tako zaposli, da so včasih prav paralizirani. Na daljavo pa je interakcija z drugimi dijaki in prostorom odpadla, kar jim je zagotovilo prostor, da so v komunikaciji z učiteljem postali pogumnejši in bolj odprti. Sodelovanje in prispevanje svojega deleža je postalo vsakdanje, celo podeljevanje osebnih izkušenj, česar v razredu učitelj ni navajen.

Po ponovnem odprtju šol se je nekaj časa ohranilo novo vzpostavljeno zaupanje, kar pa je s časom zbledelo, saj so se dijaki z MAS morali spet spopadati z že poznanimi stresorji. Ostali pa so nekateri načini komunikacije, ki so bili vzpostavljeni med zaprtjem. En tak kanal je uporaba

elektronske pošte, saj so vsi dijaki dobili enotne elektronske naslove pred začetkom drugega zaprtja. Ustvarila se je navada, da dijaki to pošto berejo in nanjo odgovarjajo. Opaziti je veliko večjo aktivnost pri komunikaciji učitelj-dijak z MAS preko elektronske pošte, kar njim zelo ustreza in so na ta način veliko bolj odzivni. Večina komunikacije, ki se tiče razredništva se je tako preselila na elektronsko pošto, zato ni več sprotne ogovarjanja dijakov na hodniku glede dnevnih sprememb. To je za dijake zelo zmanjšalo stres in hkrati izredno povečalo njihove sprotne odzive in izražanje potreb. Zato je veliko manj nesporazumov in komunikacijskih zadreg, kar je še ena dobra posledica prisilnega covid-19 zaprtja.

Dijak z MAS in drugi dijaki

Dijaki z MAS so zaradi pomanjkanja prostora na Zavodu v stalnem stresu, saj so na hodnikih pri prehajanju iz razreda v razred prisiljeni v intenzivno interakcijo z drugimi dijaki, medtem ko se morajo prilagajati na vse druge senzorne dražljaje. Večkrat so tudi žrtve negativnega odnosa s strani drugih dijakov, predvsem tistih s čustveno-vedenjskimi motnjami. Zaradi narave MAS, ki se tiče primanjkljajev pri razvijanju, vzdrževanju in razumevanju odnosov, pri tem potrebujejo vodenje in podporo. Največkrat izgleda, da se za druge dijake sploh ne zanimajo, v resnici pa so zaradi narave MAS tako nerodni pri vzpostavljanju stikov, da se le-ti brez zunanje pomoči enostavno ne zgodijo, oni pa ostajajo osamljeni, čeprav si družbe in pripadnosti želijo.

Na daljavo veliko tega odpade, saj računalnik ne prevaja najbolje neverbalne komunikacije. Vsi dražljaji, ki se tičejo odnosov se zreducirajo na informacije, kar dijaki z MAS zlahka sprocirajo, njihov manko pri razvijanju in interpretaciji odnosov pa ne pride do izraza. S spretnim priklopljanjem in izklapljanjem mikrofona učitelj lahko ustvari lepo komunikacijsko dinamiko brez dodatnega stresa, ki ga prinese komunikacija v živo. Dijak, ki je na vrsti, ima možnost brez prekinitev izraziti svojo misel. Celotne tekste so dijaki z MAS lahko na glas prebirali šele na ta način, saj je glasno branje v razredu zaradi medsebojnih vmešavanj dijakov le redko dobro uspelo.

Stereotipni ali ponavljajoči se gibi, nenavadna raba predmetov ali govora, ki so značilni za MAS so lahko v razredu za druge dijake zelo moteči. Zato učitelj potrebuje veliko potrpežljivosti, da vsa posebna vedenja uskladi v eno skupinsko dinamiko med dijaki z različnimi posebnimi potrebami. Na daljavo, ko vsak dijak sedi v svoji sobi, pa to usklajevanje postane enostavnejše. Dijaki lahko uporabljajo iste ponavljajoče se vzorce, ki jih pomirjajo, hkrati pa to vedenje ni moteče za druge ali za sam potek pouka.

Covid-19 zaprtje je učitelje še bolj senzibiliziralo za posebnosti dijakov z MAS. Še več časa se porabi za posebne razlage posameznih vedenj, skrbi se, da so posebna vedenja sprejeta in kar se da normalizirana. Še bolj se ustvarja inkluzivno okolje, v katerem se vsi zavedajo, da so posebne potrebe norma. Vse to se lahko uporabi za krepljenje občutka solidarnosti, pomoči in aktivnega reševanja vsakodnevnih nerodnosti, ki izhajajo iz MAS.

Dijak z MAS in skrbnik

Nekateri dijaki z MAS imajo na Zavodu svoje individualne spremljevalce, vsi pa imajo tudi svojo svetovalno delavko. Vso to dodatno podporo so dijaki obdržali tudi pri covid-19 zaprtju tako, da se je tudi ta preselila v dve spletni učilnici: Vzgojno delo in Individualna pomoč. V obe so se vključevale tudi druge svetovalne delavke, izvajalci DSP in domski vzgojitelji. Poročali so, da je največ učne pomoči in pogovorov, še posebej z dijaki, s katerimi so imeli že prej vzpostavljene odnose.

Pozitiven vidik covid-19 zaprtja je bilo dejstvo, da so imeli starši in skrbniki možnost spremljati pouk neposredno. To je razjasnilo marsikatero zadrego ali nesporazum glede izobraževanja dijakov z MAS. Nekaj jih je ustrezno prilagodilo svoja napačna pričakovanja glede sposobnosti svojih dijakov in so posledično izvajali manj pritiska na posamezne učitelje in vodstvo. Drugi so predlagali nove rešitve in vzpostavili nove kanale komunikacije z učitelji, saj so imeli tudi učitelji preko kamer vpogled v domače razmere, vedenjske norme in zahteve. Vsekakor je bil covid-19 zaprtje priložnost, da se skrbniki bolj seznanijo z učnim programom svojih dijakov in se tako lahko počutijo bolj aktivno povezani s celotnim izobraževanjem svojih otrok.

Na ta način je covid-19 zaprtje tudi odrasle osebe prisililo v izobraževanje. Tudi zaradi sodelovanja s šolo so starši veliko bolj večji uporabe računalnika in videokonferenc. Pri komuniciranju z njimi Stenhoff et al. (2020, str. 214) predlagajo, da naj učitelji »uporabljajo laiške izraze pri opisovanju strategij«, da se ne bi skrbniki zgubljali v profesionalnem žargonu, ki jim ni blizu. Taka komunikacija se zgodi naravno, saj se v odprtih odnosih sogovornika drug drugemu prilagajata. Vse to pa pripomore k boljšemu sodelovanju med učitelji, skrbniki in dijaki z MAS, kar zelo vpliva na celotno vzgojno-izobraževalno delo.

SKLEP

Po analizi posameznih interakcij s prostorom, načinom podajanja snovi, vsebino, učiteljem, drugimi dijaki in skrbniki, ki so vse del vzgojno-izobraževalnega procesa, se zdi, da so dijaki z MAS prav zaradi narave svoje motnje, rojeni za covid-19 zaprtje. Primanjkljaji na področju socialne komunikacije in socialne interakcije ter omejeni, ponavljajoči se vzorci vedenja, interesov in aktivnosti, ki so v šolskem okolju vzrok za števile stresorje, so se pri delu doma v varnosti lastnih sob zmanjšali na minimum. Zmanjšan stres je pripomogel k boljšemu splošnemu počutju, saj so bili dijaki manj napeti in bolj zadovoljni. Tako je covid-19 zaprtje ustvarilo pogoje, v katerih so dijaki z MAS bolje sodelovali pri pouku in glede komunikacije postali bolj pogumni in osredotočeni.

Po drugi strani pa se organizatorji izobraževanj in učitelji zavedajo, da je veliko vsebin, ki se ne dajo prenesti na računalnik, ker zahtevajo prisotnost in drugačno aktivnost učitelja. To so predvsem praktični predmeti, športna vzgoja in skriti kurikulum, ki se tiče vzgoje. Te vsebine so za razvoj dijakov z MAS ključnega pomena, zato bi bil celoten prenos izobraževanja preko tehnologije tudi za njih neustrezen. Spoznanja in nove veščine na področju IKT, ki so jih prav zaradi covid-19 zaprtja pridobili vsi akterji v vzgojno-izobraževalnem procesu, bodo zagotovo vzpodbudili nove raziskave, ki bodo pokazale, v kolikšni meri in na kakšne načine lahko dijakom z MAS vzgojno-izobraževalni proces še bolj približamo in ga na ta način še bolj individualiziramo.

LITERATURA

- Adams, D., Simpson, K., Davies, L., Campbell, C., & MacDonald L. (2019). Online learning for university students on the autism spectrum: A systematic review and questionnaire study. *Australasian Journal of Educational Technology*, Vol. 35(6), 111-131. Pridobljeno s <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/5483/1627>
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. – 5th ed.* (2013). Arlington, VA: American Psychiatric Association. Pridobljeno s <https://cdn.website-editor.net/30f11123991548a0af708722d458e476/files/uploaded/DSM%2520V.pdf>
- Duolingo – The world’s best way to learn a language. Pridobljeno s <http://www.duolingo.com>
- Reicher, D. (2020). Debate: Remote learning during COVID-19 for children with high functioning autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Mental Health*, Vol. 25(4), 263-264. Pridobljeno s <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/camh.12425>
- Stenhoff, D. M., Pennington, R. C., & Tapp, M. C. (2020). Distance Education Support for Students With Autism Spectrum Disorder and Complex Needs During COVID-19 and School Closures. *Rural Special Education Quarterly*, Vol. 39(4), 211-219. Pridobljeno s <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/8756870520959658>

Ko grejo mladi »v tri krasne« ... / When young people go »to the back of beyond« ...

Helena Kavaš, profesorica slovenščine in sociologije
Srednja šola tehniških strok Šiška, Litostrojska cesta 51, 1000 Ljubljana
helena.kavas@ssts.si

Povzetek

Kaj vse se lahko zgodi na poletnem taboru v naravi, kjer se znajde skupina mladostnikov proti svoji volji in so jih na silo ločili od sodobne tehnologije? Če upoštevamo, da ima vsak od njih svoje težave, je odgovor: marsikaj! Panični in agresivni napadi in izpadi, digitalna abstinenčna kriza, včasih smešni, včasih čisto resni komunikacijski zapleti, a tudi prijateljstvo, simpatije. Zgodba, ki je izhodišče, je mladinski roman Gremo mi v tri krasne avtorice Nataše Konc Lorenzutti. V prispevku bo prikazano, kako nam umetnost, v našem primeru literatura, zgodba, pomaga spregovoriti o težavah, ki jih imajo mladi, kako s pomočjo literarne zgodbe vzpostaviti dialog z mladimi o »tabu temah« npr. smrti, ločitvi staršev, motnji hranjenja, digitalni zasvojenosti. Kaj lahko stori učitelj? Lahko ozavešča o pasteh, lahko prepozna težave in napoti dijake po pomoč, lahko samo posluša. In naša ugotovitev je, da ni treba, da gremo »v tri krasne«, če se težav zavedamo, se z njimi spopademo, če ne gre drugače pa znamo poiskati pomoč.

Ključne besede: zgodba, »tabu« teme, digitalna zasvojenost, težave mladostnikov.

Abstract

What can happen on a summer camp in nature, attended by a group of youngsters, who have been forcefully separated from modern technology? If we consider that each of them has his or her own problems, the answer is: Many things! Outbursts of aggression and panic, digital-technology withdrawal crisis, serious as well as funny communicational blunders, as well as friendship and romance. The story, which our work is based on, is the youth novel *To the Back of Beyond* by Nataša Konc Lorenzutti. Our contribution focuses on how art, or, in our case, the story in a novel, can help us speak up about the problems that young people face today, and use literature to establish a dialogue with young people about "taboo topics" such as death, the divorce of parents, eating disorders, digital addiction. What can teachers do? They can raise awareness about the traps that await young people today, they can recognize problems and send the students to get the help they need, they can simply listen to the students. We can conclude that we do not have to end up in the back of beyond, if we are aware of the problems, if we face them and, if all else fails, we know how and where to seek help.

Key words: Story, "taboo" topics, digital addiction, problems of today's youth.

Uvod

Delo z mladimi nam vedno predstavlja izziv. Še toliko bolj, če gre za mlade iz ranljivih skupin. A časi so taki, da so ranljivi pravzaprav vsi mladi, tudi tisti, ki jih formalno ne prištevamo k ranljivim skupinam, saj dobivajo v svojih občutljivih najstniških letih izkušnjo pandemije in s tem zaprtosti družbe, pogosto živijo v težkih družinskih razmerah, šolajo se na daljavo, dobivajo pa tudi izkušnjo vojne v neposredni bližini, ki jih je pretresla, prestrašila ... Kako jim pomagati? Kot profesorica slovenščine imam to možnost. V rokah imam »orodje«, s katerim si pri tem lahko pomagam. In to orodje je beseda, zgodba.

Zgodbe so nekaj čudovitega in našemu vsakdanu vdahnejo nekaj čarobnega. Zanimivo pa je, da so hkrati tudi nekaj popolnoma vsakdanjega, saj so povsod. Življenje brez zgodb je za ljudi nemogoče, saj ljudje v bistvu *smo* zgodba. Zgodba o tem, kaj smo bili, kaj si želimo biti, kako smo in kaj bi lahko bili. Beremo knjige, ki so polne zgodb, ko prižgemo televizijo ali radio, se tam srečamo s še več zgodbami. Prav tako pa je vse, kar pripovedujemo, zgodba, saj ljudje vse, kar se nam dogaja, urejamo v obliki zgodb. Ljudje živimo v zgodbah, tudi če se tega ne zavedamo. Vsaka oseba je svoja zgodba. Tudi vse, kar povemo o svojem življenju, je zgodba. Prav zato je za posameznika nemogoče, da bi izstopil iz svoje zgodbe in pogledal nanjo iz zunanje perspektive. Svojo zgodbo lahko vidimo le skozi svoje oči, na svoj način. S temi zgodbami pojasnjujemo svoje namene in se sklicujemo na moralnost svojih dejanj. Preko tovrstnih zgodb pa ljudje tudi oblikujemo svojo identiteto in način, kako se predstavljamo drugim. Zgodbe so tudi naše orodje za prenašanje informacij. Toda vsaka zgodba, ki jo povemo, je naša interpretacija ter naše pojasnjevanje doživetja. Prav tako vsako zgodbo, ki jo slišimo, interpretiramo po svoje in jo razumemo drugače kot nekdo drug. Kako bomo zgodbo interpretirali, je odvisno od naših preteklih izkušenj in osebnosti, ki smo jo tekom življenja izoblikovali (Kozminčuk, 2016).

Zgodbe lahko pomagajo pri procesu uravnoveženega vedenja – ko je vedenje izzivalno in so okoliščine težavne, bo morda prav zgodba tista, ki se bo dotaknila otroka in pomagala pri reševanju njegovih težav (Arula, 2016).

»Pripovedovanje zgodb je staro kot človeštvo. Ljudje so skozi svoje potomcem predajali pomembne informacije o življenju, izkušnjah in znanju. Svarili so jih o nevarnostih in jih usmerjali na njihovi življenjski poti. Pripovedovanje zgodb in vživljanje v njihove arhetipske like je vedno imelo blagodejne učinke, globoke nauke, pa tudi terapevtske značilnosti« (Čevnik, 2018).

Naše izhodišče je torej literarna zgodba, mladinski roman Gremo mi v tri krasne avtorice Nataše Konc Lorenzutti, ki so ga dijaki 1. letnika dobili v dar v okviru nacionalnega projekta Javne agencije za knjigo Republike Slovenije v projektu Rastem s knjigo, ki spodbuja bralno kulturo. Snovalci skušajo z njim osnovnošolce in srednješolce motivirati za branje mladinskega leposlovja slovenskih avtorjev ter jih spodbuditi k obiskovanju splošnih knjižnic. Pred tem smo brali knjigo Mihe Kovača Berem, da se poberem, ker je letošnje šolsko leto na naši šoli namenjeno spodbujanju bralne kulture med dijaki. Avtor navaja deset razlogov za branje knjig v primerjavi z uporabo zaslonskih medijev (Kovač, 2020). Teme, ki jih ob letošnji zgodbi lahko odpiramo na različne načine, so taborništvo/skavtstvo, mladostniki, duševne motnje, psihosocialna terapija, digitalna zasvojenost, motnje hranjenja, medsebojni odnosi, družina, smrt, narava, počitnice, poletni tabori, prijateljstvo, simpatije, socializacija, načini psihosocialne rehabilitacije, bližina.

V prispevku bom poskušala predstaviti, kako nam uporaba literature kot enega od sodobnih pristopov pri delu z mladimi pomaga spregovoriti o težavah, ki jih imajo mladi in s tem deluje preventivno in spodbuja čustveno opismenjevanje, soočanje s stiskami ... Kako s pomočjo literarne zgodbe vzpostaviti dialog z mladimi o »tabu temah«, jih pri tem poslušati in slišati, vzpostaviti zaupno in varno okolje, kjer si bodo upali spregovoriti o težavah. Znotraj zgodbe romana nas bo zanimal tudi problem digitalne zasvojenosti. Še posebej bomo raziskali, koliko časa na dan dijaki namenijo zaslonom vseh vrst. Poleg tega pa tudi koga spustijo v svojo bližino in katere so zanje »tabu« teme. Ugotovitve bodo predstavljene v zaključku prispevka.

Gremo mi v tri krasne – razmišljajmo ob zgodbi

Avtorica je v poletnem terapevtskem taboru nekje v hribih Posočja zbrala skupino otrok z različnimi motnjami. Besedilo je pripoved dveh od njih, Valentine, ki trpi zaradi motenj hranjenja, in Uroša, ki nezdravo podlega sodobni tehnologiji. Besedilo je členjeno po dnevih v tednu, je duhovito, vmes se nekje nasmeješ in drugje pritečejo solze ganjenosti. Pretresljivo je, kako na različne načine trpijo sodobni odraščajoči otroci in tudi odrasli, njihovi starši oz. vsi družinski člani. Avtorica prikaže vrsto problemov, ki med bralci sprožijo pogovor in lahko tudi njihove izpovedi (Konc Lorenzutti, 2021).

V romanu so poleg različnih motenj poudarjeni tudi medosebni odnosi, prijateljstvo, sodelovanje, gibanje v naravi, zdrava prehrana, fizično delo in še marsikaj (npr. odnos do jezika, ročno pisanje osebnih pisem idr.). Dva problema sta predstavljena še posebej: Valentina trpi za motnjami hranjenja in Uroš postaja digitalno zasvojen.

Dijakom sem prebrala nekaj odlomkov, in ko je postalo najbolj napeto, sem branje prekinila. Skupaj smo poiskali glavno temo odlomka, se o njej pogovarjali in s tem sem jih še bolj spodbudila k branju.

Vprašanja/teme za pogovor

Pri obravnavi literarne zgodbe je sodeloval razred 30 dijakov 1. letnika, samih 16-letnih fantov. Vsak prihaja iz svojega kraja in prinaša v novo okolje svojo izkušnjo, svojo zgodbo. Tako zelo so si različni, a jih druži zanimanje za tehniko, zato so se znašli na naši šoli. Znotraj skupine vsak na svoj način išče svoje mesto. Z dijaki smo govorili o naslednjih temah (Jamnik, 2021):

1. *So tudi tebi všeč vitka dekleta, ki na spletu predstavljajo svoje diete, način ličenja in oblačenja?*
2. *Kako bi se počutil, če bi ti odtegnili pametni telefon in ti blokirali igrice na računalniku?*
3. *Podrobneje predstavite udeležence tabora (Blaža, Žana, Lucijo, vodnike, terapevte).*
4. *Bi se o knjigi pogovoril tudi s starši?*

5. *Kako razumeš naslov Grema mi v tri krasne, kjer je »O« prečrtan/prepovedan mobilni telefon? Kaj pomeni »v tri krasne«? Živimo tja v en dan brez mobilnega telefona? Ali pa se to dogaja, kadar smo navezani samo še nanj?*

6. Zgodba nam ponudi tudi razmišljanje o jeziku kot sredstvu sporazumevanja. Uroš vedno piše pravilno, ker ga je mama tako zdresirala, saj je visoko izobražena ženska z vzorno jezikovno kulturo in profesorica na ugledni ljubljanski gimnaziji. Poučila ga je, da se ti zaradi polovičnih sporočil jezik pokvari, splēsni in odpade. Dijake povprašam: *Kako občutljivi pa so tvoji starši na pravilno rabo jezika? Kaj pa ton, ki ga uporabljaš v pogovoru s starši?* Valentina v knjigi pravi: *Vsi smo zadirčni do svojih mam. Pa ste res?* Uroš se, verjetno po zaslugi svoje mame, lepo izraža, ko pa spregovori Žan, pa se zdi, da bi potrebovali slovar, Uroševi mami pa bi se »vnela ušesa«. *Izdelajte slovar besed, za katere menite, da so večini mladih bralcev manj znane ali celo neznane.* Narečne besede: panin, peržon, pupa, težje razumljive besede: rekrutirati, ksenofob, pronicljiv, adaptirati, kolobocija, zabrlizgati, pinč, iver, bruna.

Kdo je v knjigi še posebno več besed, govorjenja? Kdo govori preveč? Kdo pa raje molči in devetim odgovori? Kdo govori le v dvožložnih besedah in je bolj spreten z rokami kot jezikom? Čigav slog govorjenja se ti zdi duhovit? Urošu je všeč primorščina, pravi, da imajo Primorci fine, sočne izraze, npr. šutarija. Veš, kaj pomeni? Njegovo izražanje je smešno, npr. njegova besedna zveza frizura na klofuto ali pa ko srce poimenuje mišica, ki spada k drobovini. Besede pa nas lahko tudi ranijo, tudi Valentina prizna, da jo lahko zdrobi nerodno izgovorjena beseda, potem pa postane močnejša in odločena, da je niti plaz besed ne more več raniti. Včasih ne najdemo prave besede. Igrajmo se boggle, scrabble, berimo in izboljšamo svoj besednjak.

7. Ko o nečem nočemo govoriti, ostanemo brez besed – tabu teme: V knjigi je veliko tem, pri katerih imamo cmok v grlu: bolezen, rak, smrt, motnje hranjenja, digitalna zasvojenost ... Uroš pravi, da ga smrt straši, z njo se ne more sprijazniti ... Lucija je prva oseba, s katero se lahko pogovarja o tej temi, saj ima podobno izkušnjo kot on. *S kom pa se ti lahko pogovoriš o težkih temah?*

Dejavnosti dijakov, ki vodijo k razmišljanju

O temah iz zgodbe smo tudi pisali (Jamnik, 2021).

1. Napišimo pismo: Ko nočemo ali pa ne zmoremo govoriti, lahko pišemo pisma. Tudi taka, ki jih nikoli ne odpošljemo. *Kaj misliš, da bi Uroš napisal v pismu svojemu očetu? Napiši pismo osebi, ki bi ji rad kaj povedal, pa ji ne moreš, ker je ni več med živimi ali pa ji ne zmoreš povedati vsega, kar te teži. Seveda lahko napišeš tudi pismo, ki ga tudi zares odpošlješ.*

2. Napišimo spis z naslovom Svet, obsijan s svetlobo modre barve. Miza, ekran, tipkovnica, miška, slušalke in stol pa telefon ... sreča, ki ne traja dolgo. Sledi odtujenost, slabe ocene, še slabši odtujeni odnosi v družini ... *So le mladi ujeti v kremplje sodobne tehnologije, kaj pa odrasli? Ti starši omejujejo čas na računalniku in telefonu? Predstavi pravila, ki veljajo pri vas doma, in povej, kaj je po tvoje prava mera časa, ki ga mladi preživijo v družbi ekranov.*

3. Lahko bi napisali spis z naslovom Ko je pomarančni sok edina stvar, ki ti v življenju še manjka, še zlasti, če bi bilo v razredu več dijakinj. Valentina je za las ušla smrti zaradi motnje prehranjevanja. Kako je mogoče, da okolica ne opazi, da dekleta tonejo. Valentina pravi, da se je naučila tako prepričljivo lagati, da je še sama sebi verjela in s časoma sploh ni imela slabe vesti. *Imaš občutek, da je v tvoji bližini veliko vrstnikov, ki se spopadajo s svojimi težavami tako, da stradajo in se sprenevedajo, da je vse v najlepšem redu? So dekleta bolj nagnjena k tovrstnim motnjam?*

4. Lahko bi povabili strokovnjake (npr. šolsko psihologinjo, Petro Belina, Miha Kramlija) in organizirali okroglo mizo o motnjah hranjenja za dekliske razrede in o zasvojenosti z igranjem igrice za fantovske razrede.

5. Napišimo spis z naslovom Bližine med nami. Roman se začne s povedjo »Nekaterim pomagajo starši, drugi pa sami nosijo prtljago iz avtomobilov«. Če beremo tudi med vrsticami, se zdi, da včasih ne pustimo, da bi nam kdo pomagal nositi prtljago skrbi zaradi slabih ocen, izgube bližnjega, zbadanja vrstnikov, bolezni, nizke samopodobe ... Večkrat smo kot Uroš, ki na začetku romana jasno pove, da naj ga gledajo le od daleč, da prosi, naj nihče ne hodi blizu, ker je hudo razkurjen (Konc Lorezutti, 2021). Včasih je dovolj samo bližina.

Kaj pa tebi pomeni bližina? Koga rad spustiš v svojo bližino? Najlepše je, ko bližina išče bližino in ko se bližina približa bližini, kot je napisal Milan Jesih. Preberi pesem Ferija Lainščka z naslovom Bližina (najdeš tudi na spletu). Je v tvoji bližini prostor le za peščico ljudi? Vpleti tudi usode mladostnikov iz knjige, ki imajo za seboj težke zgodbe, ali lahko spet verjamejo, da se bo zanje kaj znova začelo in bo vse spet imelo smisel? Pojasni, kaj so doživeli na taboru in zakaj.

O vsem tem smo razmišljali, se pogovarjali in pisali ob izhodiščni zgodbi.

Zaključek in ugotovitve

Z obravnavo tokratne literarne zgodbe smo skušali nekaj ponazoriti ali povzročiti spremembo zornega kota, gledanja in videnja problematike. Prišli smo do naslednjih ugotovitev:

- Literarna zgodba je dijake dokaj pritegnila k branju, saj smo letošnje šolsko leto še posebej namenili iskanju razlogov, zakaj je v sodobnem času treba brati knjige. Imeli so občutek, da so naredili nekaj dobrega zase.
- Dijake je problemski način dela z zgodbo najprej spravljal v zadrego, le redki so se odzivali na moja vprašanja. Morala sem povedati še več osebnih zgodb tudi dijakov iz generacij pred njimi, da so se tudi sami začeli odpirati, govoriti in opisovati svoje občutke. Ko je bil led prebit, je šlo lažje. In na koncu so bili že skoraj navdušeni, predvsem pa hvaležni za priložnost, da so lahko povedali o svojih težavah.
- Dijake je še posebej zanimala tema o digitalne zasvojenosti. Tu so se še posebej poistovetili z Urošem. O tem so se še posebej želeli pogovarjati. To smo naredili ob pomoči strokovne spremne besede z naslovom Na tabor onkraj zaslona, ki sta jo napisala Petra Belina, univ. dipl. psihologinja, soustanoviteljica Centra pomoči pri prekomerni rabi interneta Logout, in Rok Gumzej, dipl. socialni pedagog. Tabor, kot ga opisuje roman, tudi resnično obstaja. Imenuje se Logout Week – poletni tabor za odklop (od zaslonov).

Z dijaki smo na spletni strani Logout rešili test zasvojenosti z videoigrami in test prekomerne uporabe zaslonov. Ozavestili so, da je 6 ur in več za zasloni že zelo nevarno in da stroka to imenuje digitalna zasvojenost.

- Eden od dijakov je dobil nalogo, da na spletu poišče informacije o tem taboru ter informacije predstavi sošolcem. Približno ena tretjina bi se ga brez zadržkov udeležila.
- Eden od dijakov je dobil nalogo, da na spletu poišče, na koga se mladostniki lahko obrnejo za pomoč. Ko gre za digitalno zasvojenost, se mladi in njihovi starši lahko obrnejo med drugim na Logout, Safe.si, TOM telefon, Spletno oko, vedenjsko-kognitivno terapijo, družinsko terapijo, psihoterapijo, različne digitalne boot kampe (Saksida Bogataj, 2022).
- Ker sem opazila, da dijake tema o digitalni zasvojenosti zelo zanima, smo se s šolsko psihologinjo dogovorili, da jim v naslednjem šolskem letu ponudimo predavanje strokovnjaka o tej temi.
- »Moji« dijaki, čeprav so fantje, se o svojih težavah želijo pogovarjati, največkrat z ljudmi, ki jih nikoli ne pustijo na cedilu. Za večino so to izbrani prijatelji, starši, drugi sorodniki, izbrani učitelji.
- O svojih »tabu« temah pa bi težko govorili. Najpogosteje omenjene »tabu« teme so bolezni, spolnost, menstruacija, slabe ocene, ljubezen, na splošno čustva.

Prebrana knjiga je bila večini všeč. Ocenili so jo kot napeto, pustolovsko, razmišljujočo, romantično, tako, ki obravnava težave, ki so jim blizu in tudi kako se spopasti z njimi. In upam, da sem kot učiteljica s pomočjo obravnavane knjige in pogovora k zavedanju in ozaveščanju dijakov o pasteh sodobnega časa kaj prispevala tudi jaz.

Literatura

Arula, P. (2016). *O zgodbah, ki zdravijo, in o tem, kako jih povedati*. Pridobljeno 25. 5. 2022 na <https://govorise.metropolitan.si/zanimivosti/o-zgodbah-ki-zdravijo-in-o-tem-kako-jih-povedati/>.

Čevnik, L. (2018). *Zgodbe, ki zdravijo*. Pridobljeno 17. 3. 2022 na <https://lucijacevnik.si/2018/08/09/zgodbe-ki-zdravijo/>.

Jamnik, T. (2021). *Nataša Konc Lorenzutti, Gremo mi v tri krasne*. Pridobljeno 17. 3. 2022 na <https://www.bralnaznacka.si/assets/Uploads/Konc-Gremo-mi-v-tri-krasne-OK2.pdf>.

Konc Lorenzutti, N. (2021). *Gremo mi v tri krasne*. Dob: Miš.

Kovač, M. (2020). *Berem, da se poberem*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kozminčuk, N. (2016). *Uporaba zgodb in metafor v socialnem delu*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

Razvezani jezik, prosti slovar žive slovenščine. Pridobljeno 1. 4. 2022 na <http://razvezanije-zik.org/?page=tri+krasne>.

Saksida Bogataj, D. (2022). *Kako v boj z digitalno zasvojenostjo pri otrocih*. Manager Finance, 11. 3. 2022 (49), 40–45.

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Pridobljeno 23. 3. 2022 na https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=*zgodba.

Premagovanje odvisnosti pri mladih s ČVTM s pomočjo športa / Overcoming addiction in young people through sport

Jure Pajk, mag. soc. ped.

Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora / Cesta Dolenjskega odreda 19, 1294 Višnja Gora
jure.pajk7@gmail.com

Povzetek

Mladostniki v vzgojnih zavodih, mladinskih domovih in stanovanjskih skupinah so ranljiva populacija s specifičnimi potrebami na različnih življenjskih področjih. Posebno vrsto pomoči in storitev potrebujejo tudi na področju problematike uporabe drog in alkohola. Odvisnost je namreč bolezen, ki prizadene telesno, duševno in socialno blagostanje zasvojenca, posledice pa čuti tako družina kot širša okolica. Pozitivni fizični in psihološki učinki športnih aktivnosti so nesporni in že večkrat dokazani. Iz tega vidika so tudi odlično sredstvo za polnjenje praznine zasvojenega uma, za odpravljanje posledic odvisnosti in za oblikovanje zdravih življenjskih navad. Program intenzivne skupine Strokovnega centra Višnja Gora, ki deluje od leta 2018, je namenjen za pomoč otrokom in mladostnikom pri doseganju začetne abstinence ter nadaljnje pomoči pri njenem vzdrževanju in spremembi načina življenja. V prispevku bo prikazano, kako športne aktivnosti ob pomoči razgovorov z vzgojitelji in pogovori s psihoterapevti vodijo k pozitivnim spremembam.

Ključne besede: odvisnost, šport, otroci in mladostniki, strokovni centri, zavod za odvisnike

Abstract

Adolescents in educational institutions, youth homes and housing groups are a vulnerable population with specific needs in various areas of life. He also needs a special type of help and services in the field of drug and alcohol use. Addiction is a disease that affects the physical, mental and social well-being of the addict, and the consequences are felt by both the family and the wider environment. The positive physical and psychological effects of sports activities are indisputable and have been proven many times. From this point of view, they are also a great way to fill the void of the addicted mind, to eliminate the consequences of addiction and to form healthy living habits. The program of the intensive group of the Expert Višnja Gora, which has been operating since 2018, is intended to help children and adolescents in achieving initial abstinence in further assistance in maintaining it and changing lifestyles. The article will show how sports activities, with the help of conversations with educators and conversations with psychotherapists, lead to positive changes.

Key words: addiction, sports, children and adolescents, intensive group

Uvod

Znotraj strokovnih centrov lahko med mladimi opazimo pogosto problematiko z različnimi vrstami odvisnosti. Vse pogostejša – poleg uporabe drog in alkohola – je tudi prekomerna uporaba tehnologije. Za osebe, ki se srečujejo s problemom odvisnosti, je značilna tudi slabša fizična kondicija in manjše športno udejstvovanje. Različne institucije omogočajo različne vrste obravnav nastanjene populacije na področju odvisnosti in športa. Osredotočili smo se predvsem na razlike med zavodom za odvisnike in novoimenovanimi strokovnimi centri.

Za primerjavo med zavodom in strokovnim centrom smo se odločili, ker želimo primerjati načine dela, organizacijo ter količino športnega udejstvovanja med institucijama. Osredotočili smo se predvsem na razlike med obema institucijama in na način vključevanja športa v vsakodnevno dogajanje. Težave vidimo predvsem v pomanjkanju motivacije med mladimi do športnih aktivnosti in v pomanjkljivostim znotraj kontinuuma pomoči, ki jih nudijo strokovni centri za otroke in mladostnike s težavami z odvisnostjo.

Zavodi za odvisnike in strokovni centri

Zavodi za odvisnike nudijo pomoč moškim in ženskam, ki so se znašli v primežu zasvojenosti in se želijo rešiti iz začaranega in pogubnega kroga. Obravnava v osnovi traja od šest do dvanajst tednov, vendar pogosto zaradi prezasedenosti komun v katere jih nadaljnjo usmerijo ostanejo dlje časa. Uporabniki so v program vključeni vse dni v tednu, zaposleni izvajajo tudi nočna dežurstva. Kandidate vključijo v različne aktivnosti in opravila, kot so npr. skrb za notranjost hiše in njeno okolico, utrjevanje telesne zmogljivosti (npr. sprehodi v naravi, planinski izleti, pohodi), trening komunikacije in socialnih veščin (predvsem za izboljšanje komunikacije z družinskimi člani) ter druge oblike individualne in skupinske terapevtske obravnave. Posamezniku omogočimo, da je lahko sočasno vključen tudi v druge oblike zunanje strokovne pomoči (Katoliška cerkev, 2012).

Strokovni center bi lahko opredelili kot strokovno ustanovo, ki zajema programe, aktivnosti ter druge oblike pomoči za obravnavo otrok in mladostnikov s ČVTM. Strokovni center opredelimo tudi kot središče visoko kompetentnih in usposobljenih strokovnjakov, ki s pomočjo novih strategij in oblik dela pomagajo in podpirajo otroke in mladostnike, njihove družine, šole, vrtce in ostale institucije, ki aktivno sodelujejo pri celotni obravnavi otrok s posebnimi potrebami. Strokovni centri povezujejo ter oblikujejo mrežo med vzgojo, izobraževanjem, zdravstvom, otrokom in družino (Švalj, Jakič Brezočnik in Šoln Vrbinc, 2016).

Strokovni centri opravljajo več oblik dela med katere spadajo: mobilna služba, svetovalno in terapevtsko delo z družinami, poldnevni programi, sprejemno-diagnostična skupina, vzgojne skupine, stanovanjske skupine, intenzivne skupine, terapevtske kmetije, poodpustne oblike dela itd. (Krajncan in Vukovič, 2019).

Zasvojenost in odvisnost

Zasvojenost je stanje, ki vpliva na telesno in duševno stanje zasvojenega, prizadene njegove odnose z okolico in njegovo ustvarjalnost ter pusti posledice tako v družini zasvojenega kot v

širši okolici, zato o njej govorimo, ko se določen vedenjski vzorec prične ponavljati iz dneva v dan in postane središče razmišljanja in dogajanja v življenju zasvojenega posameznika (NIJZ, 2014).

Glavni vpliv zasvojenosti je, da se oseba konstantno vrača k uživanju substanc in dejavnostim, ki samo zasvojenost povzročajo. Posameznik z odvisnostjo bo hrepenel za substanco ali vedenjsko navado. Pogosto bo ignoriral druga področja življenja z namenom podpiranja odvisnosti (Tyler, 2018).

V današnjem svetu ima družba veliko več možnosti, kot so jih imeli ljudje v preteklosti. Prav tako nam razvoj omogoča vedno več možnosti izbire med dobrinami in storitvami. Z razvojem pa so se povečale tudi vrste zasvojenosti, ki so jih strokovnjaki razdelili v dve veliki skupini, in sicer kemična zasvojenost ter nekemična ali vedenjska zasvojenost.

Kemična zasvojenost

Pri kemični zasvojenosti govorimo predvsem o zasvojenosti z različnimi substancami ali drogami, ki so umetnega izvora. Že samo ime pove, da gre za kemične substance. Njihov glavni vpliv se kaže predvsem na telesni oziroma fizični zasvojenosti. Samo telo je prilagodljivo, zato je treba pri kemičnih substancah skozi čas povečevati odmerek za isti učinek. Pri kemičnih drogah se velikokrat pojavi pojem abstinenčna kriza, ki nastane kadar uporabnik ne dobi potrebnega vnosa. Gre za zelo mučen proces, ki poteka na telesni in psihični ravni. Kljub negativnim vplivom kemičnih substanc, so nekatere še vedno legalne. To so npr. cigareti, zdravila (predvsem protibolečinska), hlapljive snovi (laki, barve, plini ...), alkohol in kofein. Med nelegalne kemične substance pa spadajo vse znane droge, kot so kokain, heroin, extasy, amfetamin, LSD in druge sintetične droge (Ljucović Rigler, 2016).

Nikotin, ki ga uživamo pri kajenju, nam predvsem pospeši bitje srca ter zviša krvni tlak. Kokain z razliko od legalnih drog direktno vpliva na občutek zadovoljstva in nam prikrije občutek utrujenosti ter nezbranosti, njegovi znaki pa se kažejo tudi v halucinacijah ter zmanjšanju apetita. Halucinogene droge (LSD, konoplja) imajo tako fiziološke kot psihološke vplive. Uporabnika prepoznamo po razširjenih zenicah ter rdečih očeh. Zmanjša se odzivnost ter sposobnost gibanja in zaznavanja dražljajev. Take droge povzročajo predvsem psihično odvisnost, medtem ko heroin predstavlja eno izmed glavnih fiziološko zasvojljivih drog. Predstavlja velik delež ilegalne trgovine z drogami, ki je v uporabi že od leta 1898, ko so ga uporabljali za blaženje bolečin. Najstarejša droga, ki so jo ljudje uporabljali že 100 pr. n. št., pa je opij (Rigler, 2016).

Nekemična ali vedenjska zasvojenost

Najpogosteje, kadar govorimo o zasvojenosti, so naša asociacija ravno kemične zasvojenosti. Pri večini se pojavi v mislih neka slika človeka z iglo in podobnimi primeri, vendar se vedno bolj pojavljajo nekemične odvisnosti. Prva se je med nekemične odvisnosti kvalificirala zasvojenost z igrami na srečo. Med najpogostejše vedenjske zasvojenosti pa spadajo še erotične zasvojenosti, pri katerih lahko pride do spolne ali ljubezenske zasvojenosti.

Zelo pogosta je tudi zasvojenost s hrano. Danes je to zelo pogost pojav, ki se lahko kaže v prenejanju ali stradanju. Poznamo še zasvojenosti s tehnologijo ter družbeno sprejemljive

zasvojenosti, kot so npr. pretirano treniranje oziroma športna vadba ter zasvojenost z duhovnostjo ali nakupovanjem. Zasvojenost z nakupovanjem predstavlja težave predvsem na finančnem področju in lahko vodi v osebni stečaj. V Sloveniji se zasvojenost z igrami na srečo ter prehrano pojavlja pri dveh odstotkih prebivalstva, sledi ji spolna ter ljubezenska zasvojenost, ki se pojavlja pri treh odstotkih prebivalstva. Enake številke se kažejo tudi pri odvisnosti od športa. Najpogostejša vedenjska odvisnost, ki se kaže že pri vsakem desetem Slovencu pa je zasvojenost z delom. Visok odstotek pa lahko opazimo tudi pri odvisnosti od nakupovanja, ki se pojavlja pri šestih odstotkih Slovencev. Najpogostejši znaki vedenjske zasvojenosti se kažejo predvsem v povečanju konfliktov, toleranci, ponavljajočem se vedenju, dajanju velike pomembnosti določeni aktivnosti ter pogosto spreminjajočem razpoloženju (Nacionalni inštitut za javno zdravje RS, 2014).

Pomoč odvisnikom

Na svetu je čez 30 milijonov uživalcev trdih drog, katerih število se od leta 2014 ponovno povečuje. Od tega naj bi bilo kar 13 milijonov problematičnih uživalcev drog, torej tistih, ki si droge vbrizgavajo in/ali jemljejo na bolj rizične načine, najpogosteje heroin in kokain. Gre za kompleksen problem, ki se pojavlja po vsem svetu, zato politika na področju odvisnosti poskuša izboljšati zdravstvene ukrepe, ki bi pripomogli k zmanjšanju smrtnih žrtev med odvisniki. Pomagati poskuša predvsem tistim, ki želijo prenehati s substancami oziroma navadami. Tistim, ki tega ne zmorejo, pa poskušati preprečiti možne okužbe (Kastelic in Kostnapfel, 2010).

Za osebe, ki želijo prenehati, so se po svetu kot tudi v Sloveniji izoblikovale različne ustanove za pomoč odvisnikom. Najpogosteje slišimo za tako imenovane komune ali terapevtske skupnosti, poleg njih se pojavljajo še razni zavodi, društva in fundacije. Od leta 1995 so pri nas ustanovili osemnajst Centrov za preprečevanje in zdravljenje odvisnosti. Že od leta 1990 pa je možno zdravljenje z metadonom. Najpogosteje se ga uporablja pri zdravljenju odvisnosti od heroina. Zanj je potreben recept, trajanje zdravljenja z metadonom pa je časovno omejeno. Z letom 2004 se je omogočilo zdravljenje tudi z buprenorfinom (Rupnik, 2008; Kastelic in Kostnapfel, 2010).

Pri večini gre za stanovanjske programe, katerih glavni cilj je uporabnike navaditi na življenje brez odvisnosti. Ves čas bivanja potekajo aktivnosti po določenem programu in redu, ki se ga morajo uporabniki držati. Z vstopom se uporabniki odrečejo nekaterim osebnim lastninam (npr. telefonu, denarju, socialnim omrežjem itd.). Obleke in podobne predmete pa prinesejo s seboj. Vključenost v terapevtske skupnosti traja približno od 15 do 24 mesecev, vse organizacije pa imajo podoben način dela.

Z uporabniki so ves čas prisotni strokovni delavci, katerih število je določeno glede na število uporabnikov. Velikokrat pri vsakodnevni aktivnosti pomagajo tudi prostovoljni delavci. Med osebje so lahko vključeni tudi javni delavci, socialni delavci, zdravniki ter psihiatri. Oblikovale so se tudi skupnosti, v katerih živijo otroci z materjo ter skupnosti z ljudmi z dvojno diagnozo (De Leon, 2000).

Odvisnost in šport

Šport je eden najbolj znanih in glavnih dejavnikov, ki vplivajo na zdravje vsakega posameznika. Vsi se njegovega pozitivnega vpliva na telo zavedamo, vendar ga le redki vključijo v svoj vsakdan. Kanadski zdravnik R. Jackson (Ulaga, 1965) je opisal naravno metodo zdravljenja ter ugotovil močan vpliv na povečanje posameznikove psihofizične sposobnosti s pomočjo hoje, intenzivne gimnastike in druge telesne vadbe. Dobrev in Akrobov sta že leta 1962 prav tako izpostavila spremembe v mišičnem tkivu pri osebah, ki se redno športno udeležujejo. Pozitivnih vplivov športa pa je še veliko več in zagotovo lahko najdemo korelacijo med športom, zdravjem ter vplivi na premagovanje odvisnosti (Berčič, 1999).

Šport pozitivno vpliva tudi kot motivator in ponuja možnosti za preprečevanje širjenja zlorabe drog. Cilji, ki jih želimo doseči z vključevanjem športa v življenje odvisnikov, pa so:

- humanizacija življenja odvisnika in pomoč pri prilagajanju družbenim skupinam ter seveda družini;
- omejuje delovanje negativnih faktorjev ter pozitivno vpliva na zdravje;
- večji delež otrok, ki se ukvarjajo s športom, je nekadilcev;
- pozitivni vplivi se kažejo tudi na obrambne sposobnosti in obrambne mehanizme;
- izboljšuje psihofizične sposobnosti odvisnikov, motorične sposobnosti in druge funkcije;
- povečuje delovne in učne sposobnosti ter zmanjšuje vplive stresa;
- preprečuje ponovno vračanje posameznika v odvisnost ter mu zapolni prosti čas.

Vključevanje športa v življenje odvisnikov se ni smatrala kot stalna praksa. Strokovni delavci in oblikovalci programov so se pogosto posvetili predvsem oblikovanju vsakdanjih življenjskih navad, kot so delo, kuhanje, čiščenje, vstajanje itd. Danes pa se vse pogosteje v procese rehabilitacije vključujejo tudi športni programi (Berčič, 1999).

Med otroki in mladostniki je pogost razlog za nagnjenost k odvisnostim želja po prevzemanju vedenja in navad odraslih ter težnja po kljubovanju odraslim in avtoriteti. Odrasli pogosto svoje vedenjske vzorce hote ali ne hote ponujamo otrokom, ki želijo svoj razvoj prehiteti s svojim vedenjem. Prav zato je pomembno tudi s strani odraslih, staršev in strokovnih delavcev, ki delujemo v vzgoji in izobraževanju, da kažemo pozitivne vzorce, med katerimi je tudi šport. S športnim udeleževanjem pa so mladi veliko aktivnejši na športnih površinah in lažje sprejemajo življenjska dogajanja in s tem zmanjšujejo nagnjenost k zasvojenosti zaradi upiranju avtoritete (Berčič, 1999).

Še vedno veliko vlogo na razvoj odvisnosti med otroki in mladostniki igra družina kot primarno okolje. Kljub sposobnosti staršev in vzgojnemu stilu je šport zelo dobrodošel vedenjski vzorec, ki ga lahko starši prenesejo na svojega otroka. V otrokovem razvoju šport močno vpliva na specifične gibalne dejavnosti ter na njegovo nadaljnje sprejemanje športa. Starši otroke k temu spodbujamo ter jim pripomoremo pri pridobivanju motoričnih in drugih sposobnosti. Bistvenega pomena je znanje športa s strani staršev, spodbuja pa se tudi uporaba športnih rekvizitov v domačem okolju. Pomembno je, da je prvi stik s športom sproščujoč in zabaven, saj tako povečamo možnost interesa do športa s strani otrok (Berčič, 1999).

Primerjava obravnave med zavodom za odvisnike in strokovnim centrom za otroke in mladostnike s ČVTM

Pogosto se pri otrocih in mladostnikih s ČVTM pojavljajo tudi težave z drogo, alkoholom in drugimi dejavniki, ki vodijo v odvisnost. Močno povečanje uporabe tehnologije lahko vidimo skoraj pri celotni populaciji, močnejše kemične zasvojenosti pa niso tako pogoste. Pri svojem delu vzgojitelja v intenzivni skupini pod okriljem Vzgojno-izobraževalnega zavoda Višnja Gora (v nadaljevanju strokovni center) se s takimi primeri pogosto srečujem, saj zaradi svojih nagnjenj otroci in mladostniki, ki imajo težave z odvisnostjo, pogosto onemogočajo ustrezno delovanje vzgojnih skupin, kar vodi v usmeritev v intenzivno skupino.

Intenzivna skupina je oblika pomoči, v kateri je nastanjeno manjše število otrok in mladostnikov, v manjšem prostoru z namenom intenzivnejšega dela in nadzora. Znotraj intenzivne skupine so nameščeni primeri z izrazitejšim odklonskim vedenjem, vzgoja pa poteka po ustaljenem programu (Krajnčan in Vukovič, 2019). Trenutno je v intenzivni skupini mladostnik, ki je odvisnik od heroina, ki si ga redno vbrizgava že od štirinajstega leta. Trenutno je »čist« tri mesece.

Pred tem sem bil zaposlen kot strokovni delavec v zavodu za odvisnike Pelikan, ki je prav tako v Višnji Gori. V zavodu veljajo stroga pravila, ki jim ne omogočijo le varnega in podpornega okolja, temveč tudi zatočišče, hrano ter strokovno pomoč. Zavod Pelikan velja za terapevtsko skupnost, v kateri naj bi program za posameznika trajal le nekaj mesecev oziroma maksimalno dvanajst mesecev, nato pa sledi namestitev v komuno. Na podoben sistem naj bi delovala tudi intenzivna skupina.

Zagotovo je največja razlika med institucijama, da je nameščena populacija v zavodu za odvisnike tam prostovoljno, medtem ko je v strokovnih centrih pogosto »prisilno«. Zaradi statusa prostovoljnosti jih lahko zavod kadar koli izključi iz namestitve, v kolikor ne delujejo po predpisanem hišnem redu. V strokovnih centrih si tega ne moremo privoščiti, zato je njihova participacija pri vsakodnevnih dejavnostih (vključno s športnimi) veliko težja.

Tekom namestitve v zavodu za odvisnike je aktivnost bistvenega pomena in je stalnica vsakdana. Vsi nameščeni uporabniki morajo zjutraj na daljši sprehod/pohod, ki poteka vsak dan v tednu, ne glede na zunanje razmere in traja približno 1,5 ure. Pogosto sledi druga športna aktivnost še popoldan v obliki košarke, nogometa, badmintona ali rokometa. V strokovnem centru Višnja Gora so obvezne interesne dejavnosti, med katerimi je tudi šport, organizirane le ob sredah po pouku in interno znotraj vzgojnih skupin. V šport se vključujejo tudi pri urah športne vzgoje ter v sklopu športnih dni, ki jih organizira strokovni center. Med šolami prihaja tudi do organiziranja športnih tekmovanj, znotraj katerih otroci in mladostniki tekmujejo na različnih področjih. Pozimi tudi tekmovanje v smučanju, za kar so imeli možnost že tekom zimovanja. Pri iskanju in analiziranju interesnih dejavnosti sem opazil, da je skupna dejavnost večjim zavodom tudi fitnes. Fitnes spada med športno interesno dejavnost, ki se smatra za individualno. V večini primerov to drži, vendar lahko tudi pri tej disciplini sodelujemo z drugimi. Tudi sam se ukvarjam s tem športom in lahko iz lastnih izkušenj povem, da je nagnjen predvsem k sodelovanju, povečanju samozavesti in spodbujanju zdravega načina življenja. Prav tako zagotovo pripomore tudi k boljši samopodobi.

Izpostavil bi tudi atletiko. Prednost atletike je predvsem v tem, da gre za šport s širokim izborom posameznih disciplin. Velika izbira privlači različne okuse učencev. Naučijo se predvsem pravih tehnik izvajanja različnih športov ter zagotovo pridobijo na kondiciji. Med atletiko spadajo tek, različni meti ter skoki v višino in daljino. Letno se organizirajo različna atletska

tekmovanja med šolami ali vzgojno-izobraževalnimi zavodi, ki spodbujajo pozitivno tekmovalnost med učenci. Opazimo lahko, da je ponudba športnih aktivnosti znotraj strokovnih centrov večja kot v zavodu za odvisnike in tudi prostovoljna. Sam čas, namenjen športnem udejstvovanju, pa je v zavodu za odvisnike večji.

Z vidika zdravja lahko opazimo tudi razliko v omejevanju cigaret s strani zavoda za odvisnike, ki svojim uporabnikom dovoljuje le deset cigaret na dan ob točno določenih urah. Tudi te se omejuje v primeru nesodelovanja pri športnih in drugih aktivnostih. Veliko večja je tudi omejitev s strani prekomerne uporabe tehnologije, ki je novodobni problem, predvsem pri mladih. Samo mejo ustrezne in prekomerne uporabe tehnologije težko določimo, zato je ugotavljanje težav težje. Glavni znaki so neuspešno nadzorovanje časa, ki ga preživimo ob elektronskih napravah, hrepenenje po njih, občutek krivde ter negativen vpliv na druga področja življenja (LUSY, 2015). V strokovnem centru je nadzor in omejevanje uporabe tehnologije minimalen. Omeji se le med poukom in v nekaterih vzgojnih skupinah tekom učne ure. V intenzivni skupini je omejitev nekoliko večja. Znotraj zavoda za odvisnike pa je popolnoma prepovedana uporaba telefona, dovoljena je le uporaba za poslušanje glasbe, ki je prav tako časovno omejena. Uporabniki imajo možnost filmskega večera v obsegu dveh ur trikrat tedensko. Pogleda se samo film, brez možnosti prostega gledanja televizije. Strokovni delavci so glede možnosti uporabe tehnologije in nadzora nad njo striktni in dopuščajo izjeme le v izredno redkih trenutkih.

Sklep

Med strokovnim centrom in zavodom lahko opazimo veliko razliko v sami obravnavi populacije. Znotraj strokovnega centra temelji obravnavna na permissivni obliki dela in tako je športno udejstvovanje in uporaba tehnologije v veliki meri prostovoljna. V zavodu za odvisnike pa obravnavna poteka na bolj disciplinskem modelu, ki omejuje uporabo tehnologije in določa obvezno vsakodnevno športno udejstvovanje. Oba modela predstavljata smiselno obliko dela, saj je samo s pozitivno in prostovoljno predstavitvijo športa le-ta otrokom in mladostnikom v interesu. Po drugi strani pa obvezna športna udeležba pomaga pri razvoju discipline in posameznika »prisili« k doseganju pozitivnih vplivov, ki jih šport ponuja. Z obliko dela, ki je značilna v zavodu za odvisnike, bi v strokovnem centru naleteli na veliko omejitev ravno zaradi nemoči strokovnih delavcev, da otroka ali mladostnika prisilijo v tako pogosto in aktivno udejstvovanje. Sistem jim te moči ne omogoča in tako lahko aktivnost populacije dosegajo v veliki meri le preko odnosa in spodbujanja. Zanimiva bi bila raziskava na področju učinkovitosti posameznega sistema na nadaljnje športno udejstvovanje posamezne populacije, potem ko samo institucijo zapustijo ter vpliv na zmanjšanje nagnjenosti k odvisnosti.

Literatura in viri

Berčič H. (1999). *Šport v funkciji zdravja odvisnikov*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Čuk Rupnik, J. (2008). Zdravljenje bolezni odvisnosti od heroina z metadonom v centru za preventivo in zdravljenje odvisnosti od prepovedanih drog Logatec. *Zdravniški vestnik*, 77, 433–439.

- De Leon, G. (2000). Therapeutic communities. V A. E. Kazdin (ur.), *Encyclopedia of psychology* (vol. 8, str. 63–66). Washington: American Psychological Association; New York: Oxford University Press.
- Kastelic, A. in Kostnapfel T. (2010). Substitucijski programi zdravljenja odvisnosti od opioidov v Sloveniji. *Zdravniški vestnik*, 79(7/8), 575–581 .
- Katoliška cerkev. (2012). Programi dela z odvisniki v Zavodu Pelikan – Karitas in dnevi odprtih vrat v komunah. <https://katoliska-cerkev.si/programi-dela-z-odvisniki-v-zavodu-pelikan-karitas-in-dnevi-odprtih-vrat-v-komunah>
- Krajnčan, M. (2019). Strokovni center in proces deinstitucionalizacije. V M. Krajnčan (ur.), *Kam z otroki?: Strokovni center Maribor – celostna obravnava otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v vzgojnih zavodih* (str. 11–26). Maribor: Strokovni center.
- LUSY. (2015). Odvisnost in nove tehnologije. <https://lusy.fri.uni-lj.si/ucbenik/book/1503/index6.html>
- Ljucović Rigler L. (2016). Zasvojenost in sodobna informacijska tehnologija. <https://sites.google.com/site/zasvojenostsodobnetehnologije/kemicna-zasvojenost>
- Nacionalni inštitut za javno zdravje. (2014). Vedenjske zasvojenosti. <https://www.nijz.si/sl/vedenjske-zasvojenosti>
- Šoln Vrbinc, P., Švalj, K. in Jakič Brezočnik, M. (2016). Strokovni centri. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/cb47171036/Mreza-strokovnih-centrov.pdf>
- Tyler, M. (2018). *Recognizing an Addiction Problem*. San Francisco: Healthline Magazin.
- Vukovič, M. in Krajnčan, M. (2019). Evalvacija projekta strokovni center Maribor »Celostna obravnava otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v vzgojnih zavodih«. V M. Krajnčan (ur.), *Kam z otroki? Strokovni center Maribor – Celostna obravnava otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v vzgojnih zavodih* (str. 58–166). Maribor: Strokovni center.

Podpora mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi motnjami pri premagovanju travm / Support for youth with emotional and behavioral disorders in overcoming trauma

Irena Borštnar, univ. dipl. soc. ped.

Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora, Cesta Dolenjskega odreda 19, 1294 Višnja Gora

irena.borstnar@gmail.com

Povzetek

Vsak dogodek v našem življenju je shranjen kot spomin, najsi bo prijeten ali manj prijeten. Manj prijetne spomine potisnemo v podzavest, kjer ostanejo »zamrznjeni« v določenih delih možganov, vseeno pa vplivajo na naše doživljanje sebe in sveta okoli nas. Ti občutki se izražajo kot tesnoba, ujetost, nemoč, izogibanje, sram, depresija, panični napadi, otopelost, razdražljivost, nespečnost, bolečine ... V prispevku bosta predstavljeni dve terapevtski metodi, s katerima natančno in usmerjeno dostopamo do globljih predelov možganov, kjer so shranjeni potlačeni travmatični spomini. Z njuno pomočjo mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi motnjami pomagamo spodbuditi predelavo bolečih izkušenj in omogočamo zdravljenje široke palete psiholoških in telesnih simptomov.

Ključne besede: travma, brainspotting, logosinteza, čustveno-vedenjske motnje, terapevtska pomoč

Abstract

Every event in our lives is stored as a memory, whether pleasant or less pleasant. Less pleasant memories are pushed into the subconscious, where they remain "frozen" in certain parts of the brain, but still affect our experience of ourselves and the world around us. These feelings are expressed as anxiety, captivity, helplessness, avoidance, shame, depression, panic attacks, numbness, irritability, insomnia, pain ... In this article, two therapeutic methods will be presented, with which we can accurately and purposefully access the deeper areas of the brain where repressed traumatic memories are stored. With their help, we help youth with emotional and behavioral problems to encourage the processing of painful experiences and enable the treatment of a wide range of psychological and physical symptoms.

Key words: trauma, brainspotting, logosynthesis, emotional and behavioral disorders, therapeutic help

Uvod

Travme so prisotne že od samega začetka človeštva. Številne raziskave so pokazale, da je izpostavljenost travmatičnim izkušnjam prej norma kot izjema, zato je pomembno, da so strokovni

delavci vzgojnih zavodov usposobljeni za prepoznavanje simptomatike travmatskih doživetij. Cilj je zmanjševanje škodljivih vplivov travmatskih doživetij, zmanjševanje duševnih bolečin, nudenje ustrezne pomoči in podpore ter zavedanje nevarnosti retravmatizacije mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Travma

Herman Lewis (1996) govori o zgodovini proučevanja travm kot o skrivnostnem obdobju, kjer ni bilo zabeleženega kontinuiranega raziskovanja. Bila so obdobja raziskovanj, katerim je sledilo opuščanje te teme. Strokovnjaki so se resnega raziskovanja travm lotili mnogo pozneje. Izpostaviti je treba, da ni glavna težava pomanjkanje interesa, ampak zavedanje, da odpiramo temo človekove ranljivosti in tudi njegove zmožnosti storiti zlo.

Beseda travma je grškega izvora in v prevodu pomeni rana, poškodba. Ena od širših opredelitev je, da je travma del življenja ljudi po vsem svetu. Cvetek (2009) pojasnjuje, da travma povzroči preoblikovanje osebnosti, prepričanj, duhovnosti ter razumevanja smisla in pomena življenja, spremeni tudi potek posameznikovega življenja in povzroči celo večgeneracijske posledice.

Poznamo več vrst travm:

- travma zaradi neposrednega doživetja zlorabe, zanemarjanja, nasilja, vojne, telesnega napada (rop, ugrabitev, mučenje), naravnih katastrof, težkih prometnih nesreč, zdravstvenih posegov, soočenja z diagnozo življenjsko nevarne bolezni;
- travma očitca nasilnih dejanj, smrti ali težkih poškodb druge osebe;
- sekundarna travmatizacija – skupno bivanje ali skrb za ljudi, ki so doživeli travmo, lahko povzroči enake simptome;
- medgeneracijska travma – posameznik čuti posledice travme, ki je sam sploh ni doživel; tako se lahko v otroku prebujajo enake senzacije kot pri starših, ki so bili travmatizirani. (prav tam)

Oprelitev travmatičnega dogodka

Travmatična izkušnja je v grobem ekstremno stresna obremenitev posameznika, ko je le-ta prisostvoval pri dogodku, ki je bil zanj izjemno ogrožujoč, tako za njegovo življenje kot za njegovo psihično zdravje ali blaginjo. To je dogodek, ki posamezniku dobesedno »spodnese tla pod nogami«. V takih situacijah lahko oseba izgubi sposobnost za obvladovanje dogodka ali izkušnje, saj lahko doživlja intenzivne občutke – od nemoči, groze, tesnobe, žalosti, jeze, razjarjenosti ... (Cvetek, 2009)

Pri otrocih in mladostnikih gre za dogodke, ki so izven njihove običajne izkušnje in skorajda pri vseh povzročijo zelo močne reakcije. Travma poškoduje otrokove možgane, lahko tudi trajno, in pusti »brazgotine« na duševnem zdravju ter psihofizičnem delovanju. Stresni odzivi skozi daljše obdobje preoblikujejo možgane, vplivajo na njihovo strukturo in delovanje, komunikacija med nevroni postane motena. Poleg sprememb v nevronskega oziroma živčnega sistema so posledice vidne tudi na imunskem sistemu. Pri otrocih in mladostnikih, ki so bili zlorabljeni, prevladujejo čustva izolacije, sramu, strahu, krivde, pogosto razvijejo tudi simptome posttrav-

matske stresne motnje, anksioznosti ali depresije. Pri majhnem otroku, ki si še izoblikuje model sveta, se oblikuje predstava, da svet ni varen kraj in da zanj predstavlja grožnjo. Otrok posledično razvije temeljno nezaupanje do sveta in ljudi v njem. V obdobju mladostništva takšni otroci pogosto ne dokončajo šole, nagnjeni so k delikventnosti, zlorabi drog, alkohola, poskusi samomora so med njimi pogostejši. Gre za načine, kako travmatizirani (zlasti zlorabljeni) otroci pozneje v življenju poskušajo otopiti svoja pretekla nepredelana čustva (Salmič, 2018).

Opredelitev travmatskega doživetja

Travmatsko doživetje je nepričakovano doživetje izjemno ogrožujoče situacije, ki poruši posameznikovo sposobnost obvladovanja in zmogljivosti, ter povzroči občutek popolne nemoči (Mikuš Kos in Slobodnjak, 2000). Najpogosteje ga označuje doživljanje izjemno ogrožujoče situacije, ki ga spremljajo občutki hudega strahu, groze in telesne reakcije.

Številni simptomi, zaradi katerih otroci in mladostniki trpijo v sedanosti, kot so depresija, tesnoba, panični napadi, občutki nemoči, ujetosti, sramu, težave s samozavestjo, negativna prepričanja o sebi, ponavljajoči nezdravi vzorci v odnosih, stalna notranja napetost in drugi telesni simptomi, so posledica nepredelanih travmatskih doživetij, ki so se zgodile v preteklosti. Travmatski dogodek so morda doživeli v bližnji preteklosti, najpogosteje pa se vzrok skriva v otroštvu. Teh dogodkov se zavestno niti ne spominjajo ali pa jim ne pripisujejo večjega pomena. Nepredelani travmatski spomini ostajajo »zamrznjeni« v globljih delih možganov ter močno vplivajo na kakovost njihovega življenja. (Mikuš Kos in Slobodnjak, 2000)

Drobnič Radobuljac (2016) piše, da je slovenski sistem pomoči otrokom in mladostnikom s težavami v duševnem razvoju sestavljen iz preventive, ki ga pokrivajo vrtci, šole in svetovalni centri, in iz treh ravni znotraj zdravstvenega sistema. Zaskrbljujoče pa je dejstvo, da naša javnozdravstvena mreža ni skladna z dejanskimi potrebami otrok in mladostnikov na področju duševnega zdravlja. Dispanzerji in razvojne ambulante so neenakomerno razporejene po Sloveniji, čakalne vrste za obravnavo otrok in mladostnikov so dolge štiri mesece ali več. (prav tam)

Stiske mladih so se v koronskem času samo še poglobile in nazorneje izrazile, zato je pomembno, da strokovni delavci v vzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah ter mladinskih domovih pravočasno prepoznajo težave mladostnikov, saj to rezultira v hitrejšem okrevanju in ima za posameznika manj negativnih dolgoročnih posledic. V ta namen sta na kratko predstavljeni dve metodi, s katerimi si lahko strokovni delavci pomagajo pri svojem delu.

Brainspotting

Brainspotting je novejša in učinkovita psihoterapevtska metoda, ki s svojim delovanjem omogoča neposreden dostop do podzavesti oziroma predelov v možganih, kjer so shranjeni potlačeni travmatski spomini. Na ta način spodbudi predelavo bolečih izkušenj, ki niso doseglyive zavestnemu umu, ter omogoča zdravljenje široke palete psiholoških in telesnih simptomov. Pozitivni učinki zdravljenja z metodo brainspotting so številni in vplivajo na vsa področja posameznikovega življenja. Najpogostejši učinki so okrepljen občutek lastne vrednosti, ob-

čutke strahu nadomestijo občutki notranje varnosti, miru in sproščenosti, zmanjšanje občutkov sramu in močnejše zaupanje vase, večje samospoštovanje, učinkovitejše spoprijemanje s stresnimi situacijami, zmožnost postavljanja meja v odnosih, zaključevanje nezdravih odnosov, zmanjšanje ali odprava telesnih simptomov ter razvijanje in uresničevanje notranjih potencialov. (Gombač idr.,2020)

Zdravljenje travme poteka postopoma, v ritmu, ki ga posameznik zmore, in glede na njegove trenutne zmožnosti. Svetovanec se v varnem in spoštljivem terapevtskem odnosu sooči z bolečo travmatsko izkušnjo in z vsem, kar je globoko zakopal, da ne bi več čutil. Ob tem se vidijo globine posledic travme – kako je travma vplivala na telesno zdravje, doživljanje sebe, na prepričanja o sebi ter na odločitve posameznika. (prav tam)

Zdravljenje prinaša večjo notranjo povezanost in učenje skrbi zase in za svoje potrebe, vzpostavitev zaupanja vase, v sočloveka, v svoje sposobnosti, občutek lastne vrednosti in notranje varnosti. Ob predelavi dogodka le-ta postane del njihovega življenja in jih ne moti več. Z osvoboditvijo globoko zakopanih občutkov, telesnih senzacij, sprostijo tudi energijo, ki jim omogoča kreativnost in razvoj lastnih potencialov. (Gombač idr., 2020)

Svetovanec na samem začetku svetovalnega procesa pove, katero težavo ali boleč spomin bi želel razrešiti. Ob opisovanju doživljanja pomembnega dogodka, pride do aktivacije, kjer oseba začuti močnejši čustven ali telesni odziv. Svetovanec numerično oceni stopnjo aktivacije z lestvico SUD (subjektivna enota vznemirjenosti). Naslednji korak je iskanje ustrezne točke pogleda (brainspot), pri čemer si svetovalca pomaga s kazalnikom (pointerjem). Z opazovanjem oči, obraza in telesa prepozna refleksne odzive telesa. Namen tega koraka je, da svetovanec opazuje svoj notranji proces pri čemer se lahko pojavijo slike, misli, spomini, nova občutja... Cilj svetovanja je, da svetovanec ob podpori svetovalca predeluje boleče vsebine in se jih osvobodi. Na koncu procesa se vrne na izhodiščno točko in ponovno ocenita subjektivno enoto vznemirjenosti. Na koncu srečanja so najpogosteje prisotni občutki olajšanja in manjše obremenjenosti. Proces samozdravljenja pa se nadaljuje tudi po zaključku srečanja. (Potočnik, 2017)

Mladostnik, 16 let se je obrnil name zaradi težav ob zaključku romantične zveze. Nepričakovano ga je zapustila punca, zaradi česar je bil žalosten, razočaran, težko se je osredotočal na vsakodnevne obveznosti, zjutraj je težko vstal iz postelje.

Mladostnik je ocenil stopnjo aktivacije z 10. Aktivacijo je čutil po celem telesu kot občutke mravljinčenja in pritiska v prsnem košu. Z opazovanjem njegovih oči in telesa, sva hitro našla brainspot. Na tej točki se je skozi solze sproščalo njegovo čustvo žalosti. V nekem trenutku se mu je sprožil tudi spomin, kako se je kot majhen fant počutil zapuščenega, ker je njegova mama, več časa posvečala njegovemu starejšemu bratu. Na koncu procesa je bila njegova stopnja aktivacije 4, počutil se je manj napetega, lažje je dihal, mravljinčenje in pritisk v prsnem košu sta popustila.

Logosinteza

Logosinteza je metoda, ki omogoča, da se mladostnik znebi potlačenih vsebin in zaživi v stiku s samim seboj. Osredotoča se na zamrznjene mentalne vsebine in uporablja posebno oblikovan postopek za razreševanje teh tem. Mladostnika obravnava kot celoto, saj upošteva, da imamo vsi poleg telesa in uma tudi energijo, ki nas lahko spodbuja ali omejuje. (Bončina, 2019)

Logosinteza vključuje principe transakcijske analize, nevrolingvističnega programiranja ter energetske psihologije in jih poveže z najnovejšimi odkritji nevrofiziologije v nov in učinkovit sistem za holistično obravnavo posameznika. (prav tam)

Princip, na katerem temelji, so trije posebno oblikovani stavki, ki omogočajo, da energijo, ki se je razdrobila ob bolečih, travmatskih dogodkih v preteklosti, spravimo spet v pretok, ki je pogoj za zdravje. Stavke uporabimo takrat, ko s pomočjo raziskovanja vsebin v svetovanju najdemo boleče dogodke, napačna prepričanja, dvome, želje, strahove. Te strukture so nastale v bolečih trenutkih v preteklosti in nam danes v določenih situacijah povzročajo neprimerne čustvene odzive ter blokirajo misli (Bončina, 2019). Metoda je primerna za razbremenitev travmatskih spominov, iracionalnih prepričanj in skriptnih odločitev, arhaičnih introjektov in fantazij ali želja. Učinkovita je tudi pri terapiji tikov, jecljanja, treme, pomanjkanju koncentracije in hiperaktivnosti. (prav tam)

Pri Logosintezi (Lammers, 2008) sledimo sedmim korakom, ki vodijo v spremembe. Po vzpostavitvi dobrega in pozitivnega odnosa, s postavljanjem vprašanj pridobimo informacije s pomočjo katerih prepoznamo teme, ki so za svetovanca pomembne. Na tej točki osebi pomagamo tudi z edukativnimi informacijami, ki vodijo v zelene spremembe. Sledi posameznikova ocena doživetij oziroma njegova ocena enot neugodja na lestvici od 0 do 10, ter uporaba treh stavkov. Stavki so sledeči: »Vzamem nazaj vso svojo energijo vezano na X in jo vrnem na pravo mesto v sebi.« »Odstranim vso energijo, ki ni moja in je vezana na X iz vseh svojih celic, celega telesa in osebne prostora in jo pošljemo tja, kamor zares spada.« Ter zadnji stavek: »Vzamem nazaj vso svojo energijo, vezano na vse moje reakcije na X in jo vrnem na pravo mesto v sebi.« (Lammers, 2008)

S pomočjo procesiranja zapisanih stavkov je možno predelati neugodna, travmatična doživetja in dogodke. Zadnji korak vključuje kognitivno integracijo, kjer skupaj z svetovancem povzamemo, parafraziramo, razjasnjujemo in interpretiramo dogajanje. Svetovanec z našo pomočjo najde izraze za novo stanje in novo perspektivo, ter jo primerja s predhodnim stanjem. (prav tam)

Mladostnica 13 let, je želela predelati stisko, ki je nastala, kot posledica medvrstniškega nasilja. Zaradi psihičnega verbalnega in neverbalnega nasilja ji je padel učni uspeh, čutila je odpor do obiskovanja pouka, pojavile so se psihosomatske težave, motnje spanja, odklanjati je začela tudi hrano.

Ob opisovanju vedenja njenih treh sošolcev, ki so bili povzročitelji nasilnega vedenja, je zaznavala jasne telesne občutke na predelu prsnega koša in jih ocenila z 10. Stavke sva formulirali okoli njenega spomina, ko so ji sošolci v plastenko vode nalili razkužilo za roke. Boleč in travmatičen spomin je z uporabo stavkov prešel iz močno intenzivne podobe in občutkov v navaden spomin. Telesni občutki so iz 10 padli na 2. Na vprašanje, kaj je drugače, je odgovorila, da je ugotovila, da se ne bo nikoli spustila na tak nivo, kot so se njeni sošolci in da želi nadaljevati z normalnim življenjem. Na prihodnjih srečanjih je poročala, da pridobiva manjkajoče ocene in da nima več težav s povzročitelji njene pretekle stiske.

Sklep

Levine in Kline (2008) pravita, da je slaba novica ta, da je travma življenjsko dejstvo, dobra novica pa, da je življenjsko dejstvo tudi psihična odpornost posameznika, ki mu omogoči, da se »postavi na noge«.

Pomenljiv korak naprej je že samo zavedanje, še bolj pa razumevanje travme in njenih posledic, pa tudi znanje, ki se nanaša na varovalne in hkrati kurativne dejavnike, ki podpirajo varne, stabilne, skrbne odnose in okolja. Različni programi, metode in intervencije, ki temeljijo na razumevanju travme in njenem naslavljanju, so pomembni, vendar pa je ključno tudi razvijanje dolgoročnih in trajnostnih rešitev. To so koraki ustvarjanja pogojev za zdravje, dobrobit, razvoj človeškega potenciala ne le ranljivih posameznikov in skupin, temveč celotne družbe. Omenjeni metodi sta koristen pripomoček za pomoč mladostnikom. Metodi sta prilagojeni temu, kako delujejo naši možgani v povezavi s telesom, hkrati pa se popolnoma prilagajata zmognostim mladostnika in njegovemu notranjemu procesu. Zaradi globin, ki jih doseže metoda, se hitreje osvobodijo starih vzorcev in odvržejo stara bremena.

Literatura in viri

- Bončina, T. (2019). *Logosinteza – na kratko*. <https://www.boncina.si/si/post/30>
- Cvetek, R. (2009). *Bolečina preteklosti: travma, medosebni odnosi, družina, terapija*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Drobnič Radobuljac, M. (2016). The state of child and adolescent psychiatry in Slovenia: a brief report. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25, 563–565. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-016-0826-5>
- Gombač, S., Paš, M., Potočnik, J. in Trobentar, T. (2020). *Predelava psihološke travme z metodo brainspotting*. V M. Regovec (ur.), *Dinamika travme in poti njene integracije* (str. 207–224). Hermes IPAL. <https://www.sabina-psihoterapija.si/publikacije/strokovni-clanki/>
- Herman Lewis, J. (1996). *Pozabljena zgodovina. Feministične raziskave za socialno delo*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Lammers, W. (2008). *Logosynthesis. Change through the magic of words*. Switzerland. Pardellgasse.
- Levine, A. P. in Kline, M. (2008). *Skupaj premagujmo travme in stres – Kako pri otrocih krepimo samozavest in psihično odpornost*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Mikuš Kos, A. in Slodnjak, V. (2000). *Nesreče, travmatski dogodki in šola: pomoč v stiski*. Ljubljana: DZS.
- Potočnik, J. (2017). *Brainspotting – psihoterapija, ki »odmrzne« boleče občutke*. <http://www.janapotocnik.si/brainspotting-psihoterapija-ki-odmrzne-bolece-obcutke/>
- Salmič, R. (2018). *Kdaj je varstvo otrok izvor psihološke travme*. <https://govorise.metropolitani.si/zanimivosti/kdaj-je-varstvo-otrok-izvor-psiholoske-travme-vzgojitelji-sooblikuje-otrokovo-samopodobo/>

Korak k Sončku - korak k človeku / Step toward sun – step toward human

Marija Trilar učiteljica razrednega pouka
OŠ Cvetka Golarja Škofja Loka, Frankovo naselje 51, Škofja Loka
marija.trilar@guest.arnes.si

POVZETEK

Učenci 4. razreda osnovne šole ob učni snovi o človeškem telesu spoznavajo življenje oseb s posebnimi potrebami. Namen je seznanjanje z vsemi vrstami drugačnosti in inkluzija otrok s posebnimi potrebami v redne izobraževalne programe. Spoznavamo: gibalno ovirane osebe, slepe in slabovidne, naglušne in gluhoneme, osebe s primanjkljaji v duševnem razvoju, avtiste in druge oblike drugačnosti. Spoznavajo vzroke drugačnosti, ki so lahko prirojeni ali pridobljeni po poškodbah ali boleznih. Značilnosti vsebin so v osebni pristopu in stikih s temi osebami, saj s tem premagujemo predsodke in tabuje o drugačnosti. Po prvih pozitivnih izkušnjah smo na šoli sklenili, da bomo projekt izvajali kontinuirano z vsemi generacijami četrtošolcev, saj je vzgojni pomen tega dela velik. Naša šola vključuje kar nekaj otrok s posebnimi potrebami v redni program in jih s tem usposablja za čim bolj samostojno življenje. Taki otroci so potem v razredni skupnosti lepo sprejeti, »zdravi« sošolci pa znajo z njimi sobivati, sodelovati in jim na ustrezen način po potrebi pomagati, predvsem se učijo empatije, ne pa pomilovanja.

ABSTRACT

In the 4th year of primary school, whilst learning about the human body, pupils acquire knowledge regarding the life of persons with disabilities. The purpose is to acquaint children with all kinds of diversity and the inclusion of children with special needs in regular educational programs. We are familiarized with all areas of diversity: persons with physical disabilities, persons with vision impairment, deaf and non-verbal persons, persons with intellectual and developmental disabilities, autistic persons, and other forms of diversity. Pupils learn about diversity which can be the result of birth defects, injury, or illness. The content is characterised by a personal approach and contact in order to overcome prejudice and taboos regarding diversity. After the first positive experience, we decided at our school to implement the project continuously with all generations of fourth graders, as the educational significance of this work is of great educational value. Our school includes quite a few children with disabilities in the regular program and thus prepares them to live as independently as possible. Children with disabilities are then well received within the class community, and other classmates know how to coexist with them, cooperate and help them in an appropriate way deemed necessary. Above all, pupils learn empathy, not pity.

Keywords: inclusion, persons with disabilities, diversity, physical disabilities, developmental disabilities, acceptance

Uvod

Osebe s posebnimi potrebami so tiste, ki odstopajo od pričakovanih značilnosti in zmožnosti, definiranih v določenem okolju, ter potrebujejo dodatno pozornost in skrb. Nekateri gledajo nanje postrani, nekateri jih sprejemajo z veliko ljubezni, spet drugi imajo v zvezi z njimi določene predsodke. Ampak ti ljudje imajo samo eno posebnost, ki jih loči od drugih, in ta je, da imajo posebne potrebe, pojasnjuje Alja Gregor (2016).

Da je med mnogimi pravicami otrok s posebnimi potrebami tudi pravica do inkluzivnega učenja, pa poudarja Mitja Sardoč (2006): »To je izziv za demokratično naravo javnega sistema vzgoje in izobraževanja. V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju Slovenije je poudarjeno, da morajo biti »enake možnosti v izobraževanju (...) usklajene s pravico posameznika do drugačnosti ... Zato se od moderne šole pričakuje pristop, ki bo upošteval razlike med otroki in se nanje ustrezno odzival.«

Zveza Sonček je leta 1993 v soglasju z Zavodom RS za šolstvo vrtcem, osnovnim in srednjim šolam po vsej Sloveniji dalo pobudo za izvajanje projekta Korak k Sončku. Namen projekta je osveščanje ter sprejemanje vsakršne drugačnosti, saj se še vedno srečujemo s težavami in razumevanjem inkluzije. Temeljni cilj je ustvariti primerno socialno klimo za vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v redne oblike varstva in izobraževanja. (vir.soncek.org)

Učenci na ta način spoznavajo drugačnost, ki je lahko posledica prirojene napake, poškodbe ali bolezni. Ob obiskih in na skupnih delavnicah navezujejo stike in s tem premagujejo predsodke in tabuje o drugačnosti. Osnovna šola Cvetka Golarja Škofja Loka se je že prvo leto vključila v projekt, ki je postal del učnega načrta tretjega razreda osemletke, z uvedbo devetletke v šolskem letu 2004/05 pa v četrtega. To področje se vsebinsko navezuje na učno snov o človeškem telesu pri naravoslovju. Zaradi pozitivnega učinka na učence, projekt vodimo še danes, program širimo, dodajamo nove vsebine in dejavnosti, vključujemo medpredmetno povezovanje in svoje delo ob koncu šolskega leta predstavimo staršem in širši javnosti.

V zadnjih letih tudi na naši šoli narašča število učencev s posebnimi potrebami, med nami so bili oziroma so še: dolgotrajno bolni učenci zaradi vnetja možganske ovojnice, učenec na invalidskem vozičku zaradi cerebralne paralize, gibalno ovirana učenka zaradi cerebralne paralize, učenci z govorno jezikovnimi motnjami, pritlikava učenka, učenec s polževim vsadkom, učenec z mišično distrofijo, avtistični učenci, učenec z Downovim sindromom, učenec s Sotosovim sindromom in več učencev s specifičnimi učnimi težavami. Ti učenci so deležni dodatne strokovne pomoči, podaljšanega časa pri preverjanju in ocenjevanju in druge prilagoditve glede na vrsto in stopnjo oviranosti, nekateri imajo tudi spremljevalce.

Učenci v projektu Korak k Sončku v projektu spoznajo: osebe z motnjami v duševnem razvoju, gibalno ovirane osebe zaradi cerebralne paralize, slepe in slabovidne, gluhe in naglušne, paraplegike, tetraplegike in avtiste. To ji je v pomoč, če imajo v razredu sošolko ali sošolca s posebnimi potrebami.

Dejavnosti: branje umetnostnih besedil

Učence v tematiko ljudi s posebnimi potrebami uvajamo postopoma, projekt traja eno šolsko leto. Običajno začnemo z branjem umetnostnih besedil pri slovenščini, redno gradivo je delo

Svetlane Makarovič Veveriček posebne sorte, v katerem učenci spoznajo drugačnost v živalskem svetu. To tematiko potem prenesemo na spoznavanje drugačnosti pri ljudeh. Po prebrnem besedilu učenci pripovedujejo, kaj o tem že vedo oz. ali poznajo osebo, ki je na kakršenkoli način ovirana zaradi svoje drugačnosti. Na voljo je še veliko druge literature, npr. zgodba Lev Rogi, Tema ni en črn plašč in Sence pripovedujeta o srečanju s slepoto. Med šolskim letom jim po poglavjih berem primerno literaturo s tako tematiko. V zadnjih letih sta to tudi knjigi Kit na plaži, ki jo je napisal Vinko Möderndorfer, in knjiga Čudo, katere avtorice je R. J. Palacio. Vsa ta besedila širijo učencem spoznavanje drugačnosti na različnih področjih.

Dejavnosti: obiski ustanov

V okviru naravoslovnih dni obiščemo nekaj ustanov, kjer bivajo, se usposabljujejo ali delajo osebe s posebnimi potrebami. Najprej navežemo stik z ustanovami v okolici šole oz. v naši občini. Obiščemo učence s prilagojenim programom *OŠ Jela Janežiča v Škofji Loki*, si ogledamo njihove prostore in različne izdelke. Naši učenci so navdušeni nad njihovo urejenostjo zvezkov, predvsem pa nad njihovimi likovnimi in tehničnimi izdelki, ki so razstavljeni po šoli. Včasih se srečajo s kakšnim bivšim sošolcem ali sošolko, ki šolanje nadaljujejo v šoli s prilagojenim programom in spoznajo, da so sedaj uspešni in zadovoljni. Da ta obisk ni le ogled, pripravimo skupno druženje v telovadnici, v mešanih skupinah organiziramo štafeta tekmovanja, zabavne igre in kaj skupaj zapojemo.

Obiščemo *Varstveno delovni center Škofja Loka*, ki je javni socialnovarstveni zavod, kjer izvajajo socialno varstvene storitve vodenja, varstva in zaposlovanja pod posebnimi pogoji in storitev posebnega institucionalnega varstva odraslih. Njihovi varovanci so osebe z motnjami v duševnem razvoju, ki so lahko dodatno senzorno ali gibalno ovirane. Imajo možnost aktivnega vključevanja v družbeno življenje in delovno okolje ter opravljanje koristnega, vendar njihovim zmožnostim primerne dela. V VDC Škofja Loka imajo bivalne prostore in delavnice. Izdelujejo unikatne izdelke, predvsem iz gline. Ogledamo si njihove razstavljenе izdelke in pokažejo nam, kako jih naredijo. Predvsem pa se radi pogovarjajo z našimi učenci.

V Kranju je *Razvojni vrtec Mojca*, ki otrokom in staršem nudijo možnost, da razvijejo pozitivno samopodobo. Z odprtostjo za drugačnost ter ob prepoznavanju otrokovih potreb vzgajajo, učijo in varujejo, otroke pa pripravljajo na samostojno življenje in odgovorno ravnanje. Z vzgojiteljicami tega vrtca se dogovorimo za skupno preživljanje enega dopoldneva. Tem otrokom popestrimo dan tako, da jim naši učenci v manjših skupinah pojejo, rišejo, se z njimi igrajo, jih peljejo na sprehod z vozički in pazijo nanje, če imajo težave pri hoji. Pred sprehodom jih obujejo in oblečejo. Ta stik je zelo pristen in se otrokom še posebno vtisne v spomin.

V Kranju smo lepo sprejeti v centru *Sonček*, ki je nam najbližji center za osebe s cerebralno paralizo. Zveza društev za cerebralno paralizo Slovenije je nacionalna invalidska organizacija, ki povezuje regijska društva celotne države in združuje storitve za osebe z invalidnostjo EASPD.

V njihovih delavnicah učenci spoznavajo kako nastajajo unikatne vizitke, ljubkovalne igrače - punčke iz cunj, kako pletejo kape in šale, izdelujejo glinene izdelke in podobno. Učenci vidijo, koliki truda in časa je treba vložiti v delo in so navdušeni nad lepimi izdelki.

Dejavnosti: delavnice v šoli

Na šolo povabimo goste, ki predstavijo svojo drugačnost, in ustanove, v katerih se usposabljujejo ali bivajo. Z društva gluhih in naglušnih oseb *AURIS* nas obišče nekaj članov z delno ali popolno okvaro sluha in njihova mentorica. V krajšem video posnetku učenci spoznavajo svet tišine,

naučijo jih nekaj osnovnih kretenj znakovnega jezika in predstavijo enoročno abecedo za gluhe. Učenci se trudijo z njimi komunicirati s pomočjo gibov, predvsem pa se naučijo, da s takim osebami govorijo počasi in razločno, jih gledajo v oči, saj gluhe osebe znajo brati z ust.

Navezali smo stik s slepo *Metko Pavšič*, ki jo vsako leto pripeljemo v šolo. Živi povsem samostojno, hodi v službo in se ukvarja z več hobiji. S seboj prinese pripomočke, ki jih slepi uporabljajo za olajšanje vsakodnevnih ovir, s katerimi se srečujejo. Vse to predstavi učencem: od bele palice, govoreče ure, pisalnega stroja in računalnika za slepe, družabnih iger, zveneče žoge do sponk za spenjanje nogavic pred pranjem. Z učenci se pogovarja in lahko jo sprašujejo, kar jih zanima. Dobijo konkretne napotke, kako pristopiti k slepi osebi, jo nagovoriti in ji pomagati npr. čez cesto.

Vsako leto spremljevalec pripelje tetraplegika *Benamina Žnidaršiča* in *Vojka Gašperuta* s Primorske, ki slikata z usti. Učencem pripovedujeta o svoji poškodbi in jih osveščata, kako naj pazijo na svojo varnost. Eden od njih je skočil v preplitvo vodo, drugi je padel z drevesa in pri obeh so bile poškodbe tako hude, da sta postala tetraplegika. Kljub zelo veliki odvisnosti od pomoči drugih pa sta našla smisel življenja v likovnem ustvarjanju. Pred učenci tudi rišeta z usti. Učenci tudi sami poskusijo risati z usti, onadva pa jim dajeta navodila, kako se drži čopič med zobmi in kako mešati barve.

Vsako leto povabimo člane *Društva paraplegikov Gorenjske*, ki predstavijo športne dejavnosti oseb na invalidskih vozičkih. Ekipa košarkarjev v telovadnici igra košarko na vozičkih, učenci med tekmo seveda navdušeno navijajo in se čudijo, kako dobro znajo zadeti koš. Kakšen paraplegik pripelje tudi kolo, ki se poganja z rokami, in smučke za invalide. Učencem dajo možnost, da se tudi oni usedejo na voziček, z njega si podajajo žogo, mečejo na koš, se vozijo z njihovim kolesom ali nanje pritrjuje smučke. Tudi paraplegiki predstavijo svoje nesrečne pripetljaje ali bolezni, ki so jih pripeljale do gibalne oviranosti, in učence vzgajajo, kako naj skrbijo za svoje zdravje.

Če učence zanima še kakšna druga oblika drugačnosti, poiščem informacije in gradivo, da se s tem spoznamo. Tak primer je bil pred leti, ko je imel učenec brata avtista. Prej je to bratovo drugačnost težko sprejemal, skrival jo to pred sošolci in bil pogosto slabo razpoložen zaradi odnosov v družini. Ko pa smo že dalj časa spoznavali osebe s posebnimi potrebami, se je odprl in začel o tem pripovedovati. S pomočjo mame je za sošolce pripravil kratko predstavitev avtističnih motenj, se razbremenil in prenehal skrivati bratovo drugačnost. Od takrat seznanjamo učence tudi z avtizmom.

Dodatne dejavnosti

Vse te dejavnosti povezujemo pri več predmetih: naravoslovju, slovenščini, pri glasbeni in likovni umetnosti. Učenci pišejo vtise z obiskov in delavnic, navajajo nova spoznanja, ilustrirajo zgodbe, rišejo pripomočke, iščejo podatke na spletu in najbolj zanimive podatke izpisujejo, sestavljajo verza in celo pesmice, sestavljajo križanke in uganke. Vse pisne izdelke vsak učenec zbira in jih ob koncu šolskega leta uredi v svojo revijo, opremi jo z izvirno naslovnico in ostane mu pisni spomin na zanimiv projekt. Pri glasbi prepevamo pesmice s tematiko povezanosti med ljudmi, sprejemanja drugačnosti, pomoči potrebnim, volje do življenja.

Učence spodbujamo, da doma staršem pripovedujejo, kaj so zanimivega spoznali, s kom so navezali stik, kaj jih je najbolj presenetilo in navdušilo. Poudarjamo, da ne govorimo o prizadetih ljudeh, ampak o osebah s posebnimi potrebami. Učenci spoznajo, da živi tudi v njihovi okolici ali sorodstvu kakšna taka oseba. S starši se pogovarjajo o tem in dobijo podatke tudi z njihove strani, za kakšno oviranost gre in kako naj pristopajo do njih. Ob zaključku projekta starše prosimo, da odgovorijo na nekaj vprašanj in izrazijo svoje mnenje o vzgojnem pomenu tega dela, doslej so bila mnenja vedno izredno pozitivna in pohvalna. Pogosto povedo, da so tudi sami preko svojih otrok spoznali mnogo novega in predvsem premagali predsodke, ki so jih imeli.

Vsako leto se z eno od ustanov dogovorimo, da jim pripravimo prireditev oz. nastop. Ta vključuje dramatizacije, otroške folklorne plesne nastope razrednih pevskih zborov, inštrumentalne točke, ki jih izvedejo naši učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo. Take nastope smo pripravili za CIRIUS v Kamniku, Dom Matevža Langusa v Radovljici, Varstveno delovni center v Škofji Loki in Center slepih in slabovidnih v Škofji Loki. V šolski telovadnici pa smo pred leti organizirali predstavitevno tekmo v košarki na vozičkih med ekipo Gorenjske in reprezentanco Slovenije.

Zaključek vsakoletnega projekta

Ob koncu šolskega leta pripravimo javno prireditev, na katero povabimo starše in sorodnike učencev. S plakati v šoli in okolici ter preko lokalnega radija povabimo tudi ostale starše in vse ljudi, ki jih ta tematika zanima. Na prireditvi nastopajo vsi učenci, ki so bili vključeni v projekt. Predstavijo svoje vtise in spoznanja, pojejo igrajo na inštrumente in zaigrajo dramske prizore in na to tematiko. Predvsem pa dodajo vrednost prireditvi nastopi gostov, to so osebe s posebnimi potrebami, ki so pripravljene svoje talente predstaviti tudi širši javnosti. Nekaj nastopajočih: gojenci Varstveno delovnega centra Škofja Loka in harmonikarica Stanka Kuhar, plesalka z Downovim sindromom Eva Pernač, slepa pevka in pianistka Patricija Zver, člani društva gluhih in naglušnih AURIS, učenci šole za slepe in slabovidne Iris iz Ljubljane, avtistični učenci Glasbene šole Edgar Willems iz Ljubljane ...

Mnenja sodelujočih o projektu

Društvo AURIS redno sodeluje z OŠ Cvetka Golarja v projektu Pozdrav sončku. Učencem 4. razredov predstavimo gluhotu, naglušnost. Tovrstne predstavitve so pomembne tako za slišče učence kot tudi za gluhe in naglušne osebe, ki v projektu sodelujejo. Z vidika gluhih in naglušnih oseb je predvsem pomembno, da jim je dana možnost sodelovati s sliščimi osebami, da se lahko s pomočjo tolmača enakovredno vključujejo med slišče otroke. Gluhota je namreč nevidna invalidnost in čeprav gluhe osebe živijo v »normalnih« urbanih naseljih, ostajajo večno osamljeni. Zakaj? Zaradi specifične komunikacije, ki je večina sliščih ne obvlada. Poseben problem je pismenost, saj so se gluhe osebe jezika naučile na pamet in ker se ga ne morejo učiti sproti, ga tako tudi pozabljajo. Njihovo pisno izražanje je slabo in včasih celo nerazumljivo. Zaradi tega je njihov svet, svet gluhih, njim najbližji. Med seboj se pogovarjajo v znakovnem jeziku, kar jih sprošča in na nek način izpolnjuje. Težko si predstavljamo, kako srečni so, ko jim nekdo, slučajni sogovornik, odgovori s kretnjo, jasnim govorom ali jih celo potrepja in opozori na nevarnost itd. K takšnemu ravnanju okolja v največji meri prispevajo taki projekti kot je Pozdrav sončku. Otroci se naučijo empatije do oseb z izgubo sluha, znakovni

jezik jim ni več neko čudno mahanje po zraku. Prav tako pa tudi osebe z izgubo sluha dobijo občutek, da so razumljeni, sprejeti brez predsodkov in nekakšnih slabšalnih oznak.

Zlata Crljenko, predsednica društva

Kot učenka tretjega razreda sem bila tudi jaz vključena v projekt Korak k sončku. Čeprav je že nekaj časa od tega, se še danes spominjam nekaterih dejavnosti, ki so me močno pritegnile. Obiskali smo Društvo Sonček v Kranju, kjer sem se prvič srečala z osebami s posebnimi potrebami. Naučili smo se tudi pesem "Daj mi roko, moj brat" v slovenskem znakovnem jeziku. Na meni je to pustilo tako močan pečat, da sem se kasneje, kot dijakinja, učila slovenski znakovni jezik in se odločila za študij logopedije in surdopedagogike. Kot logopedinja pogosto delam tudi z otroki s posebnimi potrebami. Korak k sončku je zame eden boljših projektov, ki mi je močno začrtal mojo profesionalno pot.

Tanja Tomšič, logopedinja

Sklep

Namen projekta je spoznavanje življenja oseb s posebnimi potrebami in spoznanje, da take osebe lahko živijo zelo polno in kakovostno.

Božidar Opara (2007) poudarja: »Inkluzija pomeni, da se vsak otrok vzgaja in izobražuje ob največji stopnji prilagoditve v šoli in razredu, v katerega je vključen.« Dobri in spoštljivi odnosi v razredu in na šoli pripomorejo k uspešni inkluziji.

Učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redni program na naši šoli so lepo sprejeti. Tudi s pomočjo tega projekta jih sošolci sprejemajo take kot so in jim na ustrezen način pomagajo, kadar potrebujejo pomoč. Niso deležni motečih pogledov in pomilovanja. Trudijo se, da jih verbalno ne prizadenejo. Radi jim pomagajo (npr. kaj prinesiti, razložiti učno snov, jih razvedriti ali potolažiti v težkih situacijah...). Če je tak učenec v razredu, so bolj strpni, potrpežljivi in vljudni, ne samo do njih ampak tudi sicer.

Starši naše delo zelo podpirajo. Otroci doma navdušeno pripovedujejo o svojih pozitivnih izkušnjah na srečanjih z osebami s posebnimi potrebami. Nekateri tudi zaradi tega projekta odkrijejo svoj poklic. Včasih se tudi starši otresejo nekaterih predsodkov in jim »drugačnost« ni več tabu.

Učenci ugotavljajo, da se morajo osebe s posebnimi potrebami že za preprosta opravila zelo potruditi. Včasih potrebujejo pomoč in posebne pripomočke, so pa kljub primanjkljajem lahko srečni in zadovoljni. Ves čas poudarjamo, da osebe s posebnimi potrebami niso »prizadete« osebe, ampak imajo le posebne potrebe. Sobivanje in sodelovanje z njimi je prijetno. S tem se že v najnežnejših letih oblikujejo v empatične osebnosti in gojimo pozitivna čustva. »Čustva nas na poseben način povezujejo s svetom, življenjem, drugimi ljudmi in s samim seboj,« pojasnjuje Mitja Muršič idr. (2010).

LITERATURA

Založnik B. (2006). *Otroci s posebnimi potrebami – integracija in inkluzija*, Ljubljana: Založba EDUCA (str. 9 -14).

Prosnik F. (2007). *Različni učenci - različni pristopi*. Ljubljana: Založba Supra (str. 12-19).

Muršič M. (2010). *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, (str.17-20).

Kdo so ljudje s posebnimi potrebami. Dostopno na strani:

-

www.revija-vita.com/vita/86/Kdo_so_ljudje_s_posebnimi_potrebami

Korak k Sončku. Dostopno na strani: <https://soncek.org/kaj-delamo/projekti/korak-k-soncku/>

Glasbenoterapevtske tehnike pri delu z mladimi iz rizičnih skupin/ Using music therapy techniques with at risk children and youth

Veronika Rogelj, Mag. prof. soc. ped.
Vzgojni zavod Kranj, Šempeterska ulica 3, 4000 Kranj
veronika.rogelj@guest-arnes.si

POVZETEK

V prispevku so povzete metode dela z glasbo, tako v pedagoškem kot glasbenoterapevtskem kontekstu, s poudarkom na aktivnostih, tehnikah in instrumentih, ki so se izkazale za uporabne na pedagoškem področju dela z mladimi iz rizičnih skupin. Pri tem je upoštevana vrsta kriterijev, vezanih na uporabnost in strukturiranost tehnik, dostopnost inštrumentov ter raven zahtevnosti za izvajalca. Sledi predstavitev v praksi preizkušenih aktivnosti in tehnik, ki so se izkazale za uporabne v pedagoškem kontekstu in ne zahtevajo naprednega glasbenega in terapevtskega znanja.

Ključne besede: glasba, glasbena terapija, rizične skupine mladih, glasbene aktivnosti

ABSTRACT

This article discusses music-based methods, used in pedagogical and music-therapeutical environments, with at-risk children and youth. Based on several criteria, regarding the implementation and structure of the techniques, accessibility of the instruments and execution difficulty level, techniques and activities that had proven to be the most useful in the pedagogical context, are presented and discussed.

Key words: music, music therapy, at-risk youth, music based activities

UVOD

Uporaba glasbe v pedagoške namene, še posebej pri delu z mladimi iz rizičnih skupin, pogosto zahteva precej predznanja tudi z glasbenega področja, zaradi česar pedagog brez glasbene izobrazbe najverjetneje glasbenih aktivnosti ne izvaja. Pogosto kolegi, ki delujejo na področju dela z mladimi iz različnih rizičnih skupin, zaupajo, da se prav zaradi teh razlogov glasbenih aktivnosti ne upajo lotiti. Tudi tisti, ki imajo nekaj glasbenih izkušenj, pogosto ne najdejo ustreznih aktivnosti in inštrumentov, ki bi bili za njihovo delo primerni.

Vendar pa glasba pri delu z mladimi pogosto lahko nudi medgeneracijski most, prek katerega gradimo zaupanje, urimo socialne veščine in ponujamo oblike konstruktivnega preživljanja prostega časa. Poleg tega avtorji Kamiona idr. (2014) v povzetku glasbenoterapevtskih raziskav ugotavljajo, da glasba služi kot alternativni medij verbalni komunikaciji, saj je emocionalno izražanje prek tega olajšano, glasba pa pri tem zahteva manj kognitivnih sposobnosti kot verbalna komunikacija. Še posebej se to izrazi pri mladih iz rizičnih skupin, saj so socialne veščine in komunikacija področja primanjkljajev, poleg tega pa pogosto izhajajo iz rizičnega socialnega okolja in svoje zgodbe težko delijo. Glasba tako nudi alternativni medij, ki pomaga osebo razbremeniti, brez da bi se pri tem razkrivala izven svoje cone udobja (Cohen, Silber, Sangiorgio, in Iadaluca, 2012).

Sama pri socialnopedagoškem delu pogosto uporabljam glasbene aktivnosti, izhajajoče iz glasbenoterapevtskih metod in tehnik. Ker želim tovrstno delo približati tudi drugim strokovnim delavcem, v tem prispevku predstavljam dosedanje raziskovalno delo na tem področju ter aktivnosti, tehnike in izbor inštrumentov, ki so se pri pedagoškem delu izkazale za uporabne in jih strokovni delavec z nekaj glasbenega predznanja lahko uporabi pri delu z mladimi.

GLASBENA TERAPIJA Z MLADIMI IZ RIZIČNIH SKUPIN

Glasbena terapija se v evropskem prostoru že nekaj desetletij izkazuje za učinkovito strokovno prakso. Polje klientskih skupin je izjemno razširjeno, na nekaterih področjih dosti bolj kot verbalne smeri psihoterapije, saj komunikacija na glasbeni/zvočni ravni zahteva manj kognitivnih, socialnih in emocionalnih veščin (Edwards, 2016). Hillecke (2005) izpostavlja, da številne raziskave pričajo o uporabi glasbene terapije na različnih področjih in o njeni visoki učinkovitosti z različnimi skupinami klientov, delo pa se izvaja v različnih strokovnih kontekstih (psihološko, socialno, vzgojno-izobraževalno, medicinsko, nevroznanstveno,...). V Slovenskem prostoru se je glasbena terapija šele pričela postopoma razvijati, tudi z mladimi iz rizičnih skupin (mladi s čustveno-vedenjskimi težavami in motnjami, z izkušnjo nasilja, z motnjami avtističnega spektra, z motnjami hranjenja, z onkološkimi bolniki, ipd.).

Glasba je medij, ki je večini mladih zelo blizu, tako na vsakodnevni ravni (poslušanje glasbe ob vsakodnevnih opravilih), kot ob posebnih priložnostih (zabave, koncerti, druženje z vrstniki). Avtorica McFerran (2010) uporabo glasbe pri mladih navezuje na 4 temeljna področja razvoja v adolescenci: oblikovanje identitete, resilientnost, razvoj kompetenc in socialna vključenost. Mladi glasbo pogosto uporabljajo za oporo na področju čustvene samoregulacije ter socialnih stikov z vrstniki, kar gradi identiteto in socialno vključenost. Na drugi strani avtorica utemeljuje razvoj ključnih kompetenc na nevrološki ravni, ki že samo poslušanje glasbe dokazano spodbuja. Učinki glasbe so še vidnejši, kadar se mladostnik tudi aktivno ukvarja z glasbo.

UPORABNE GLASBENO-TERAPEVTSKE METODE IN TEHNIKE PRI DELU Z MLADIMI IZ RIZIČNIH SKUPIN

V nedavni raziskavi (Korošec, Rogelj in Habe, 2019) so se mladostniki v glasbenih delavnicah soočali s temami in področji, na katerih se soočajo z največjimi stiskami. Določene metode glasbeno-terapevtske tehnike so se tako izkazale za uporabne, spet druge pa za prezahtevne, saj mladostniki niso zmogli ravni samoiniciativnosti, ki jih je tovrstna dejavnosti od njih zahtevala. Prosta improvizacija je tako v glasbeni terapiji ena osrednjih metod, zahteva pa dolgo trajen terapevtski proces, znotraj katerega lahko naslavljamo mladostnikove pomembne teme. V izven-terapevtskem kontekstu se je prosta improvizacija izkazala za neustrezno, saj je od udeležencev zahtevala previsoko stopnjo samoiniciativnosti v kratkem časovnem okvirju. Hkrati pa je raziskava pokazala pomembne spremembe na ciljnih področjih otrok in mladostnikov iz rizičnih skupin, kljub kratkotrajnosti procesa in nestalnosti skupin. »Med njimi so se vzpostavili odnosi pomoči, medsebojno sodelovanje ter verbalno in inštrumentalno (glasbeno) odzivanje na ustvarjalno muziciranje drugih udeležencev in skupin kot celote. Preko glasbe so pozornost iz lastnega individualnega igranja in raziskovanja inštrumentov, prenesli na medosebno raven soustvarjanja in skupne igre.« (Korošec, Rogelj in Habe, 2019, str. 20). Te ugotovitve se skladajo z raziskavami, iz tujine (Kamioka, idr. 2014) in kažejo, da za doseganje ciljev

na področju razvoja socialnih veščin, ni vedno potrebna glasbena terapija, temveč s tovrstnimi tehnikami, določene cilje lahko naslavljamo tudi znotraj pedagoških okvirjev dela.

Pri delu z mladimi, predvsem starejšimi mladostniki, se v glasbeni terapiji vedno pogosteje uporablja metoda *Songwriting* (ang. pisanje pesmi). Pri tem avtorja Baker in Wigram (2005) opisujeta spekter uporabnih tehnik, od bolj k manj strukturiranim. Za kratkotrajnejše procese ali delavnice so bolj primerne strukturirane tehnike, kjer klient ali skupina že znani skladbi spremeni dele besedila ali celotno besedilo. Pri tem je tema aktivnosti lahko tematsko naravnana, ali pa prosta glede na vsebine, ki jih vnaša klient.

Luz (2017) izpostavlja tudi nekaj elektronskih pripomočkov, ki jih lahko vnašamo v delo z mladimi. Ti zajemajo elektronske inštrumente: elektronski seti bobnov in tolkal (*Wavedrum, Octapad*), različne elektronske klaviature ter glasbeni efekti (npr. *Loop* efekt). Prav tako omenja aplikacije za tablični računalnik, ki nam omogočajo snemanje in mešanje različnih zvokov in ritmov (*GarageBand, Logic, ProTools*). Ker so mladi običajno dokaj večji uporabe elektronskih naprav ter tabličnih računalnikov in pametnih telefonov, jim s tovrstnimi pripomočki približamo glasbeno ustvarjanje. Hkrati pa na ta način pogosto lahko zaobidemo materialne in prostorske ovire, saj so elektronski inštrumenti manjši od setov klasičnih glasbil, hkrati pa je večina njih finančno dostopnejših. Večino lahko uporabljamo s slušalkami in se v omejenih prostorskih pogojih tako izognemo pretiranemu hrupu, hkrati pa vse zaigrano lažje posnamemo.

NAMEN RAZISKAVE

Glavni namen raziskave je pregledati in analizirati že preizkušene tehnike in aktivnosti, ki izhajajo iz glasbene terapije in iz njih izluščiti tiste, ki so prenosljive v pedagoško okolje, tako z vidika uporabnika, kot z vidika izvajalca. Glasbene aktivnosti namreč običajno zahtevajo nekaj predznanja s strani izvajalca, strukturirane in uspešno preizkušene aktivnosti pa izvajalcu ponudijo lažje izvedljive opcije.

Raziskovalna vprašanja:

- i. Katere izmed preizkušenih tehnik in aktivnosti iz glasbene terapije so se pri delu z mladimi iz rizičnih skupin izkazale za uporabne v pedagoškem kontekstu?
- ii. Kateri izmed preizkušenih glasbenih inštrumentov so se pri delu z mladimi iz rizičnih skupin izkazali za uporabne v pedagoškem kontekstu?
- iii. Kateri izmed preizkušenih računalniških programov in aplikacij so se pri delu z mladimi iz rizičnih skupin izkazali za uporabne v pedagoškem kontekstu?

METODA

Raziskava je kvalitativno zasnovana, s pomočjo akcijske raziskovanja, ki predvideva vpeljevanje in preizkušanje novih metod ter beleženje sprememb. Metoda je eksperimentalno kazalna (Vogrinc, 2009).

UDELEŽENCI

V raziskavo je bilo vključenih 17 otrok in mladostnikov, starih od 12 do 17 let. Vsi udeleženci spadajo v vsaj eno od rizičnih skupin (mladi s čustveno-vedenjskimi težavami in motnjami, z izkušnjo nasilja, iz priseljenske družine). Pri tem so bili trije v raziskavo vključeni v sklopu glasbenoterapevtske obravnave, preostalih 14 pa znotraj pedagoške obravnave.

POSTOPEK PRIDOBIVANJA PODATKOV

Podatki so bili zbrani v obdobju 18 mesecev, ob preizkušanju izbranih tehnik, aktivnosti, inštrumentov, pripomočkov in aplikacij. Pri tem sem ugotovitve beležila v anonimiziranih dnevniških zapisih.

Pri aktivnostih so bile uporabljene kombinacije naslednjih inštrumentov: kitare, zložljiva elektronska klaviatura, *kalimba*, *djembe*, *kazoo*, kljunaste flavte, orglice, saksofon, dežne palice, *boomwhakers*, različne ropotuljice, metalofon, *steel drum*, tamburin in glas.

POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV

Zbrane dnevniške zapise tako iz terapevtskega kot iz pedagoškega dela sem kategorizirala v glede na uporabnost. Pri tem so bili upoštevani določeni kriteriji. Za izbrano tehniko ali aktivnost jso morali uporabniki vsaj dvakrat verbalno izraziti, da jim je bila všeč, oziroma bi jo še enkrat izvajali. Hkrati je morala biti aktivnost dovolj preprosta, da jo lahko izvaja oseba, ki je opravila najmanj 4 leta glasbenega izobraževanja ali pa so njene sposobnosti temu enakovredne. Izjema so nekatere aktivnosti, kjer je potrebno osnovno znanje kitare (5-6 osnovnih kitarskih akordov). Za izbrani inštrument je uporabnik bodisi izrazil željo, da bi ga ponovno igral, izrazil, da mu je inštrument posebej všeč, ali pa izrazil željo, da bi se ta inštrument učil in/ali po aktivnosti začel z učenjem tega inštrumenta.

UGOTOVITVE

Orodja, ki so se pri delu pokazala za uporabna (v skladu s kriteriji, pisanimi v zgornjem poglavju), so predstavljena in razvrščena glede na teme treh raziskovalnih vprašanj. Vsako od orodij (tehnika, aktivnost, inštrument ali program/aplikacija) je najprej opisano, sledi utemeljitev uporabnosti tega orodja ter morebitne opombe ali smernice za uporabo. Večina aktivnosti je namenjenih za delo v manjši skupini (3-6 udeležencev), nekatere za individualno delo (kjer je posebej izpostavljeno).

TEHNIKE IN AKTIVNOSTI

Preizkušanje meja – hitro in počasi

Vsak udeleženelec izbere inštrument. Pričnemo z igranjem čim bolj počasi, nato postopoma stopnjujemo hitrost, nekaj asa igramo kar se da hitro in zopet upočasnimo. To nekajkrat ponovimo.

Trije udeleženci (dva mladostnika in ena mladostnica) so povedali, da jim je bila aktivnost všeč.

Glasbena dogodivščina

Na kitaro ali boben igramo enakomeren ritem ali preprosto zaporedje akordov. Otrok izbere svoj inštrument in prične z izmišljevanjem proste zgodbe, ki jo lahko poje ali govori, vmes pa po želji zaigra na svoj inštrument. Pri tem ga v ritmu glasbe sprašujemo in vodimo njegovo naracijo, se tako z igranjem kot z vprašanji prilagajamo toku pripovedi.

Tehnika je individualna, mladostnik je na 4 zaporednih srečanjih bodisi povedal, da bi rad to izvajal ali samoiniciativno pričel z narativnim petjem.

Preizkušanje meja – glasno in tiho

Vsak udeleženec izbere inštrument. Z igranjem pričnemo zelo tiho in postopoma stopnjevamo glasnost so najglasnejšega možnega igranja. Nekaj trenutkov igramo najglasneje možno, nato glasnost zopet zmanjšujemo. To nekajkrat ponovimo.

Aktivnost se je izkazala za uporabno, saj so mladostniki 5-krat izrazili, da jim je bila všeč, 6-krat so želeli ponovitev aktivnosti. Opomba: pri tej aktivnosti najprej udeležence seznanimo z varno in zmerno uporabo inštrumentov.

Situacijska pesem

Aktivnost od izvajalca zahteva sočasno igranje na kitaro, klavir ali boben, in petje. Uporabimo preprost ritem in/ali 2-3 preproste akorde, pri tem pa pojemo o tem kar se dogaja v tem trenutku (kakšno je vreme, kaj kdo počne, kaj se je ravnokar zgodilo, kako se kdo počuti, kaj je ravnokar povedal, ipd.).

Za aktivnost je ena mladostnica povedala, da ji je bila všeč in se je po njej počutila boljše volje.

Glasbeni telefončki

Aktivnost je podobna klasični igri telefončkov, le da uporabljamo raznolika glasbila, zato je ponavljanje vzorca oteženo. Stojimo v krogu ali v vrsti, prvi udeleženec si izmisli kratek glasbeni vzorec in ga zaigra naslednjemu v vrsti. Ta vzorec na svojem inštrumentu zaigra tretjemu in tako na prej, do zadnjega udeleženca. Nato primerjamo prvi in zadnji igrani vzorec, udeležence vprašamo, s kakšnimi težavami so se spopadali pri prenašanju glasbenega vzorca in kako je to podobno komunikaciji v realnem življenju.

Tri mladostnice so, po delavnici s to aktivnostjo, izrazile željo, da bi igro ponovili.

Igramo nepravilno!

Edino pravilo pri tej aktivnosti je, da na svoj inštrument ne smemo igrati na pravilen način. Raziskujemo načine, kako bi se na te inštrumente še lahko igralo (npr. po njih tolčemo z roko, s palicami, praskamo z nohti, jih stresamo, vanje pojemo ali kričimo).

Šest mladostnikov in mladostnic je povedalo, da jim je bila ta aktivnost všeč, dva sta dodala, da sta bila presenečena nad tem, kakšne vse zvoke sta odkrila.

Izmišljena skladba v duetu

Skupino razdelimo na pare, vsak udeleženec izbere inštrument. Vsak par ima 10 minut, da ustvari svojo 'pesem', pri čemer lahko uporabi svoje inštrumente in svoj glas. Pri tem se lahko razporedijo po prostoru/-ih. Nato se skupina zopet zbere, vsak par zaigra svojo pesem, skupina pa nato predlaga naslov zanjo.

Tri mladostnice in en otrok so povedali, da jim je bila aktivnost zelo všeč. Ena mladostnica je izpostavila, da se je pri tem počutila zelo svobodno, saj je lahko zaigrala kar je želela in to predstavila skupini, ki jo je zares poslušala.

Glasbeni dialog

Aktivnost poteka v duetih – udeleženci se postavijo eden nasproti drugega, vsak s svojim inštrumentom. Tako kot v pogovoru, igrata izmenjaje, kot da bi se z inštrumenti pogovarjala. Ko z igranjem zaključita, delita ideje, o čem sta se pogovarjala.

En otrok in ena mladostnica sta izrazila, da jima je bila aktivnost všeč. Mladostnica je na dveh srečanjih povedala, lahko pove vse kar si želi, ne da bi jo pri tam kdo obsojal in je pri tem občutila razbremenitev.

Songwriting

Je tehnika, ki se sicer uporablja v glasbeni terapiji, predvsem z mladostniki (Baker in Wigram, 2005). Uporabljena je bila bolj strukturirana oblika: skladbo, ki jo mladostniki poznajo, izvajamo v originalni verziji. Nato določimo dele besedila (lahko le kitico, refren, ali celotno besedilo), ki jih mladostniki spremenijo, ter temo, o kateri pišejo besedilo (npr. današnji dan ali teden, moja čustva, prijateljstvo). Ko z mladostniki oblikujemo novo besedilo, ga skupaj prepíšemo v enotno besedilo ter ga skupaj izvajamo ob originalni spremljavi. Pri aktivnosti smo uporabili skladbi Krokodilčki (Čuki) ter Vem, da danes bo srečen dan (T. Domicelj). Primerne so vse poznane preproste skladbe, z več ponavljajočimi deli (npr. Queen – We will rock you, A. Smolar: Rolica papirja, The rolling stones: Satisfaction, Bjelo Dugme: Djurdjevdan). Pri tem spremljamo s kitaro ali klavirjem, oziroma skladbo predvajamo v originalu ali verziji za karaoke. Trije mladostniki in dve mladostnici so povedali, da jim je bila aktivnost zelo zanimiva, ena mladostnica je poudarila, da ji je bilo pomembno videti, kaj vse lahko sama ustvari.

GLASBENI INŠTRUMENTI

Kitara

Se je izkazala za zelo priljubljen inštrument pri mladostnikih in mladostnicah, kar 13 jih je izrazilo zanimanje ali navdušenje nad tem inštrumentom, štirje so pričeli z učenjem kitare.

Klaviature (elektronske, zložljive)

So se izkazale za zelo uporaben inštrument za individualno delo ali zelo majhno skupino (do 2 udeleženca), saj ponujajo veliko možnosti za ustvarjanje (dodatni zvoki, ritmi, regulacija glasnosti). Ena mladostnica, dva mladostnika in dva otroka, so izrazili veliko zanimanje za inštrument. Kot posebej uporabne so se izkazale zložljive elektronske klaviature, ki jih lahko zvijemo in zlahka prenašamo in pospravimo.

Djembe (afriški bobni)

Primerni so za sproščanje energije, saj nanje lahko igramo zelo glasno in z veliko fizične energije. Trije mladostniki in otrok so izrazili zanimanje za *djembe* in povedali, da jim je ta inštrument všeč.

Boomwhakers (zvočne cevi)

So barvite plastične cevi, prilagojene tako, da ob udarcu zazvenijo z določenim tonom. Tudi te so zelo primerne za sproščanje energije. Uporabljeni so bili izključno v skupinskih aktivnostih. Trije mladostniki so povedali, da jim je bila ta inštrument zelo všeč.

PROGRAMI IN APLIKACIJE

Loopify

Aplikacija je bila uporabljena pri dveh otrocih, kot alternativa elektronskemu efektu. Omogoča nam, da posnamemo otrokovo igranje, to pa nato predvajamo in hkrati snemamo novo 'plast'

njegovega igranja na že posneto. To lahko ponovimo štirikrat: na koncu imamo štiriglasno skladbo, ki jo je igral otrok/mladostnik popolnoma sam in jo lahko sliši takoj in v celoti. Otroka sta pri tem povedala, da jima je uporaba aplikacije zelo všeč, eden je dvakrat prosil za ponovitev.

SKLEP

Devet aktivnosti, štiri instrumenti in ena aplikacija, so se izkazali za uporabne v pedagoškem kontekstu, glede na zgoraj omenjene kriterije. Pri tem so bile uporabljene različne kombinacije instrumentov, različne oblike dela (individualno, v parih, male srednje skupine) ter različni nivoji samoiniciativnosti udeleženca. Vse našteje aktivnosti od udeležencev ne zahtevajo predznanja, glasbeni instrumenti so preprosti in je osnovno igranje nanje nezahtevno.

Mladi so izbirali predvsem tehnike, ki so imele jasna navodila in jasne cilje, znotraj tega pa dopuščajo tudi nekaj prostora za glasbeno raziskovanje. Vse aktivnosti lahko izvajalec prilagodi potrebam, sposobnostim in preferencam uporabnika ali skupine. Mogoče jih je uporabljati ločeno, kot pristočasno aktivnost, ali vključiti v tematsko oblikovano vzgojno delo. Hkrati so to tehnike, ki od izvajalca ne zahtevajo (pol)profesionalnega glasbenega znanja. Predvidoma naj bi zadoščali štiri razredi glasbene šole ali temu ekvivalentne glasbene veščine.

Kljub temu, da tehnike in aktivnosti izhajajo iz glasbenoterapevtskih metod, uporaba teh ne pomeni izvajanje glasbene terapije, imajo pa tudi tovrstne aktivnosti lahko pozitivne učinke na ciljnih področjih dela z mladimi iz rizičnih skupin (Korošec, Rogelj in Habe, 2019; Hedemann in Frazier, 2017). Verjetno pa na uspešnost aktivnosti vpliva tudi angažma izvajalca in njegovo siceršnje zanimanje za glasbo ter suverenost in igrivost pri izvajanju. Naštete aktivnosti in instrumenti so predlogi za izvajanje glasbenih aktivnosti, pri katerih pa je nujna presoja smiselnosti uporabe glede na karakteristike skupine in veščine izvajalca.

LITERATURA

- Baker, F., in Wigram, T. (2005). *Songwriting: Methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students*. Jessica Kingsley Publishers.
- Cohen, M. L., Silber, L. H., Sangiorgio, A. in Iadecola, V. (2012). At-risk youth: Music-making as a means to promote positive relationships. *The Oxford handbook of music education*, 2, 185-202. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1119.5280>
- Edwards, J. (2016). Music Therapy: An Evidence-based Allied Health Service Applicable through the life Span. V J. Edwards (ur.), *The Oxford Handbook of Music Therapy*, 17-24. Oxford University Press.
- Hedemann, E.R. in Frazier, S.L. (2017). Leveraging After-School Programs to Minimize Risks for Internalizing Symptoms Among Urban Youth: Weaving Music Education and Social Development. *Adm Policy Ment Health* 44, 756–770. <https://doi.org/10.1007/s10488-016-0758-x>

- Hillecke, T. (2005). Scientific Perspectives on Music Therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 271–282. doi:10.1196/annals.1360.020
- Kamioka, H., Tsutani, K., Yamada, M., Park, H., Okuizumi, H., Tsuruoka, K., Honda, T., Okada, S., Park, S. J., Kitayuguchi, J., Abe, T., Handa, S., Oshio, T., in Mutoh, Y. (2014). Effectiveness of music therapy: a summary of systematic reviews based on randomized controlled trials of music interventions. *Patient preference and adherence*, 8, 727–754. <https://doi.org/10.2147/PPA.S61340>
- Korošec, K., Rogelj, V., Habe, K. (2019). Primer uporabe strukturiranih tehnik glasbene terapije pri delu z otroki in mladostniki s čustveno-vedenjskimi težavami. *Socialna pedagoška (Ljubljana)*, 23(1), 93-119. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-UEGM55NI>
- Luz, E. (2017). *Zur Anwendung elektronischer Musikinstrumente und neuer Musiktechnologien in der aktiven Musiktherapie* [Diplomsko delo]. Universität für Music und darstellende Kunst Wien, Insitut für Musihtherapie.
- McFerran, K. (2010). *Adolescents, music and music therapy: Methods and techniques for clinicians, educators and students*. Jessica Kingsley Publishers.
- Vogrinc, J. (2009). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. a

Senzorika, motorika in težavno vedenje / Sensory, motor and difficult behavior

Tatjana Pleško Zalar, univ. dipl. soc. ped.

Strokovni center mladinski dom Malči Beličeve, Mencingerjeva ulica 65, 1000 Ljubljana,
tatjana.zalar@guest.arnes.si

POVZETEK

Težavno vedenje redko povezujemo z delovanjem čutil. Pri stimulaciji in razvoju usklajenega delovanja čutil pri otroku pa zelo pogosto pozabimo na pomen dveh osnovnih čutil, ki sta povezani s telesom in gibanjem – vestibularni in proprioceptivni senzorni sistem. Pomanjkanje ustreznih spodbud za razvoj posameznih senzornih sistemov in njihove integracije lahko pomenijo tudi težave na učnem, čustvenem in vedenjskem področju. Prispevek govori o pomenu poznavanja teh sistemov za pedagoge, ki lahko kot kompetentni odrasli z določenimi gibalnimi spodbudami pri otroku ali mladostniku nudijo nadoknadenje zamujenega, ob tem pa ustvarjajo temelj za prilagojeno čustveno in vedenjsko odzivanje.

Ključne besede: senzorika, kinestetični čutili, gibalne spodbude, čustveno vedenjske težave

SUMMARY

Behavioral difficulties are rarely associated with the functioning of the senses. In stimulating and developing the coordinated functioning of the senses in a child, we often forget the importance of the two basic senses, which are related to the body and movement. The lack of appropriate incentives for the development of individual sensor systems and their integration can also mean difficulties in the learning, emotional and behavioral fields. The paper discusses the importance of knowledge of these systems for teachers who can, as competent adults, compensate for stimuli, while creating a foundation for adapted emotional and behavioral response.

Key words: sensory system, sense of movement, motor stimuli, emotional behavioral problems

Uvod

Ko govorimo o otrokovem razvoju, se pogovarjamo o treh dejavnikih: o dednosti, okolju in samodejavnosti. Pri socialnopedagoškem delu se o dednosti, kot o dejavniku, ki vpliva na posameznika in naše delo, se ne pogovarjamo pogosto. Nevro-biološka osnova posameznika je nekaj, kar je delno pod vplivom dednosti, nanjo pa vpliva tudi okolje. Pri vzgojno-izobraževalnem delu so si različne psihološke, razvojne teorije in teorije učenja enotne, da nevro-biološka osnova razvoja in učenja obstaja, da po eni strani potrebuje čas, da dozori in po drugi spodbude iz okolja, da se razvija. Otrok tako za optimalen razvoj potrebuje ustrezne spodbude iz okolja, predvsem kompetentnega odraslega. Zato je razvoj otroka ključno povezan s kakovostno interakcijo z okoljem. Kadar govorimo o vzgojno zanemarjenih otrocih in neustreznem

socialnem okolju, kjer je otrok pridobival predvsem zgodnje izkušnje, pa je jasno, da okolje ustreznih vzpodbud ni nudilo. Na nevrobiološko osnovo vplivajo predvsem zgodnje izkušnje in če so te neustrezne, se to zapiše vanjo, kar nadalje vpliva na naše čustvovanje in vedenje. Prispevek govori, katere so nekatere bistvene izkušnje za otrokov razvoj in kako lahko poznavanje tega področja pedagogu pomaga pri njegovem delu, saj je na srečo možno morebitni manjko ali neustreznost zgodnjih izkušenj tudi korigirati, čeprav je v znanosti dolgo veljalo, da to ni možno oz. da so možnosti majhne. Seveda je okno možnosti korekcije ožje, a vendarle obstaja. Korekcija že naučenega je zahtevnejša kot samo osnovno učenje, saj vemo, da je avtomatizirane poti v možganih potrebno najprej od-naučiti, kar traja dolgo, saj so se komunikacijske poti v centralnem živčnem sistemu tudi dolgo utrjevale v neugodno smer. Šele ko se stari zapisi sprostijo, je šele možno novo učenje in novi nevrobiološki zapisi.

V nadaljevanju bo predstavljeno, da so senzorni sistemi temelj komuniciranja z okoljem ter s tem tudi učenja in vedenja ter da je senzorna integracija usklajeno delovanje čutil, ki omogoča prilagojene odzive na številne dražljaje iz okolja. Spoznali bomo, kateri senzorni sistemi so temelj senzorne integracije ter kako lahko poznavanje teh sistemov pedagogu pomaga pri njegovem delu.

Usklajeno delovanje čutil omogoča prilagojene odzive

Svet zaznavamo in se nanj odzivamo s pomočjo čutilnih sistemov. Vse kar vidimo, slišimo, vonjamo ali kako drugače zaznamo nam predstavlja informacijo iz okolja, na podlagi katere se nanjo odzovemo. Združevanje množice informacij iz čutil v centralnem živčnem sistemu jih spremeni v zaznavo. Zaznave preko vseh čutilnih sistemov se spajajo v enovito celoto, ki nam predstavljajo smiselno informacijo o okolju ter prav tako z enovito celoto, torej z usklajenim delovanjem čutil naj bi se na dražljaje v okolju odzvali. Ayres A. J. (2008) je svoje življenje posvetila raziskovanju in delu ter je pionirka na področju senzorne integracije, saj zasnovala osnove za njeno razumevanje. Senzorna integracija označuje organiziranje senzornih vnosov, preko katerega lahko možganske strukture tvorijo ustrezen prilagojen telesni odziv in ustrezne zaznave, čustva in misli (Ayres, 2008). Ob usklajenem delovanju čutil se lahko na naše zaznave zanesemo, v nasprotnem primeru pa nam lahko predstavljajo vir stresa, negotovosti ter lahko tudi fizičnega neugodja. Ob neurejenem delovanju čutil je svet za nas nepredvidljiv, lahko preglasen ali premalo intenziven ali s konstantnimi dražljaji, ki jih ne moremo odmisli ali predolgočasen; skratka vir stalnih frustracij. Če si zamislimo, kakšna je lahko posameznikova vsakdanjost ob neurejenem delovanju čutil, si lahko predstavljamo, da tak konstanten stres lahko prispeva tudi k vedenjskim izbruhom. Po Ayres (2008) ima 5 – 15% otrok v ZDA ob sicer povprečnih do nadpovprečnih intelektualnih sposobnostih težave v senzorni integraciji do te mere, da se slabše učijo in imajo čustveno-vedenjske težave. Za mirne in vedenjsko urejene ljudi velja, da so taki tudi zato, ker je njihov živčni sistem dobro organiziran (Ayres, 2008).

Razvoj in pomen senzornih sistemov

Senzorni sistemi torej omogočajo urejen odziv posameznika na zunanje dražljaje, pogoj za to pa je optimalen razvoj posameznih senzornih sistemov, kar omogoča njihovo usklajeno delovanje. Senzorni sistemi se po vrsti razvijajo po stopnjah in tisto, kar se prvo razvije, je temeljna

podlaga za nadaljnji razvoj. Torej če temelji niso dobro položeni, je ogrožen nadaljnji razvoj in delovanje celote. Avtorica Lloyd je shematično prikazala stopnje in temelje razvoja senzornih sistemov za naše delovanje:

Lloyd (2016): Nivoji senzorne integracije

Vidimo torej, da so vestibularni, propioceptivni in taktilni sistem temelj za delovanje vseh ostalih čutil. Ayresova (2008) podobno, le malo podrobneje govori o nivojih integracije čutnih zaznav, od katerih je prvi in najzgodnejši nivo - integracija vestibularnega, propioceptivnega in taktilnega sistema - temelj za vse ostale. Vsi akademski dosežki, čustveni razvoj in urejenost vedenjskih odzivov temeljijo na senzomotorni osnovi (prav tam). Ustrezne gibalne izkušnje v kritičnem obdobju razvoja zmanjšajo tveganje za neustrezen razvoj nevro-biološke osnove učenja (Ayres, 2008; Passolt, 2002), oziroma višje razvite senzomotorne sposobnosti pomenijo boljši razvoj višjih intelektualnih in socialnih sposobnosti (Ayres, 2008; Kremžar in Petelin, 2001).

Temelj senzornega razvoja - propioceptivni in vestibularni sistem

Ker se senzorni sistemi razvijajo z njihovo uporabo, je potrebno poznati delovanje čutil, da lahko ustrezno nadoknadimo primanjkljaje v kritičnem obdobju razvoja. Običajno je naše znanje o čutilih omejeno na poznavanje zgolj petih čutil. Tudi v učbenikih in raznih priročnikih za multisenzorno vzgojo in izobraževanje so večkrat naštetih le: čutilo za vid (vidni sistem), sluh (slušni sistem), vonj (olfaktorni sistem), tip (taktilni sistem) in okus (gustatorni sistem). Žal sta tako izpuščena sistema, ki nam dajeta osnovne informacije o občutenju položaja telesa ter položaja telesa v okolju. Včasih sta imenovana kot gibalno ali kinestetično čutilo, natančneje pa govorimo o **proprioceptivnem** in vestibularnem sistemu. Prvi nam daje informacije o položaju mišic, kit in sklepov telesa, o napetosti oz. sproščenosti mišic. Če ta sistem ne deluje dobro, se posameznik glede položaja svojega telesa zanaša zgolj na čutilo vida, kar prinese precejšnjo negotovost. Ob zaprtih očeh se pojavi precejšen strah, saj popolnoma izgubi kontrolo nad položajem telesa, ki bi jo sicer prinašal dobro delujoči propioceptivni sistem. **Vestibularni sistem** je tesno povezan s sluhom, saj je njegov čutilni organ polž notranjega ušesa. Njegova tekočina vsebuje kristalce, ki se ob sili težnosti pomaknejo navzdol. To nam daje informacijo, kaj je zgoraj in kaj je spodaj. Orientacija nasploh je povezana z delovanjem vestibularnega sistema, ki se vzburi ob vsakokratnem premiku glave. Gibanje glave z nihanjem tekočine tako zagotavlja dotok dražljajev receptorjem za težnost. Vestibularni sistem je večkrat imenovan kar ravnotežni organ, čeprav to še zdaleč ni njegova edina funkcija.

Za ustrezen razvoj temeljev usklajenega delovanja čutil, torej za razvoj vestibularnega in propioceptivnega sistema, je torej pomembno veliko raznolikih gibalnih izkušenj. Poleg zagotavljanja ustreznih izkušenj, je pomembna tudi pogostost uporabe, saj vsakokratno motorično ponavljanje zahteva manj nevronske energije, kar pomeni lažje in hitrejše vsakokratno naslednje prenašanje istega procesa (Ayres, 2008). Tako se osnovno gibanje lahko avtomatizira in tako ob avtomatiziranem delovanju pušča prostor za zavestno obdelovanje drugih informacij in delovanju drugim funkcijam, npr. kogniciji.

Pomen vestibularnega in proprioceptivnega sistema za čustvovanje in vedenje

Da bi bila čustva uravnotežena, mora naš limbični sistem, ki je odgovoren za čustveno področje, preko čutil prejeti dobro modulirane informacije. Poskusi so pokazali, da brez vestibularne stimulacije v otroštvu živali pogosto odrastejo v sovražne, agresivne ali umaknjene. Nekatere vrste speктоavtističnih motenj, shizofrenije in motnje pozornosti z ali brez hiperaktivnosti so povezane z motnjami v delovanju vestibularnega sistema. Ayresova (2008) razlaga, da je eden najosnovnejših človeških odnosov, ki je celo bolj prvinski, kot odnos mati-otrok, je naš odnos do gravitacijskega polja našega planeta Zemlje. Senzorna integracija vestibularnega sistema nam tako daje gravitacijsko varnost, temeljno zaupanje, da smo trdno povezani z Zemljo in da bomo na Zemlji vedno imeli varno mesto. Gravitacijska varnost je temelj, na katerem gradimo tudi naše medosebne odnose. Otrok zato v razvoju večino časa posveti razvijanju odnosa do gravitacije. Ko otrok dvigne glavo, ugotovi, da je to zaradi gravitacije težko. Z vsakim novim gibanjem se nauči, kaj gravitacija je in kaj zmore. Izve, da gravitacijski sistem nikoli ne spremeni svoje smer ali moči. Odkrije, da na tem planetu ni ničesar, kar bi se lahko izognilo gravitaciji, ampak da lahko s prilagajanjem gravitaciji vstane, spleza na drevo ali vrže žogo v zrak ter da ta vedno prileti nazaj na tla. Gravitacijska varnost je tako zelo pomembna za čustveno zdravje. Ker je ta notranji nagon tako močan in tako nujen za nadaljnji razvoj človeka, otrok sam močno stremi k dražljajem, ki razvijajo vestibularni sistem, saj je narava poskrbela, da otrok ob tem doživlja užitek. Mame so že od nekdaj uporabljale zibanje, da bi pomirile otroka v stiski, gugalni stoli in gugalnice zmanjšujejo tesnobo in čustveno razburjenje. Otroci obožujejo igrišča in vožnje s hitrimi vlakci v zabaviških parkih, saj guganje, drsenje, plezanje, vrtenje, tobogani zagotavljajo toliko vestibularne stimulacije. Mladostniki iščejo vestibularne stimulacije tudi preko hitrih voženj z avtomobili, saj naglo zaviranje in pospeševanje močno stimulira vestibularni sistem (prav tam). Obilo sedenja v najstniških letih uravnotežajo s privlačnimi adrenalinskimi aktivnostmi, ki stimulira vestibularni sistem, zanimivo je smučanje, letenje, potapljanje, pa tudi divji ples ob glasni glasbi (Horowitz in Röst, 2007). Otroci v institucijah, še prej v sirotišnicah, so se pogosto dolgo zibali, prav tako tudi opice, ki so jih matere zavrnile. A. J. Ayres (2008) nadalje pove, da mnogi otroci v terapiji senzorne integracije sedijo in se gugajo na kosu opreme daljša časovna obdobja, kar kaže, da imajo veliko potrebo po vestibularnem vnosu. Ker je gravitacijska varnost tako pomembna za našo naravo, jo imamo za samoumevno. Večkrat iščemo vzroke čustvenih težav v otroštvu, čeprav je povezavo včasih moč izslediti pravzaprav še dlje nazaj v obdelavo vestibularnih občutkov med fetalnim življenjem in otroštvom. Če otrokov odnos do Zemlje ni varen, potem se tudi vsi ostali odnosi ne morejo razvijati optimalno. Otrokom z vestibularnimi motnjami se zdi, da manjka nekaj bistvenega, kot da bi se izgubili v vesolju, tako se bojijo, kaj bi se jim lahko zgodilo, da jih to ovira pri svojih poskušanih samouresničevanja v gibanju. Otrok zato potrebuje številne senzo-motorne izkušnje, ki so potrebni gradniki za razvoj ustreznega čustvovanja in vedenja. Tudi S. Lloyd (2015) poudarja, da zgodnje izkušnje, kot so crkljanje, plazenje, gledanje v oči, smejanje, žgečkanje, obračanje na glavo, metanje dojenčka v zrak, niso za otroka samo prijetne, temveč so obenem tudi ključne dejavnosti, preko katerih možgani gradijo povezave s centralnim živčnim sistemom, ki so temelj za razvoj čustvenih in socialnih veščin. So bistven gradnik pri razvijanju sposobnosti za nadzor impulzov. Torej bodo te možganske povezave otroku, ko postane večji, omogočile, da razmišlja, preden ukrepa. Otroci, ki so v zgodnjem življenju doživeli zlorabo ali zanemarjanje, pogrešajo oba vidika tega. Nimajo ljubkih, toplih interakcij ali vseh gibalnih izkušenj, ki jih spremljajo.

Ayres (2008) nadalje razloži, da vestibularni sistem vpliva tudi na občutek slabosti in vrtoglavice, v povezavi s prebavnim traktom. Vsakdo, ki mu je slabo v avtomobilu ali na čolnu, pozna tesno povezavo med vestibularnim sistemom in prebavnim traktom. Kadar je več vestibularnega vnosa, kot ga možgani lahko organizirajo, se prebavni centri v možganskem deblu vzburijo. To ustavi gibanje hrane po prebavnem traktu in povzroči občutek slabosti in vrtoglavice. Takšen odziv je normalen med ali po prekomernem gibanju. Če po dolgem gibanju ne čutimo vrtoglavice ali slabosti v želodcu, je to lahko znak, da vestibularni sistem ne deluje, saj ne obdelava vseh dražljajev v notranjem ušesu. Otroci, ki neučinkovito obdelujejo vestibularne dražljaje, imajo pogosto tudi težave pri razvoju nadzora črevesja in mehurja.

Mladostnik lahko kadi tobak ali druge substance z namenom, da doseže občutje vrtoglavice ali slabost, kar povezuje s prostitucijo. Če poznamo povezavo med temi zelenimi občutki mladostnika in vestibularnim sistemom, lahko v nekaterih primerih (sploh, ko še ni razvitega odvisnega vedenja) kot nadomestno vedenje ponudimo tudi stimulacijo vestibularnega sistema.

Nekatere teorije (Ayres, 2008; Dionne-Dostie idr., 2015; Kiphard v Passolt, 2002) govorijo o tem, da je tudi vzročnost motenj pozornosti in hiperaktivnosti lahko povezana z neurejenim delovanjem kinestetičnih čutil. Zaradi premalo gibalnih izkušenj, telo samo išče manjkajoče vestibularne spodbude, kar se kaže kot nemir (Kiphard, 2002; Kremžar in Petelin, 2001). Otrok tako hlepi po vestibularnih dražljajih, ki jih umetno nadomešča tudi medikamentozna terapija.

Poznavanje načinov stimuliranja vestibularnega in proprioceptivnega sistema za pedagoge

Za pedagoga je pomembno, da pozna povezavo med vestibularnimi in proprioceptivnimi stimulacijami in urejenimi vedenjskimi odzivi in ve, da te stimulacije pomirjajo in urejajo preobremenjeni centralni živčni sistem (ter s tem pomirjevalno vplivajo na vedenje) ter kompenzirajo razvojne primanjkljaje. Tako lahko iščemo možnosti ustrezne senzorne stimulacije in jo spodbujamo, namesto, da jih omejujemo, pogosto nenamerno zaradi nepoznavanja njihove vloge. Ob tem pa se je potrebno držati še enega načela – gibanje naj bo osebi, ki ga izvaja, vedno prijetno; ničesar ne izvajamo na silo. Z razvojem čutil preko njihove uporabe, se pomika tudi meja ugodja v gibanju.

Vsako gibanje pravzaprav stimulira oba temeljna senzorna sistema – proprioceptivnega in vestibularnega. Gibanja, ki naravno intenzivneje vzbujajo vestibularni sistem, so tista, ki vsebujejo vsakršni premik glave, saj ta čutilni organ stimulira vsakršno gibanje tekočine in premik kristalov v notranjem ušesu. Intenzivnejši kot je premik, intenzivnejši je dražljaj. Če vzamemo za primer poslušanja glasbe sede, lahko razumemo, da je spremljajoče zibanje glave v ritmu glasbe naravni odziv telesa, saj z gibanjem glave najlažje vzburi vestibularni sistem; telo bi se rado namreč ob glasbi premikalo. Intenzivnejša **gibanja, ki vzbujajo vestibularni sistem** so med drugim:

- skakanje, giganje, vrtenje (skozi vse 3 osi vrtenja: prečno, vzdolžno in globinsko) tresenje, hitra nihanja glave: občutek pospeševanja in zaviranja, spuščanje po toboganu, obračanje na glavo, obračanje glave na vse strani ter navzgor in navzdol, občutenje sile težnosti.

Proprioceptivni sistem stimuliramo:

- ob vseh gibanjih ob zaprtih očeh ali v temi, z globinskim pritiskom na telo, z občutenjem sile teže na telesu, ob raztegu mišic, občutenju napetosti mišic (npr. fizično delo, vaje za moč), občutenju telesa in njegovih meja v prostoru (npr. majhni prostorički), obvladovanje telesa v prostoru z različnimi položaji.

Od prve stopnje senzorne integracije, na katero se nanaša prispevek, smo se osredotočili predvsem na pomen stimulacije vestibularnega in proprioceptivnega sistema. Vendar se še enkrat spomnimo, da je prav tako njen del tudi integracija taktilnega sistema. Zato se ob poskusih vplivanja na urejanje vedenjskih odzivov otrok in mladostnikov poleg zgoraj naštetih gibanj, ki jih otrok ali mladostnik izbere, pomagamo lahko tudi s stimulacijo taktilnega sistema, torej dotikom.

Sklep

Gibalne izkušnje, natančneje: izkušnje, ki stimulirajo proprioceptivni in vestibularni sistem, prištevamo med osnovne gradnike usklajenega delovanja čutil in s tem urejenost živčnega sistema, ki vpliva tudi na urejeno vedenje. Poznavanje delovanja temeljnih čutil je pomembno ne samo zaradi zagotavljanja ustreznih spodbud v kritičnem obdobju razvoja delovanja senzornih sistemov, ampak tudi zato, da razumemo pomen zadovoljevanja otrokovih oziroma mladostnikovih potreb po senzornih dražljajih, povezanih s temi čutili. Tako lahko usmerjene gibalne spodbude uporabimo v namen doživljanja ugodja, sprostitve, pomiritve intenzivnejših čustvenih stanj. Pedagogom lahko zato koristi poznavanje gibanj, ki umirjajo živčni sistem, saj imamo večkrat situacije, ko čustveno vzburjen otrok ali mladostnik potrebuje pomiritev. Pri otrocih, ki so odraščali v nespodbudnem okolju obstaja realna nevarnost, da se temelji senzorne integracije niso ustrezno razvili, kar pomeni, da lahko pri vzgojno zanamernih otrocih pričakujemo težave na tem področju, pedagog pa lahko spodbuja nadomestne razvojne izkušnje.

Literatura:

- Ayres A. J. (2008). *Sensory integration and the child*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Dionne-Dostie E., Paquette N., Lassonde M., & Gallagher A. (2015). *Multisensory Integration and Child Neurodevelopment*. *Brain Sciences*, 5(1), 32-42.
- Horowitz L. in Röst C. (2007). *Helping hyperactive kids – a sensory integration approach: techniques and tips for parents and professionals*. Alameda: Hunter House.
- Kiphardt E. J. (2002). *Hiperaktivni otrok s stališča psihomotorike*. V Passolt (ur.) *Hiperaktiven otrok : psihomotorična terapija*. Ljubljana: Zveza sožitje, 58-75.
- Kremžar B., Petelin M. (2001). *Otrokovo gibalno vedenje*. Ljubljana: Društvo za motopedagogiko in psihomotoriko.
- Lloyd S. (2016). *Improving Sensory Processing in Traumatized Children : Practical Ideas to Help Your Child's Movement, Coordination and Body Awareness*. Jessica Kingsley Publishers.

Passolt M. (2002). *Hiperaktiven otrok : psihomotorična terapija*. Ljubljana: Zveza sožitje.

Izvenšolsko izobraževanje s praktičnem preizkušanjem za ranljive skupine mladih / Extracurricular education with practical skills for young people with special needs

David Štrukelj, uni. dipl. ing. lesarstva

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana, Vojkova cesta 74, 1000 Ljubljana

david.strukelj@zgnl.si

POVZETEK

Neformalno izobraževanje skupine mladih s posebnimi potrebami (v nadaljevanju PP) smo izvedli z namenom, da bi ugotovili, ali je mladim pridobivanje novih znanj s pomočjo praktičnega dela bližje kot klasično učenje v učilnici s pomočjo učbenikov. Cilj izobraževanja je bil spoznati in nadgraditi znanja lesarstva, ki so ključnega pomena za prehod iz izobraževanja na trg dela. Praktično delo je zahtevalo timsko povezovanje, komuniciranje in prilagajanje celotne skupine mladostnikov, tako v šolskem okolju kot izven njega. Pri delu smo uporabljali metode učenja, ki so učinkovite za gluhe in naglušne osebe ter osebe z motnjo avtističnega spektra. Izobraževanje je bilo uspešno, saj je rezultat praktičnega dela opremljena soba s pisarniškim pohištvo. Pridobljena znanja bodo udeleženci po končanem izobraževanju lahko učinkovitejše in bolj samozavestno uporabili za delo v lokalnem okolju in s tem poskusili aktivno pristopiti v samostojno življenje na trgu dela.

KLJUČNE BESEDE:Osebe s posebnimi potrebami, neformalno izobraževanje, praktično preizkušanje, socialne kompetence, praktično delo.

ABSTRACT

Non-formal education of a group of young people with special needs was carried out in order to determine whether the acquisition of new knowledge through practical work is closer to young people than classical learning in the classroom with the help of textbooks. The aim of the training was to get to know and upgrade the knowledge of woodworking, which is crucial for the transition from education to the labor market. The practical work required teamwork, communication and adaptation of the whole group of young people, both in the school environment and outside it. We used learning methods that are effective for deaf and hard of hearing people and people with autism spectrum disorder. The training was successful as the result of the practical work was a furnished room with office furniture. After completing the training, participants will be able to use the acquired knowledge more efficiently and confidently to work in the local environment, thus trying to take an active approach to independent living in the labor market.

KEYWORDS: People with special needs, non-formal education, practical skills, social competences, practical work .

UVOD

Na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana (v nadaljevanju ZGNL) učitelji opažamo, da imajo dijaki s PP po zaključenem izobraževanju v prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja z

enakovrednim izobrazbenim standardom velike težave pri zaposlovanju. Nekatere osebe s PP se po šolanju prijavijo v evidenco Zavoda za zaposlovanje, drugi se vključijo v proces zaposlitvene rehabilitacije (pridobijo status invalida), le redki se takoj po končanem šolanju redno zaposlijo. Med časom brezposelnosti pogosto izgubijo temeljne sposobnosti in spretnosti za zaposljivost, kot so npr. strokovno znanje, delovne navade in samozavest. Zaposlitev v življenju ne pomeni le sredstvo za preživetje, temveč ima tudi socialno in psihološko vrednost (Demšar – Pečak, 2000).

Da bi naši dijaki lažje nadgradili svoja znanja na različnih področjih, lažje premagovali težave in svoje primanjkljaje oz. ovire v šolskem sistemu, se funkcionalno in čustveno opremili v polnočutnem svetu in ne nazadnje konkurirali na zahtevnem trgu dela, smo na ZGNL izvedli projekt, v katerem smo spodbujali socialne veščine mladih s PP, pri tem pa krepili pridobljene kompetence, ki jih dijaki potrebujejo za opravljanje poklica. Sam sem v projektu sodeloval kot mentor in kot učitelj srednje poklicne šole, kjer poučujem strokovne in praktične predmete lesarstva. Moj aktivni prispevek je bil izvedba modula Praktične veščine v lesarstvu.

MODUL PRAKTIČNE VEŠČINE V LESARSTVU

NAMEN IN CILJI

S projektom socialne vključenosti oseb s PP so se nam odprle možnosti drugačnega izvajanja različnih vsebin izven šolskega kurikulumu. Vsebine, pristope ter načine izvajanja smo oblikovali in izvajali posamezniki, ki smo usposobljeni za poučevanje na posameznih področjih. Modul je bil razdeljen v štiri sklope in sicer: 1. Snovanje izdelka; 2. Razvijanje poklicnih kompetenc; 3. Spoznavanje zaposlitvenih možnosti in 4. Prilagoditve delovnega mesta.

Namen izvajanja modula »Praktične veščine v lesarstvu« je, da dijaki spoznajo novejša načrtovanja in izdelave izdelkov po meri končnega uporabnika oz. kupca. Dejstvo je, da imajo gluhi in naglušni dijaki, dijaki z govorno jezikovno motnjo in dijaki z motnjo avtističnega spektra običajno večje težave pri komunikacij kot njihovi vrstniki. Pri sprejemanju novih znanj je opaziti, da le te lažje sprejemajo skozi praktično delo, ki je prilagojeno njihovim zmožnostim. Še globlji namen pa je preprečiti posamezniku socialno izključenost in mu pripraviti realne možnosti za samostojno in odgovorno življenje v lokalnem okolju.

Izvajanje modula je temeljil na teoretičnih izhodiščih snovanja izdelka od zamisli, načrtovanja, priprave dokumentacije, ... do izdelave in montaže izdelka v prostor. Na praktičnem primeru so dijaki spoznali različne možnosti računalniško podprtega načrtovanja v Mega Tischlerju in izvedbo izdelka na računalniško vodenem CNC obdelovalnem stroju. Ob tem so imeli dijaki možnost komunicirati z naročnikom izdelka in dobavitelji potrebnih materialov, kar pri klasičnem pouku običajno ni mogoče.

Cilj modula je bil povezati teoretična in praktična znanja z novimi metodami snovanja izdelka. Dijak je razvijal sposobnost samostojnega učenja in inovativnega mišljenja. Mladostniki so znanje nadgradili z izkušnjami, pridobljenimi v podobnem okolju, kot je pri delodajalcih. Praktično delo se je izvajalo ob pomoči mentorja. Praktične veščine z novimi metodami snovanja izdelka so dale posamezniku samozavest pri komuniciranju s širšo okolico in s tem po končanem izobraževanju povečale njegove zaposlitvene možnosti v lokalnem okolju.

UDELEŽENCI

V prispevku opisujem skupino štirih dijakov z motnjo gluhotе in naglušnosti ter motnjami avtističnega spektra, ki so se prostovoljno vključili v modul »Praktične veščine v lesarstvu«. Ena oseba je imela motnjo gluhotе in naglušnosti, tri osebe pa motnjo avtističnega spektra z različnimi pridruženimi motnjami, med katere so vključene tudi govorno jezikovne motnje. Navedene motnje, ovire oz. primanjkljaji imajo skupni imenovalec, in sicer težavo v komunikaciji. Uspešnost poučevanja navedenih skupin oseb s PP je odvisna od mnogih notranjih in zunanjih dejavnikov, ki jih opisujem v nadaljevanju.

Dijakom je bilo potrebno še posebej omogočiti oz. pridobiti zavedanje, da uspešnost v poklicu ni odvisna samo od znanja in spretnosti iz poklicnega področja, temveč tudi od posameznikovega navdušenja, zavzetosti, prilagojenosti, motivacije, samoiniciativnosti, sodelovanja in predvsem od osebnostnih lastnosti posameznika. Navedene spretnosti so si pridobivali z medsebojno komunikacijo in komunikacijo s končno stranko in dobavitelji materialov.

POUČEVANJE GLUHIH IN NAGLUŠNIH DIJAKOV

Kot učitelj na ZGNL, sem imel večkrat možnost občutiti stisko gluhih in naglušnih oseb, ko razmišljajo o možnostih zaposlitve. Pesimistična razmišljanja večkrat spremljajo nizka učna motivacija in upravičeno sem se spraševal, ali je poučevanja nas učiteljev učinkovito in dovolj prilagojeno potrebam gluhih in naglušnih dijakov.

DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA USPEŠNO POUČEVANJE

Pri poučevanju gluhih in naglušnih učencev je pomembno poznavanje dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost poučevanja.

Zaradi omejene slušne percepcije in specifičnih jezikovnih potreb so gluhi učenci v rednih učilnicah odvisni predvsem od posredovane komunikacije in učenja s tolmačenjem znakovnega jezika. Kljub pomembnosti slednjega, lahko nezadostno poznavanje določenega predmeta s strani tolmačev povzroči prenos spremenjene vsebine in negativno vpliva na točnost in popolnost informacij, ki jih prejme gluh učenec (Knors & Hermans, 2010).

Cawthon (2001), ki je raziskoval inkluzivne učne prakse z gluhi učenci, ki se osredotočajo predvsem na komunikacijo v razredu, je ugotovil, da časovni zamiki med govorom in znaki včasih povzročijo, da tolmači skrajšajo govor učitelja in tako negativno vplivajo na popolnost informacij, ki jih je podal učitelj.

Študija Foster, pri el. (1999) ugotavlja, da je komuniciranje gluhih učencev večinoma povezana s tolmači in ne z učitelji. Avtorji so ugotovili, da je komunikacija omejena. V nasprotju z njihovimi slušnimi vrstniki, ki dajejo večji poudarek učinkoviti komunikaciji z učitelji, gluhi učenci večinoma poudarjajo pomen učinkovite komunikacije s tolmačem.

Gluhi učenci imajo omejeno udeležbo do neformalne izmenjave informacij kot slušni vrstniki. Po ugotovitvah raziskovalcev Knors in Hermans (2010), se gluhi učenci v rednih učnih okoljih pogosto počutijo izključene in izolirane od komunikacije in interakcij v razredu.

Težavnost opravljanja več nalog hkrati je naslednji izziv v izobraževanju gluhih (Richardson, et al. 2010, str. 358). Ker morajo učitelji prikazovati določene postopke in vzporedno razlagati, se morajo gluhi učenci, ki gledajo tolmača, da bi razumeli učiteljevo razlago, pogosto odločiti, ali bodo gledali tolmača ali učitelja; s tem gluhi učenci izgubijo del informacij (Foster, et al.1999).

Tako za slušne kot gluhe učence je razumevanje vsebine poučevanja ena glavnih ovir za gluhe učence. Mnogi gluhi študenti izkazujejo izkustveni primanjkljaj, ki negativno vpliva na razumevanje novih informacij, konceptov in postopkov. Razumevanje pisne vsebine, težave z besediščem, slovnico, sklepanjem in obdelavo informacij, ki so bile odkrite med branjem, je lahko pri gluhih učencev ovirano tudi zaradi omejenih bralnih veščin (Knoors in Hermans, 2010).

PRIPOROČILA PRI SPORAZUMEVANJU

Pri sporazumevanju z gluhim je priporočljivo biti sproščen. Ravno tako, kot je vas strah, da ne boste razumeli govora gluhega, je tudi njega strah, da ne bo razumel vas, Sprašujmo ga po vsakdanjih stvareh. Ne sprašujmo ga, če vas razume, saj vam bo vedno odgovoril pritrdilno. Postavimo mu tako vprašanje, da nanj ne bo mogel odgovoriti z "da" ali "ne". Govorimo jasno in razločno - ne vpijmo, ne govorimo pretirano počasi, ne s svinčnikom v ustih, ne žvečimo, Gluh dijak se mora navaditi na nas, na naš način govora, zgubiti pa mora tudi strah pred tem, da se mu bodo posmehovali, ko bo govoril.

Če gluhi dijak ne razume našega vprašanja, vprašanje ponovimo, s tem, da uporabimo enostavne, pogosto uporabljane besede, pomembne besede lahko tudi zapišemo.

Gluhi dijak je zelo pozoren na govorico telesa, na neverbalno komunikacijo, zato ga ne begajmo s tem, da rečemo, da ga razumemo, če ga v resnici ne razumemo, saj mu naša govorica telesa daje drugačne informacije.

Če imamo občutek, da nas ni razumel, postavimo vprašanje večkrat, tako da smo prepričani, da je v resnici vprašanje razumel. Dopustite mu, da vas vpraša, če kakšne besede ne razume.

Gluhi imajo skromnejši besedni zaklad, ki je posledica gluhoti - izhajajmo iz stališča, da je za gluhega slovenski jezik tako kot za nas tuj jezik. Gluh se je sposoben zelo dobro naučiti slovnice, težje pa to znanje uporabi v praksi. Zelo težko sledi komunikaciji med več osebami hkrati, ker ne zmore odgledovati iz ustnic več oseb istočasno.

Gluhi mora v sledenje in spremljanje komunikacije vložiti dodatno energijo, zato se tudi hitreje utruje. Zaradi navedenega je potrebno planirati kratke odmore. Menjanje teme pogovora ni priporočljiva.

POUČEVANJE DIJAKOV Z MOTNJO AVTISTIČNEGA SPEKTRA

Pri motnji avtističnega spektra (MAS) lahko govorimo o spektru simptomov, ki se lahko individualno izražajo zelo različno, zato tudi v obravnavi otrok z MAS ne moremo zagovarjati enotne metode, pristopa ali prilagoditve za vso populacijo, temveč se vedno prilagajamo posamezniku in njegovi manifestaciji motnje s ciljem naučiti ga veščin, spretnosti in znanj za čim bolj samostojno življenje.

Otroci z MAS se razvijajo drugače in z drugačno hitrostjo kot njihovi vrstniki, tako na področju motorike, jezika kot tudi pri kognitivnih in socialnih veščinah. Lahko, da so zelo dobri pri nekaterih veščinah, kot je na primer reševanje matematičnih problemov, risanje, glasba, ... med tem ko imajo večje težave z vzpostavljanjem prijateljstva. Nekateri otroci z MAS imajo lahko zelo bogat besedni zaklad in lahko berejo izredno dolge besede, ne zmorejo pa izgovoriti en glas (Patterson, 2009).

Posebno mesto v vzgojno-izobraževalnem procesu morajo imeti dejavnosti za čustveno opismenjevanje ter razvoj socialnih in komunikacijskih veščin. Gre za razširitev vsebin izobraževalnega kurikulumu z vsebinami, ki jih potrebujejo otroci z MAS za uspešno šolsko delo in življenje. Vsebine socialnega učenja, čustvenega opismenjevanja in komunikacijskih spretnosti so glavni primanjkljaji otrok z MAS (Žiberna idr., 2013). Velik izziv za vsako šolo je način, kako te vsebine sistematično izvajati. Različne možnosti izvajanja teh vsebin je treba opredeliti v individualiziranem programu. Te vsebine lahko vključujemo v obvezni ali razširjen program oz. zaprti ali odprti kurikulum. Torej pri vsaki šolski uri, vnašamo jih v izvajanje dodatne strokovne pomoči (če otroku le-ta v izobraževalnem programu pripada), izvajanje teh vsebin omogočimo v podaljšanem bivanju, izvajati pa jih lahko pomagajo tudi drugi strokovni delavci oziroma morebitni spremljevalci (Končar, 2003).

PRAKTIČNO IZVAJANJE MODULA – PRAKTIČNE VEŠČINE V LESARSTVU

Praktični del izvedbe modula je bila izdelava in montaža novega pisarniškega pohištva v učilnico na ZGNL za potrebe svetovalne službe. Pisarniško pohištvo je zajemalo niz višjih in nižjih omar z vrati in predali, regal za odlaganje knjig, pisalno mizo in ploščo z obešali za obešanje oblek.

Modul je bil razdeljen na več vsebinskih sklopov, s pomočjo katerih so dijaki nadgrajevali že pridobljena strokovna znanja s posameznih področja lesarstva in spoznavali nova področja, ki bi jim služila za lažji prehod iz izobraževanja na trg dela. Za pripravo in izvedbo modula je bilo porabljenih 121 ur. Modul je bil še posebno zanimiv, saj so bili dijaki prvič v obdobju poklicnega izobraževanja vključeni v proces izdelave izdelka od začetka (pogovor s stranko) do konca (montaža pohištva v prostor).

Glede na to, da je bilo izvajanje modula izvedeno izven šolskega kurikulumu in nekatere teme tudi izven šolskega okolja, sem pred izvajanjem pridobil soglasje za sodelovanje od staršev oz. skrbnikov. Vsi so bili sodelovanju svojih varovancev naklonjeni, sam pa sem ob tem izkoristil priložnost in izvedel z njimi krajši pogovor glede poznavanja možnosti zaposlovanja dijakov po zaključenem izobraževanju na poklicni srednji šoli.

Opis vsebinskih sklopov

Sklopi so bili razdeljeni na štiri področja:

1) Snovanje izdelka od prodajnega razgovora s stranko, iskanja oblikovnih, konstrukcijskih in cenovnih rešitev z modernimi metodami načrtovanja (MegaCAD in Mega Tischler). Cilj je bil izdelava ploskovnega pohištva na modernem CNC stroju (Felder Profit H22) in montaža izdelka v prostor. Ker je bilo delo izvedeno na novem CNC stroju, je bil cilj tudi izdelati prilagojena navodila, ki jih bo razumela tudi skupina dijakov s PP.

2) Razvijanje poklicnih kompetenc. Ker so kompetence zbir sposobnosti, znanja spretnosti, veščin, stališč, samopodobe, motivacije, socialne vloge in pogledov ter reakcij vsakega posameznika na določene situacije, smo le te skozi projekt spoznavali in krepili za vsakega posameznika posebej. Zanimalo nas je, na kakšen način se bo posameznik lotil reševanja problemov ter kako bo komuniciral s sodelavci in strankami. V ta namen smo odigrali igro vlog, kjer smo simulirali možne situacije, ki se nam lahko pripetijo ob prodajnih pogovorih, zaposlitvenih razgovorih, sporih med zaposlenimi, ... Namen smo imeli pripraviti delavnico, izobraževanje in svetovanje v sodelovanju z Zavodom za zaposlovanje RS. Žal so nam razmere povezane z virusom Covid19 to preprečile.

3) Spoznavanje zaposlitvenih možnosti. V sklopu zaposlitvenih možnosti smo se skozi pogovor dotakniti poznavanja oz. zavedanja posameznikovih ovir, motenj oz. primanjkljajev, kako le ta delujejo na posameznika in ali so pripravljeni le-te zaupati delodajalcu. Govorili smo o možnih oblikah zaposlovanja (običajno delovno okolje, podporna zaposlitev, zaposlitev v invalidskem podjetju, zaščitena zaposlitev) in kje bi lahko dobili največ informacij glede zaposlovanja. V sklopu zaposlitvenih možnosti smo se pogovarjali tudi možnih načinov iskanja zaposlitve. Rezultat sklopa je vključitev v aktivno iskanje zaposlitve.

4) Prilagoditve delavnega mesta. Ker so za zaposlitev, ohranitev zaposlitve in strokovni razvoj ključnega pomena tudi strokovna podpora, fizične in organizacijske prilagoditve, smo ta sklop modula namenili prilagoditvam delovnega mesta. Dejstvo je, da so prilagoditve za posamezne skupine motenj, ovir oz. primanjkljajev različne in se je temu primerno treba prilagajati. Naveden sklop je predvsem namenjen izvajalcu modula, kateri bi sodeloval z organizatorji praktičnega usposabljanja z delom, pri iskanju potencialnih delodajalcev in njihovem usposabljanju za sprejem kandidata s PP v delovno okolje. Poudarek je potrebno dati predvsem na motnje, ki so prikrite in lahko postopoma posameznika vodijo v socialno izločitev, depresijo in posledično izgubo zaposlitve.

SKLEP

Izvedba neformalnega oz. izvenšolskega izobraževanja predstavlja pomemben premik tudi na področju prehoda na trg dela za mlade s posebnimi potrebami. Metode neformalnega izobraževanja so v primerjavi z metodami v formalnem izobraževanju bolj raznolike, usmerjene v skupinsko učenje, usmerjene v sodelovanje in večinsko temeljijo na izkustvenem oz. praktičnem učenju. Učni proces je zastavljen fleksibilno in omogoča sprotne prilagoditve učnim potrebam udeležencev. Ključna prednost neformalnega izobraževanja je pridobivanje novih znanj in veščin ter krepitev kompetenc posameznika. Modul Praktične veščine v lesarstvu je bil uspešen, saj so mladostniki dejansko izdelali končni izdelek, ki služi namenu. Potrditev le tega je zadovoljen uporabnik pisarniškega pohištva v pisarni svetovalne službe na ZGNL.

Med in po izobraževanju je bilo poleg zadovoljstva dijakov zaznati tudi njihove pridobljene veščine s področja reševanja konkretnih problemov, uporabo sodobnih računalniških programov za načrtovanje in izvedbo izdelkov. Kljub temu, da dijaki niso prihajali iz istih oddelkov in nivojev izobraževanja, so se med njimi poglabile medsebojne socialne in komunikacijske vezi. Pridobljena znanja bodo udeleženci po končanem izobraževanju lahko učinkovitejše in bolj samozavestno uporabili pri delu v lokalnem okolju in s tem poskusili aktivno pristopiti v samostojno življenje.

Pogovor s starši je prinesel velik razmislek v smeri poznavanja zaposlitvenih možnosti njihovega otroka. Starši v večini primerov prelagajo problem zaposlitve na obdobje, ko bo njihov otrok že pridobil izobrazbo oz. poklic. Ob tem priznavajo, da se premalo ukvarjajo z vprašanjem: »Ali je njihov otrok zaposljiv?«, oz. si zatiskajo oči pred prihajajočimi problemi. Posledice le tega lahko privedejo tudi do trenj znotraj družine, ki kasneje vodijo v depresivno vedenje. Po pogovoru s starši smo bili enotnega mnenja, da bi bilo koristno pred zaključkom izobraževanja nameniti določene vsebine možnostim učinkovitejšega zaposlovanja. Te vsebine bi opolnomočile tako mladostnike kot tudi njihove starše oz. njihove skrbnike.

Pomembno vlogo za pridobitev in ohranitev zaposlitve mladostnikov s PP imajo tudi delodajalci in prilagoditve delovnega mesta. Z dijaki smo bili enotnega mnenja, da je koristno v delovni organizaciji, kjer bodo zaposleni, razkriti svojo motnjo, oviro oz. primanjkljaj osebi, ki ji zaupajo oz. je za to področje odgovorna. Za uspešno zaposlitev je bistvenega pomena, da delodajalec pozna omejitve bodočega zaposlenega in da ve, katere prilagoditve so zanj potrebne. Dejstvo je, da osebam s PP v določenih okoliščinah lahko pripada mentor, ki poskrbi za specifična področja primanjkljajev osebe s PP (obvladovanje socialnih situacij, spopadanje s spremembami, težave z organizacijo in načrtovanjem, težave z razumevanjem, senzorna preobčutljivost, ...). V kolikor bi imel možnost povečati obseg izvajanja modula, bi pri izvedbi modula vključil še delodajalce in organizacije, ki se ukvarjajo z možnostmi zaposlovanja mladostnikov s PP.

Izvajalci modulov smo dobili kar nekaj smernic za spremembe in dopolnitve vsebin odprtega kurikulumu. Opažamo, da bi bilo zaradi specifik poučevanja skupin gluhih in naglušnih oseb ter oseb z MAS, bolj primerno poučevanje v ločenih oddelkih. Dejstvo je, da različne skupine mladostnikov s PP potrebujejo različne metode poučevanja in različen časovni okvir za osvajanje zastavljenih učnih oz. vzgojnih ciljev. To še posebej velja za poučevanje dijakov z MAS, ker imajo veliko bolj specifične potrebe za poučevanje kot njihovi vrstniki.

Menim, da je izvedba modula Praktične veščine lesarstva potrdila tezo, da mladostniki s PP lažje in bolj učinkovito osvajajo znanja in veščine s praktičnim izvajanjem del in nalog, kot pri klasičnem pouku. Potrditev le tega je tudi, da je en iz skupine mladostnikov vključen v modul, letos prvič samostojno izdelal izdelek za zaključni izpit s pomočjo novih metod načrtovanja in nove CNC tehnologije za izdelavo izdelka. Ob tem pa se mu je uspelo dogovoriti z delodajalcem za delo v času poletnih počitnic.

LITERATURA

- Demšar Pečak, N. (2000). Integracija in ali inkluzija oseb s posebnimi potrebami v normalno socialno okolje. *Socialna pedagogika*, 4, 433–441.
- Cawthon, S. W. (2001) Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(3), 212-225. Retrieved from <http://jdsde.oxfordjournals.org/>
- Foster, S., Long, G., & Snell, K. (1999). Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4(3), 225-235. doi: 10.1093/deafed/4.3.225
- Končar, M. (2003). Individualizirani program. 11(3), str. 7-23.

- Knors H., Hermans, D. (2010). Effective instruction for deaf and hard-of-hearing students: Teaching strategies, school settings, and student characteristics. In Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education. Vol. 2, 57-71
doi:10.1093/oxfordhb/9780195390032.013.0005
- Marschark, M., Spencer, P.E. (2010). The promises of deaf education: From research to practice and back again. In Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education, Vol. 2, 1-16. doi:10.1093/oxfordhb/9780195390032.013.0001
- Powel, D., Hyde, M., Punch, R. (2013). Inclusion in postsecondary institutions with small numbers of deaf and hard-of-hearing students: Highlights and challenges. 126-140. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. doi:10.1093/deafed/ent035 Retrieved from <http://jdsde.oxfordjournals.org>
- Powers, S. (2002). From concepts to practice in deaf education a United Kingdom perspective on inclusion. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 7 (3), 230-243.
- Richardson, J., Marschark, M., Sarchet, & T., Sapere, P. (2010). Deaf and hard-of-hearing students' experiences in mainstream and separate postsecondary education. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 15(4), 358-382. doi:10.1093/deafed/enq030
- Patterson, D. (2009). Avtizem: Kako najti pot iz tega blodnjaka. Ljubljana: Modrijan založba.
- Žiberna, E., Rogič Ožek, S., Filipčič Mrak, T., Werdonig, A., Kuhar, D., Švaglič, M. idr. (2013). Strokovne podlage za izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela z otroki z motnjami avti-stičnega spektra v osnovni šoli.

Dejavnosti, ki lahko izboljšajo vključevanje slepih in slabovidnih mladostnikov v družbo / Activities that enable integration/inclusion of visually impaired adolescents into society

Nastja Strnad, mag. prof. inkl. ped. in dipl. etn. in kult. antrop.

Center IRIS – Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne

nastja.strnad@center-iris.si

Povzetek

V prispevku so predstavljene življenjske situacije, s katerimi se slepi in slabovidni mladostniki srečujejo pri vključevanju v družbo, kaj jim pri tem lahko pomaga ter na kakšen način skušajo slepim in slabovidnim mladim utreti pot v družbo v Centru IRIS – Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne. Prispevek je napisan z vidika učiteljice v Centru IRIS, ki zadnjih enajst let sodeluje s slepimi in slabovidnimi otroki in mladostniki. Prispevek želi opozoriti na ranljivo populacijo mladih z okvaro vida in nakazati možne drobne korake k izboljšanju njihove integracije v družbo.

Ključne besede: slepi, slabovidni, mladostnik, družba, vključevanje.

Abstract

The article presents life situations that visually impaired adolescents face when they are entering society, what can help them integrate and how Center IRIS – Center for Education, Rehabilitation, Inclusion and Counselling for Visually impaired can help. The article is written from the point of view of a teacher at the Center IRIS, who has been working with visually impaired children and adolescents for the last eleven years. The paper aims to draw attention to the vulnerable population of visually impaired young people and show possible small steps to improve their situation in society.

Key words: visually impaired, adolescents, society, integration/inclusion.

Težave pri vključevanju mladostnikov z okvaro vida kot izhodišče za iskanja možnosti

Senzorna okvara, kamor se uvršča tako slabovidnost kot slepota, ljudi prikrajša za prejem vidnih informacij, ki so bistvene v vsakdanjem življenju. Prispevek želi predstaviti ovire slepih in slabovidnih mladostnikov pri vključevanju v družbo, ki izhajajo iz njihove okvare vida. V nadaljevanju bodo predstavljeni načini za preseganje teh ovir, v obliki nadgrajevanja veščin, s katerimi lahko opolnomočimo mladostnike, da bodo lažje vstopali v družbo, in dejavnosti Centra IRIS, ki naj bi prispevale k njihovi boljši vključenosti.

Tri osnovne izgube oseb z okvaro vida so po Lowenfeldu: izguba obsega in raznolikosti izkušenj, izguba mobilnosti in izguba nad kontrolo okolja ter sebe v odnosu do okolja (Willings, 201). K iskanju strategij za boljše vključevanje napeljujejo opažanja, da se slabovidnim pogosto

navzven ne vidi njihove slabovidnosti, včasih jo tudi sami skrivajo in ne prosijo za pomoč, ko bi jo potrebovali. Zato se okolica, pogosto celo njihovi bližnji, ne zaveda, da sami določenih informacij ne dobijo s pomočjo vida. Slepí pa običajno svoje slepote ne morejo skrivati. Ker pa so bili, zlasti slepi od otroštva, deležni več pomoči staršev oz. bližnje okolice, lahko včasih pomoč pričakujejo tudi kot samoumevno, se postavijo v pasivno vlogo in čakajo na pobudo od zunaj. Slepí in slabovidni mladostniki se upravičeno bojijo, ali bodo sprejeti v družbi oz. s strani sogovornika, saj si o sogovorniku ne morejo ustvariti vtisa na podlagi vidnih informacij.

Pri šolskem delu in vsakodnevnih opravilih slepi in slabovidni mladostniki potrebujejo nekatere prilagoditve; v njihovem okolju mora vladati red, saj sicer izgubijo preveč časa z iskanjem potrebnih pripomočkov (računalniki s prilagojeno programsko opremo, učbeniki v el. obliki ...). Že to jih dela različne od vrstnikov. Obdobje mladostništva tudi pri videčih zaznamujeta negotovost pri iskanju prostora v družbi in želja po sprejetosti s strani vrstnikov. To je čas odmika od staršev in iskanja stikov ter pripadnosti zunaj doma, iskanja novega. Slepí in slabovidni si to lahko privoščijo v manjšem obsegu ali pa ima to zanje lahko hujše posledice. Večerna zabava s hrupno glasbo v lokalu in ob tem sledenje vsem informacijam, jim vzame veliko več energije kot videčim. V primeru zamujenega šolskega dela pa potrebujejo več časa, da nakdoknadijo snov, kot videči vrstniki. To je tudi obdobje, ko imajo mladi veliko težav s samimi sabo in nimajo toliko posluha za iskanje stikov s slepimi ali slabovidnimi vrstniki.

Ovire v življenju slepih in slabovidnih so še: odsotnost pregleda in s tem pomanjkanje nadzora nad situacijo, pomanjkanje spontanosti, ker morajo imeti red in načrtovati dejavnosti, ter manj možnosti odločanja, saj jih pogosto usmerjajo videči in s tem vplivajo na njihove odločitve. Ena izmed bistvenih ovir je mobilnost oz. orientacija. Vezani so na javni prevoz ter spremljevalce in ožjo družino. Moteče pa so tudi razlike v preživljanju prostega časa, problematično ostaja področje iskanja partnerja in zaposlitve oz. načrtovanje karijerne poti (Strnad, 2018).

Kako poskrbeti za vključevanje mladostnikov z okvaro vida v družbo?

Nadgrajevanje socialnih spretnosti – v obliki delavnic za starše, učitelje in mladostnike z okvaro vida

»Ker akademska znanja sama po sebi ne zagotavljajo socialne vključenosti, bi morali v procesu vzgoje in izobraževanja veliko več pozornosti nameniti osvajanju mehkih veščin, in sicer osvajanju emocionalnih in socialnih kompetenc.« (Koprivnikar, 2019, str. 341) Najstarejša šola v ZDA za slepe, ki danes deluje na področju vsega sveta ter na področju vseh okvar vida in gluhoslepote, opredeljuje v razširjenem kurikulumu za slepe in slabovidne devet področij: kompenzatorne spretnosti, orientacijo in mobilnost, socialne veščine, vsakodnevne veščine, pristočane in rekreativne dejavnosti, poklicno usposabljanje, pomožno in podporno tehnologijo, senzorne spretnosti, samoopredelitev oz. samozagovorništvo (ang. self-determination) (Understanding the Expanded Core Curriculum, b. d.).

Socialne spretnosti so neobhodno potrebne za ustvarjanje socialne mreže in prijateljstev ter so univerzalna tema tako za mlade z okvaro vida kot njihove videče vrstnike. V okviru Erasmus+ mednarodnih projektov *Smile! in Smile too* je bilo ugotovljeno, da je pri otrocih in mladostnikih z okvaro vida treba sistematično nadgrajevati socialne spretnosti, saj jim omogočajo boljše vključenost v družbo. Videči se marsikaj naučijo z opazovanjem že v ranem otroštvu, slepim in slabovidnim pa večina vidnih informacij uide. Zato se v okviru dodatne strokovne pomoči učijo

specialnih znanj (se posvečajo devetim zgoraj naštetim točkam razširjenega kurikula): orientacije in mobilnosti, vsakodnevnih spretnosti (gospodinjska opravila, skrb zase ...), socialnih veščin in računalništva, kar naj bi jih vodilo k čim bolj samostojnemu življenju. V okviru prej omenjenih projektov so bila pripravljena gradiva z napotki, kako posamezna področja socialnih spretnosti nadgrajevati: posebej za učitelje, kako te spretnosti vplesti v učne ure in kako socialne spretnosti s pomočjo delavnic predstaviti staršem. Spodaj so izpostavljena področja socialnih spretnosti, o katerih mladostniki prejmejo informacije, nato sledi trening: skuša se jih krepiti v obliki skupinskih pogovorov in delavnic, odgovore dajejo tudi drug drugemu, s pomočjo iger vlog in v realnih situacijah.

Socialne veščine se v veliki meri povezujejo s področjem verbalne in neverbalne komunikacije. Neverbalni del se posredno povezuje tudi z videzom, gibanjem in osebnim prostorom. Pri slepih je včasih glava globoko spuščena med ramena in tako držo je potrebno popravljati, saj kasneje prinese težave s hrbtenico, poleg tega pa dvignjena glava in videz obraza omogočata, da človeka pri govoru bolje slišimo in razumemo. Drži koristita šport in ples. Osebni prostor pa je razdalja, običajno v dolžini iztegnjene roke, ki označuje, kako daleč od sogovornika naj bi posameznik stal. Slepemu otroku se lahko že zgodaj nakaže oddaljenost od sogovornika, npr. z belo palico, ki jo ima ob sebi. Prav tako se mu lahko predstavi osebni prostor s pomočjo hulahup obroča, ki ga obdaja in označuje prostor, v katerega drugi ne vstopajo. Slep se bo sčasoma na podlagi glasu orientiral, kako daleč od sogovornika stoji. Ni pa nenavadno, da mladostnik z okvaro vida stopi preblizu sogovorniku; so situacije, ko morajo slabovidni nekaj bližje pogledati, vendar je potrebno, da se navadijo prej za to vprašati. Prav tako velja za slepe, da vprašajo, če želijo nekaj potipati. Velja pa tudi v obratni smeri, torej da videči oz. polnočutni prej vprašajo, preden se dotaknejo oseb z okvaro vida (Jeraša in drugi, 2021).

Stereotipna vedenja so pri otrocih z okvaro vida pogosta in jih je treba zgodaj začeti odpravljati. Gre za vedenja, ki družbeno niso sprejemljiva in so lahko celo zanje škodljiva: zibanje telesa naprej in nazaj, vrtenje glave, pritiskanje na oči, poskakovanje na mestu, kriljenje z rokami. Videčim se zdijo taka vedenja nenavadna, sploh če ostanejo do obdobja mladostništva ali odrasle dobe. Pogosto se pojavijo, ko se vznemirijo, ne vidijo pa, da drugi tega ne počnejo in se ne zavedajo njihove neprimernosti. Takega gibanja se ne sme strogo prepovedovati, saj to lahko privede, zlasti pri otroku, do frustracije. Vloga staršev ali vzgojitelja je, da se z otroki o tem pogovorijo in dogovorijo za znak, s katerim bodo otroku sporočili, da ustavi to gibanje, lahko mu ponudijo tudi nadomestno aktivnost. Vsekakor je treba otrokom in mladostnikom z okvaro vida zagotoviti dovolj gibanja in športnih aktivnosti, saj to pripomore k zmanjšanju stereotipnih vedenj (Jeraša in drugi, 2021).

Poročje neverbalne komunikacije sta tudi gestikulacija in mimika, kar je slepim onemogočeno videti. Slabovidni gibe telesa lahko opazijo, mimike pa običajno ne. Prav je, da se mladostnikom z okvaro vida, če tega niso spoznavali že v zgodnejšem obdobju, pokaže kretnje, ki jih videči ljudje delajo med govorom (prikimavanje, odkimavanje, žuganje s prstom ...). Slepim lahko potipajo obraz osebe, da spoznajo, kakšen je, ko nastopijo različna razpoloženja, prav tako je primerno, da potipajo posamezne kretnje in jih tudi sami izvedejo. Ali jih bodo uporabljali, pa je odvisno od njih. Nekateri morda posvojijo in pristno izvajajo. Če pa so geste, ki jih izvajajo, nerodne in se slepemu ali slabovidnemu ne zdijo domače, je bolje njihovo uporabo odsvetovati. Dejstvo je, da slepi ali slabovidni ne morejo vzpostaviti očesnega kontakta kot namig za začetek pogovora; ne vidijo, če kdo pomiga z glavo v njihovo stran, da je vprašanje namenjeno njim. Je pa potrebno, če ni mogočega očesnega stika, da se slep ali slaboviden mladostnik nauči obrniti v smer sogovornika med govorom. S tem pokaže tudi zanimanje zanj.

Otroci in mladostniki z okvaro vida raje navezujejo stik z odraslimi osebami kot z vrstniki, saj se ob njih počutijo varnejše. Potrebno jih je spodbuditi, da se družijo z vrstniki, da sami dajo pobudo za druženje in pogovor. Če ima učenec ali dijak v šoli spremljevalca, je dobro, da ga ta k temu spodbudi in se sam po potrebi diskretno umakne. Slep ali slaboviden mladostnik naj ima aktivno vlogo, dobro je skupaj z njim poiskati področja, kjer lahko prispeva družbi. To je pomembno za njegovo samozavest. Njegov govor naj bi bil jasen in primerne jakosti, za sogovornika pa pokaže zanimanje tudi s postavljanjem vprašanj, saj je pogovor izmenjava mnenj, idej. Pomembno se je držati teme pogovora, aktivno poslušati sogovornika in ga ne prekinjati. Dobro se je izogibati predolgemu govorjenju, zlasti o sebi in svojih težavah, saj se ob tem lahko začne sogovornik začne dolgočasiti. Bolj ko je mladostnik z okvaro vida razgledan, lažje bo poiskal skupno temo za pogovor ali se vanj smiselno vključil.

V primeru, da mladostnik ni navajen prositi za pomoč, ga je treba na to opozoriti. Enako pri uporabi drugih vpljivostnih besed. Včasih pa se nekateri slepi ali slabovidni prepogosto zahvaljujejo ali opravičujejo, ker imajo občutek, da jim videči delajo uslugo. Dovolj je ena beseda »hvala« ali en »oprostite«.

Strategije, s katerimi si za polnim omizjem lahko slep ali slaboviden na vpljuden način izbori besedo: to lahko nakaže s frazami tipa »Ali smem še jaz nekaj dodati?«, da pa preveri, če sam predolgo govori, lahko reče: »Mi še sledite?« ipd. Slep ali slaboviden se lahko, če nastane zadrega v komunikaciji, zateče v humor in sarkazem, kar je pogosto opaziti (Frame, 2004). Kljub vsemu je prijeten humor dobra strategija izhoda iz komunikacijske zagate.

Dejavnosti Centra IRIS za vključevanje slepih in slabovidnih mladostnikov

Slepim in slabovidnim z okvaro vida lahko v obdobju mladostništva največ pomeni, da svoje težave in izkušnje delijo tudi v krogu sebi enakih – torej tistih z okvaro vida. Mladostništvo je obdobje, ko je beseda vrstnika pomembnejša od besede odraslega. Zato so zelo primerne delavnice, ki jih organizirajo na Centru IRIS, kjer imajo slepi in slabovidni otroci in mladostniki, ki prihajajo z večinskih šol po Sloveniji, po starostnih obdobjih dvodnevna druženja trikrat letno. Druženja oz. delavnice so tematsko zasnovane; npr. obisk kulturne ustanove in s tem v povezavi spoznavanje določenega predmetnega področja, računalniških novosti. Hkrati pa je program zastavljen tako, da ti otroci ali mladostniki krepijo socialne spretnosti in vsakodnevne opravila, npr. s kuhanjem ali pospravljanjem postelj, pripravo zabave. Zagotovljeno je tudi dovolj neuradnega druženja med njimi. Iz njihovih izkušenj je pomembno imeti videče prijatelje, vendar so prijatelji z okvaro vida tisti, ki jih včasih lahko razumejo tam, kjer jih videči ne morejo. Prav zato so tovrstna druženja in tabori, tudi mednarodni, za slepe in slabovidne zelo dragoceni. Ko so organizirane delavnice za otroke in mladostnike, se običajno pripravi tudi izobraževanje za njihove starše. Izobraževanja za starše so tudi priložnost druženja in povezovanja med njimi.

Na Centru IRIS že nekaj let izvajajo projekt Slepi natakari oz. Večerja v temi. V projektu sodeluje nekaj slepih in slabovidnih dijakov Centra IRIS ter nekdanjih dijakov. Ti so se naučili zgledno postreči hrano in ponuditi izkušnjo, kako je jesti in ne videti. Obiskovalce postrežejo v popolnoma zatemnjenem prostoru. To je zanje tudi odlična delovna izkušnja: morajo se znati primerno predstaviti, voditi skupino ljudi, jih spretno postreči, se naučiti dobro orientirati ter ob tem biti urejeni in komunikativni. Hkrati pa je to trenutek ozaveščanja družbe o slepoti in slepih.

Od leta 2017 Center IRIS kot poslovodeči konzorcijski partner izvaja projekt *Spodbujanje socialne vključenosti otrok in mladih s posebnimi potrebami v lokalno okolje*. Na podlagi celostne ocene mladostnika strokovna skupina zaposlenih iz Centra IRIS pripravi individualiziran tranzicijski načrt, kako postopoma razvijati karierno pot mladostnika z razvijanjem socialnih in poklicnih kompetenc (Center IRIS, b. d.). Tako nekateri mladostniki na primer preizkušajo poklic maserja, drugi raziskujejo možnosti študija ...

Poleti, leta 2019, je končno zaživel Hostel 6 pik, kjer je šlo za nastanitev gostov, turistov v Ljubljani, v mladinskem domu oz. domu učencev in dijakov Centra IRIS. Hostlu so nadeli ime 6 pik, ker 6 pik predstavlja osnovno brajevo celico, ki je izhodišče pisave slepih, hkrati pa asocira na kvaliteto turističnih bivanjskih kapacitet, ki se označujejo s številom zvezdic. Tisto poletje se je uvajalo nekaj dijakov in nekdanjih učencev in dijakov Centra IRIS za delo na recepciji. Njihova naloga je bila sprejemanje gostov ter rezervacij, komuniciranje z njimi v angleščini, izstavljanje računov, beleženje prijav in predaja podatkov policiji. Nekaj pomoči so potrebovali pri načrtovanju razporejanja najavljenih gostov po sobah. V recepciji sta bila vedno prisotna dva receptorja. Gosti so bili po večini zadovoljni, kljub temu, da ni šlo za posebej lepe in moderne notranje prostore. Hostel je bil ves čas poln, dijaki in nekdanji dijaki so na ta način pridobivali delovne izkušnje, prejeli nekaj zaslužka in imeli možnost sporazumevanja v angleškem jeziku. Žal je epidemija covida-19 ustavila to dejavnost, vendar zaposleni upajo, da bi v prihodnosti zopet poskusili s to dejavnostjo. Mnenje sodelujočih pri tem projektu je, da bi bilo dobro vključiti dijake in sodelujočo mladino na vsa področja delovanja hostla; da bi pod mentorstvom učitelja ali vzgojitelja postiljali postelje, prali posteljnino in pripravljali zajtrke, česar do sedaj niso počeli, ker je bilo na voljo premalo kadra za pomoč pri izvedbi. Lokacija je odlična, saj se Center IRIS nahaja blizu centra Ljubljane, ponuja možnost parkirnih mest, spravljanja koles ter koriščenja čudovitega vrta (Vrt čutil). V sklopu projekta *Spodbujanje socialne vključenosti otrok in mladih s posebnimi potrebami v lokalno okolje*, se na Centru IRIS izvaja tudi maserske in frizerske delavnice (trenutno v ponudbi le pranje glave), kar bi v prihodnosti prav tako lahko vključili v ponudbo hostla in tako mladim ponudili delovno izkušnjo. Na Centru IRIS imamo posebni program (vzgoje in izobraževanja), v katerega se lahko vključujejo mladi z več motnjami do 26. leta starosti in tu je nekaj takih, ki bi lahko pomagali pri pripravi prostorov in zajtrkov za goste hostla. Sem bi se lahko vključili tudi dijaki nižjega poklicnega izobraževanja Pomočnik v biotehnik in oskrbi. Za delo v recepciji pa so primerni dijaki srednjega strokovnega programa Gastronomija in turizem ter Ekonomski tehnik. Preko delovne izkušnje v youth hostlu bi lahko urili skoraj vseh devet področij razširjenega kurikula za slepe in slabovidne ter pridobili samozavest hkrati pa osveščali javnost o svojih sposobnostih in kompetencah na področju zaposlovanja. Če se izpostavi pomanjkljivosti delovanja hostla pa je to gotovo pomanjkanje strokovnih delavcev šole in doma Centra IRIS, ki naj bi imeli v času šolskih počitnic tudi dopust. Prav tako si počitnice zaslužijo dijaki in študentje ter učenci, vendar sta slaba dva meseca poleti edini čas, ko je mogoče tako dejavnost v tej obliki voditi.

Vrt čutil, kot se imenuje vrt za Centrom IRIS, služi tudi za senzibilizacijo okolice oz. ljudi, ki imajo možnost na omenjenem mestu spoznati slepoto in slabovidnost. Tu kar nekaj let zapored gostijo otroke iz vrtcev in šol, da jim predstavijo slepoto in slabovidnost. Pri predstavitvi sodelujejo tudi slepi in slabovidni mladi. S pomočjo simulacijskih očal obiskovalci lahko spoznajo različne vrste slabovidnosti, pišejo brajico, v parih dobijo izkušnjo začasne oslepitve s prevezo, hoje z belo palico ter vodnika slepega. Zanimivo je, ko pokažejo prilagojeno družabno ali športno igro slepih in slabovidnih. Pri delavnicah na Vrtu čutil sodeluje tudi delovna inštruktorica, ki je slepa. Pri poučevanju vsakodnevnih spretnosti zna tudi slepim pokazati opravila na

zanje ustrežnejši način. Poleg tega ima potrpljenje, ki ga videčim pri delu s slepimi in slabovidnimi včasih primanjkuje, in mladi slepi so zaradi možnosti posebljanja z njo bolj sproščeni pri delu.

Zaključek

Nekatere dejavnosti videčih so težje dostopne slepim in slabovidnim (določeni športi, videogrince ...). Je pa zato dobro, da se slep ali slaboviden mladostnik informira o dejavnostih, ki zanimajo njegove vrstnike, saj bo imel snov za pogovor. Vsekakor je za mladostnika z okvaro vida pomembno, da pridobi čim več življenjskih izkušenj, saj bo tako zanimiv za vrstnike in jih bo morda tudi sam lažje razumel. Zanimanja in navezovanje stikov mu omogočajo širjenje socialne mreže, ki je v življenju zelo pomembna. Tako si bo lažje oblikoval prihodnost – izbira študija, poklica – tudi to so področja, kjer so slepi in slabovidni prikrajšani, saj jim je omejeno dostopanje do določenih poklicev. V praksi je opaziti, da jih delodajalci neradi zaposlijo, ker domnevajo, da bodo potrebovali veliko prilagoditev in bodo pri delu počasnejši ter manj učinkoviti. Tovrstne stereotipe je potrebno razbijati. Pri vsem tem bodo mladostniku pomagale tudi razvite socialne spretnosti, ki jih pridobi v realnih situacijah, z igro vlog, na dalavninah. Vsaka delavnica pa mora imeti izkustveni in reflektivni del.

Vse naštetje dejavnosti Centra IRIS so uporabne, treba pa jih je razvijati, gotovo tudi poiskati nove načine ter mladim ponuditi formalna izobraževanja in usposabljanja, ki jih bodo vodila do zaposlitve. Naloga Centra IRIS pa je tudi širiti poznavanje potreb slepih in slabovidnih ter krepiti predstave o raznolikih sposobnostih, ki jih ti imajo.

Viri in literatura:

- Center IRIS. (b. d.). *Spodbujanje socialne vključenosti otrok in mladih s posebnimi potrebami v lokalno okolje*. Pridobljeno 17. 4. 2022 s <https://center-iris.si/projekti/spodbujanje-socialne-vkljucenosti-otrok-in-mladih-s-posebnimi-potrebami-v-lokalno-okolje/>
- Frame, M. (2004). *Blind Spots: The Communicative Performance of Visual Impairment in Relationships and Social Interaction*. Illinois, USA: Charles C. Thomas.
- Jeraša, M., Maljevac, M., Kastelic, T., Oblak, D., Češarek, S., Mohorko, A., Žuič, D., Strnad, N., Koprivnikar, K., Pečaver, A., Rot, P. & Tanšek, G. (2021). *Social competences for children and young people with visual impairment*. Ljubljana: Center IRIS.
- Koprivnikar, K. (2019). Vpliv razširjenega kurikula na kavaliteto življenja slepih in slabovidnih. *Celostna obravnava, vseživljenjsko učenje in socialna vključenost oseb z okvaro vida*. 336-347. Ljubljana: Center IRIS – Center za izobraževanje, rehabilitacijo in inkluzijo za slepe in slabovidne.
- Strnad, N. (2018). *Ovire slepih in slabovidnih pri vključevanju v družbo*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Understanding the Expanded Core Curriculum.(b. d.). Pridobljeno 20. 4. 2022 s <https://www.perkins.org/understanding-the-expanded-core-curriculum/>

Willings, C. (2017). Teaching students with visual impairments: Impact on Development and Learning. Pridobljeno 20. 4. 2022 s <https://www.teachingvisuallyimpaired.com/impact-on-development--learning.html>

Projekt zimsko popotovanje - kralji ulice – pomen in vloga »lepe« umetnosti za ranljive skupine / Project zimsko popotovanje - kralji ulice (the winter journey - kings of the streets) – meaning and role of »beautiful« arts for vulnerable groups

Nejc Lavrenčič, prof., mag. art

Samozaposlen v kulturi Medvova cesta 1, 1000 Ljubljana Ž

pianonejc@gmail.com

Povzetek

Schubertov cikel samospevov Die Winterreise / Zimsko popotovanje na verze Willhelma Müllerja je po vsebini, obsegu in tehnični zahtevnosti pomemben mejnik glasbene umetnosti. Projektu Zimsko popotovanje / Kralji ulice predstavlja literarno predlogo, iz katere ustvarjalci črpajo fragmente motivov in jih skozi elemente recitacije, dramske igre in koncertnega muziciranja na svojstven način oblikujejo v novo homogeno celoto. Pobudnik in pianist Nejc Lavrenčič bo spregovoril o pomenu glasbeno dramske predstave, ki je bila že večkrat uprizorjena v Drami Ljubljana, o njenih zametkih, delovnem (umetniškem) procesu pestre izvajalske skupine, nastajanju avtorskih besedil ter o pomenu in vplivu vsakdanjega posameznika na »lepo« umetnost in »lepe« umetnosti na posameznika (v stiski).

Ključne besede: ranljive skupine, dramska in glasbena umetnost

Abstract

Schubert's art-song cycle Die Winterreise / The Winter Journey based on Wilhelm Müller's poetry is an important milestone in the music art in terms of content, scope and technical complexity. It gives to the project Zimsko popotovanje / Kralji ulice (The Winter Journey / Kings of the Street) a literary source from which the creators draw fragments of motifs and shape them into a new homogeneous whole in a unique way through elements of recitation, dramatic play and concert music making. The initiator and pianist Nejc Lavrenčič will talk about the significance of the project, which has been staged several times in Drama Ljubljana, its beginnings, the working (artistic) process of a diverse group of performers, the creation of authorial texts and the importance and influence of common men on "beautiful" arts and of "fine" arts on the individual (in distress).

Key words: vulnerable groups, theater and music art

Uvod

»Lepa« umetnost pogosto in stereotipno velja za umetnost izbranih, izobraženih in privilegiranih. V svojem bistvu pa je umetnost zgolj odraz/izraz preprostejših in kompleksnejših življenjskih izkušenj in situacij, ki jih posameznik ali skupina izraža skozi specifični (umetniški)

medij. Kdo oziroma kaj določa umetnost, umetnika? Komu pripada pravica, da je njen ustvarjalec in kdo njen odjemalec.

Projekt Zimsko popotovanje / Kralji ulice sloni na ciklu samospevov Franza Schuberta Die Winterreise / Zimsko popotovanje (poezija W. Müller-ja) in obravnava tematiko ljubezni, brezdomstva, iskanja sreče, upa in brezupa, smisla, ki so podstati višje gonilne sile posameznika. Glasbeno dramska kreacija vključuje tako profesionalne in vidne slovenske umetnike z različnih področij in amatersko gledališko skupino Kralji ulice, ki ima tudi samo-terapevtski pomen.

Naslednja poglavja predstavljajo predstavitev načina, vsebine in pomena ustvarjanja in postvarjanja predstave. Avtor besedila je koncertno in pedagoško strokovnjak na področju klasične glasbe (klavirske in komorne glasbe ter interpretacije samospeva), ni pa strokovnjak na področju psihologije ali socialnega dela, marveč poznavalsko izhaja iz svojih opažanj in spoznanj.

Pobuda

Pianist Nejc Lavrenčič, ki je specializiran na področju interpretacije samospeva se je izobraževal v tujini. Ob neki priložnosti v Franciji bil nagovorjen, da v zameno za štipendirano izobraževanje nadaljuje verigo dobrih del in s svojo umetnostjo pomaga tistim, ki potrebujejo pomoč. V večletni želji, da bi scensko uprizoril Schubertovo Zimsko popotovanje, se je obrnil na baritonista Lovra Korošca, režiserko Tatjano Peršuh in igralca Klemna Janežiča. Tekom raziskovalnega dela so preko časopisa Kralji ulice odkrili tudi delovanje istoimenske gledališke skupine, ki so jo vključili v projekt.

Gledališka skupina Kralji ulice

Poleg časopisa imajo Kralji ulice tudi gledališko skupino. V času projekta je štela 6 članov. V njej uporabniki najdejo čas in prostor za umetniško izražanje, hkrati pa s tem opravljajo svojevrsten proces samo-terapije. Ta se odvija tako vsebinsko, saj ustvarjajo iz svoje lastne biti, se odzivajo na čas in prostor v katerem živijo, predelujejo svoje in tuje življenjske situacije. Istočasno pa osmišljajo in zapolnjujejo svoj (prosti) čas, ki bi ga sicer namenili uporabi alkohola, drog, nasilje, kriminal in druga disfunkcionalna vedenja.

Zimsko popotovanje / Kralji ulice

Predstava je namenoma oblikovana za manjše prostore. V izhodišči je zasnovana tako, da se ne odvija na dvignjenem odru, ločena od publike, ampak da je publika del prizorišča. Drama kavarna v Ljubljanski drami je kot nalašč ustvarjena za to. Publika je posedena med drobna kavarniška omizja, s svojo pijačo in prigrizkom ob soju sveč, ambient je intimen, topel in domačen. Ker je prostora malo, ljudi pa veliko, se ob omizju nagnjeni naključni ljudje. Obiskovalci pa ne vedo, da za mizo poleg njih sedi Kralj. Predstava se prične odvijati in postopoma iz različnih kotičkov prostora občasno vstane nekdo, ki pove svojo življenjsko zgodbo ali dotično situacijo z ulice, recitira pesem, prepeva ipd.. Predstava tako ustvari izjemno bližino in konfrontacijo – prej naključno mimoidoči, ki sedi za mizo, se izkaže za Kralja, ki je tudi protagonist. Ta izjemno direkten, bližnji stik občinstva z umetnostjo, nastopajočimi in njihovo vsebino je izjemno močna človeška izkušnja, ki je na ulicah in v vsakodnevnem življenju nismo

vajeni. Umetniška kreacija tako dosega svoj namen – odpira vprašanja, omogoča direkten stik in postavlja zrcalo posamezniku in družbi ter ga nagovarja k razmisleku in prevrednotenju teh, da se v družbi lahko zgodijo spremembe.

Po pričevanjih ljudi, ki so bili v publiki, se skozi predstavo zgodi uvid, prebudi se razumevanje, spoštovanje, sprejemanje, sočutje in najpomembneje – zavedanje, da je vsakdo ranljiv, da smo tako ali drugače lahko žrtve in da imamo precejšnjo možnost vpliva na lastno situacijo. (Samo)pomilovanje ne prinaša veliko koristi, sprejetje situacije, sebe in drugih pa omogoča, da delamo spremembe in da lahko pomagamo sebi in drugim.

Vaje – če smo vsi to kar smo, smo vsi enaki

Srečanje profesionalnih in ljubiteljskih umetnikov je bogata izkušnja. Večplastno se srečajo pričakovanja, stereotipi, socialni in profesionalni statusi, predsodki, kompleksi, individualne in skupinske problematike. Da je številčna in pestra skupina lahko uspešna, je pomembno, da je cilj jasen, dosegljiv, da so strategije primerne ter da se v jasno in trdno postavljeni strukturi omogoča velika prilagodljivost, saj je proces morda pomembnejši kot pa sam cilj. Tako se je omogočilo za projekt pomembno pristnost in občutek kompetentnosti vseh udeležениh.

Posamezniki v skupino prinašajo svoje vedenjske vzorce, ki so pri nekaterih iz ranljivih skupinah pogosto prvinski, direktni in nemalokrat agresivni. Bistvenega pomena je vzdrževanje in gradnja pozitivne klime, spoštljivih in produktivnih odnosov. Vodenje vaj je bilo v domeni režiserke, ki se je kljub bogatim izkušnjam z amaterskimi gledališkimi skupinami prvič soočila s tovrstno samo-terapevtsko skupino. Pri ranljivih posameznikih je takšen proces še bolj turbulenten, težje ga je nadzorovati in usmerjati.

Na nivoju komunikacije je bilo potrebno vzpostaviti občutek zaupanja, enakosti, sprejemanja in spoštovanja. Ena od igralk ni navajena prejemanja večje pozornosti, naklonjenosti, komplimentov in spoštljivosti. Tako je nastal konflikt, ko je režiserka tekom podajanja usmeritev dala omenjeni posamezniki občutek, da gleda samo njo. Nastala je nepredvidena situacija: *»Zakaj gledaš samo mene, ko govoriš? A me imaš za neumno? Zakaj se mi posmehuješ?«* Režiserka je subtilno prepoznala pri sogovornici občutek nesigurnosti v novi situaciji, ogroženost, občutek manjvrednosti in nezaupanja. En izmed prvih konfliktnih situacij je dala že prvo možnost, da je skupina pričela intenzivneje spoznavati, opredeljevati svoje cilje, strategije ter naravo delovnega okolja in procesa.

Delo z brezdomci je [...] večinoma omejeno na nizkopražne programe in zmanjševanje škode, le redko pa se pokaže možnost za aktivnejše vključevanje brezdomne populacije v bolj funkcionalne oblike delovanja. Zato je drznost umetniške produkcije *»Zimsko popotovanje / Kralji ulice«* presenetljiv, pretresljiv in globoko human model pristnega sodelovanja in integracije brezdomske izkušnje z umetniško govorico (Erzar, 2020).

Kdo je lahko umetnik?

Na prvi pogled poklic umetnika ni *»življenjsko pomemben«* kot je na primer zdravnik, avtomehanic, električar, pilot, pa vendar s svojim delovanjem zapolnjujejo in predstavljajo pomemben segment družbe in človeštva, saj nenehno postavljajo zrcalo posamezniku in družbi.

Umetnost je odraz življenja skozi poseben medij. Le peščica dojemljivih, talentiranih in predvsem požrtvovalnih in delovnih posameznikov uspe pridobiti naziv profesionalnih umetnikov. A to ne pomeni, da ni na dosegu vsemu človeštvu. Družbo bogati ogromno ustvarjalnih, kreativnih posameznikov in skupin, ki to počnejo iz svoje ljubezni in potrebe po tovrstnem delovanju, z omenjenim pa ne služijo vsakodnevnega kruha in nimajo obširnih specifičnih znanj in formalnih izobrazb. Obe skupini ne glede na razlike gojita afiniteto do ustvarjanja in poudarjanja, pogosto pa z različno intenziteto, širino in globino razumeta, sprejemata in živita umetnost.

Pri združevanju takšnih skupin pride do dialoga in dvosmerne izmenjave izkušenj in znanj. Tako je v projektu novonastala skupina profesionalnih, polprofesionalnih in amaterskih ustvarjalcev morala ozavestiti razlike in izhajati iz njih. Skupina Kraljev je tako spoznala in prejela določena znanja javnega nastopanja in s tem povezane retorike, dikcije, drže, neverbalnega komuniciranja s publiko. Nekaterim je bilo javno nastopanje velik izziv, saj uspešen nastop temelji na znanju, zavedanju samega sebe, obvladovanju različnih tehnik, zbranosti, sposobnosti reagiranja v nepredvidenih situacij (pozabljanje besedila, napačen vrstni red prizorov ipd.). Profesionalni izvajalci so predvsem ranljivo skupino okrepili s tehnikami nastopanja in kako reševati situacije.

Ranljive skupine so pogosto deležne obravnav vladnih in nevladnih institucij, ki jim pogosto dajejo občutek podrejenosti oziroma nemoči – sistem in avtoriteta, ki deluje proti posamezniku. Prvotni konflikti so temeljili prav na tem kompleksu, a se je ta z strpnim, dostojanstvenim in naklonjenim dialogom umaknil iz skupine. Režiserka naenkrat ni več bila »zoprna« socialna delavka, sodnica ali policistka, ki neprestano nekaj zahteva, želi ali ukazuje. Postala je njihova zaveznica in sodelavka, ki jo od njih razlikujejo njena stroka. Prav ta razlika je bila v skupini dobrodošla. Ozavestiti in opredeliti je bilo potrebno vloge in kompetence posameznikov in s tem njihove odgovornosti ter kako se lahko skupina razbremeni, če upošteva razlike in se naslanja na posameznikove kvalitete.

Tvoja pripoved ne more biti napačna

Prvoten načrt je bil, da Kralji z ulice recitirajo pesnitve ali odigrajo monologe in dialoge. Kmalu se je izkazalo, da je pomnjenje obsežnejših in kompleksnih besedil za nekatere trd oreh. Zato so bili pozvani k improvizaciji in k tvorjenju svojih zapisov na teme, ki jih je narekovala dramaturgija Schubertove glasbe. Vsak posameznik je tvoril lastno besedilo, ki ga je tudi v končni izvedbi interpretiral. Izkušnja je postala za protagonista kot tudi za skupino in na koncu publiko toliko bolj močna. Ni bilo potrebno vživljanje v vlogo nekoga drugega in ni bilo potrebno pomnjenje besed nekoga drugega. Pripoved je bila pristno njihova in izhajala iz njih.

Nekateri so ob vsaki vaji ali predstavi spremenili del svoje pripovedi, kar jih je sprva bremenilo. Sprva so se obremenjevali češ, da so neumni, da si ne zapomnijo svojih lastnih besed, da so se zmotili v vrtnem redu dogodkov. Na tem mestu se jih je razbremenilo s predočitvijo, da pripovedujejo svojo lastno zgodbo, da jo poznajo samo oni, da samo oni vedo kaj želijo in kaj jim je pomembno deliti. Ker gre za njihovo dejansko izkušnjo, to nikoli ne more biti in ne bo napaka. Takšni so, takšne stvari so se jim in se jim dogajajo, kar je preprosto realnost – ni napaka! Opogumili so se, da povedo tako kot čutijo in mislijo. Tako v predstavah besede, tišine in razmišljanja niso bila zaigrana, ampak so bila živeta v tistem trenutku.

Postopna gradnja skupine

Vaje s Kralji so pričele potekati v Dijaškem domu Ivana Cankarja (DIC) v Ljubljani pod vodstvom režiserke. Splet okoliščin je pripeljal do tega, da je morala na prvih dveh vajah biti sama, šele kasneje se je vajah pridružil pianist. Po seriji vaj z dvema profesionalnima umetnikoma, se je kasneje pridružil še študent petja na Akademiji za glasbo. V zadnji fazi pred premiero pa se je pridružil še dramski igralec kot zadnji član. Takšen naravni proces rasti skupine se je izkazal kot izjemno pomemben. Skupina ranljivih posameznikov se je postopoma navajala na »tujce« v projektu, hkrati pa je nenehno imela ob sebi že nekoga, ki ga je poznala, sprejela in mu zaupala. Z vajo je tako pri vseh udeležencih rastla pripadnost, skupina je postajala ena celota, ki je imela svojo vrednost in kompetentnost, vedno znova pa se je odpirala novi energiji in idejam, ki jo je s sabo prinesel novinec v skupini.

Stereotipi

Človek in človeštvo sta skozi čas in prostor podvržena vplivom, ki ju oblikujeta in zaznamujeta tako ali drugače. Ena izmed podstat projektta Zimsko popotovanje / Kralji ulice je v pripravljalni in izvedbeni fazi premagovanje stereotipov. To se je uspešno zgodilo na nivoju posameznika, izvajalske skupine kot tudi občinstva, ki je doživela predstavo. Razdor stereotipov je možen takrat, ko pride do srečanja nasprotnih prepričanj. Tako so se tekom ustvarjanja in poustvarjanja projekta razreševali stereotipi o brezdomstvu, klošarstvu in na drugi strani o lepi umetnosti.

Če se na grobo opredeli, da so nekateri v projektu bili ranljiva, drugi pa socialno privilegirana skupina, je za oboje bilo pomembno, da so se znebili predsodkov in stereotipov. Slednja skupina je predvsem morala odvreči občutek slabe vesti, da imajo več možnosti kot drugi. Pogosto imajo ranljivi posamezniki izjemno razvito intuicijo in tudi intuitivno reagirajo. Zato dobro zaznavajo zadržanost, pretvarjanje. Najbolj produktiven korak je bil, da so vsi bili samo ljudje z mnogimi razlikami, ki pa imajo en skupen interes – ustvariti dober glasbeno dramski projekt. Tako občutek primerjanja in pomilovanja ali zavidanja ni bil prisoten.

Na drugi strani so Kralji, ki v svoji skupini nosijo težek alkoholizem in odvisnosti od drog, spoznali, da je od njih zaželeno, da so to kar so, vendarle pa zavoljo skupine in predstave morajo omejiti vnašanje svojih destruktivnih vedenj. Vsesplošno prepričanje, da so vsi umetniki boemi in dekadentni, jim je dajalo lažen občutek, da sta alkohol, droge, narcisizem, muhavost v delovnem procesu sprejemljiva.

Ko je eden od Kraljev prišel na vajo omamljen od drog, mu je režiserka postavila mejo: »V tej skupini za ta projekt boš trezen. Odloči se, ali boš sodeloval in s treznostjo podprl sebe in svoje kolege v projektu, ali pa ne prihajaj, saj so vaje namenjene ustvarjanju! Tvoja opitost tekom vaj ni sprejemljiva. Kaj počneš izven skupine, me oziroma nas ne zanima.« Na prihodnjih vajah ni bilo več problema in še več – dotični posameznik vrsto mesecev ni posegel po drogah. Skupina je povišala stopnjo samokontrole, z nastalo situacijo pa se je okrepil občutek odgovornega ravnanja, spoštovanja in pripadnosti projektu. Zakoreninilo se je zavedanje, da nihče ne želi ali upa ogroziti predstave.

Kot prikrita oblika pomoči odvisnikom, so se tekom projekta in neformalnih druženj pred in po vajah, vsi odpovedali konzumaciji alkohola.

Krepitev čustvene inteligence

Režiserka je v vaje med drugim vpeljevala širok nabor različnih dramskih tehnik in vaj, ki so stalnica delovanja dramskih igralcev v času priprav. Tako je vsa skupina raziskovala, razvijala in pilila svoje retorične (z)možnosti. Na drugi strani se je izvajal gledališki laboratorij, ki je slonel na prostih in vodenih improvizacijah. V takšnih vajah je posamezniku dana možnost, da izhaja iz svojih lastnih vzgibov, raziskuje in kreira pristen umetniški jezik, ali pa se vživlja v pozicijo drugega oziroma v dane situacije (scenarije).

Na ta način se iz izvajalca izlije precejšen del njegove osebnosti, stališča, vrednote, vedenjski vzorci. Vaje se izvajajo posamično, v parih ali v večjih skupinah, del skupine pa opazuje te kratke prizore. Ob koncu vsakega prizora sledi samorefleksija na dogajanje, lastna občutenja, dojemanja sebe na fizičnem in psihološkem nivoju, prav tako pa tudi skupina opazovalcev podaja svoje povratne informacije. Na ta način se je krepila zmožnost (samo)refleksije, čustvena inteligenca, dvosmernost komunikacije skozi prejetje in podajanje povratnih informacij, komplimentov in kritik. Predvsem člani gledališke skupine so pričeli jasneje prepoznati svoje obrambne mehanizme in vedenjske vzorce. Občasno so bili nagovorjeni, da odigrajo prizor in reagirajo drugače, kot so prej pod vplivom svoje intuicije. Tako se je na nivoju skupine pričela širiti spoštljivost, empatija in spoznanje, da ima posameznik pogosto nadvlado nad svojimi reakcijami in doživljanjem situacij. To so spoznali za koristno in priročno orodje v vsakodnevnem življenju.

V kratkem času so Kralji pričeli z navdušenjem in veseljem izražati: *»Končno se imam rada.«*, *»Ni mi potrebno žaliti sogovornika, ki se ne strinja z menoj.«*, *»Začenjam se vsak dan spraševati kaj lahko jaz naredim/sprememim, da bom se počutil drugače.«*, *»Ker sem ranljiva, ne potrebujem napadati ljudi.«* Prebujati se je pričela zdrava, konstruktivna plat posameznikov.

Posledično se je zgodila situacija, da si je posameznica kljub globokemu prepričanju, da ne zna peti in da nima posluha, vendarle dovolila uporabiti svoj glas. Doma je zagnano trenirala prepevanje kratke Schubertove melodije in vsakič znova z entuziazmom delila svoj napredek. Presegla je sebe in kljub zavedanju, da ne zna izvrstno peti, pela v javnosti, saj je na ta način lahko izživela svoje dolgoletno sanje, da bi lahko pela pred ljudmi. Dovolila si je biti nepopolna, hkrati pa je naredila korak proti sebi in samoaktualizaciji.

Drug član skupine se je na podoben princip naučil nekaj uvodnih klavirskih taktov Schubertovega samospeva in ga tekom predstave skupaj s pianistom tudi javno igral.

SKLEP

Zimsko popotovanje / Kralji ulice je bil prepoznan kot izjemen projekt tako z umetniškega, socialnega in terapevtskega vidika. O njem so poročali mediji, s priznanji, pohvalami in zahvalami so se odzvali stanovski kolegi. Občinstvo je v klobuk darovalo znatno vsoto prostovoljnih prispevkov, ki so bili razdeljeni med člane gledališke skupine. Pomemben dosežek je, da so posamezniki pridobili smisel, cilj, gonilno silo, okrepili samospoznanje in se pričeli ceniti, samospoštovati, se imeti rad. Spletle so se nove vezi in sledili so še drugi skupni projekti.

»Zimsko popotovanje / Kralji ulice« na edinstven način presega [...] dileme in pasti, saj je vključenost brezdomcev v glasbeno izjemno pretanjeno scenografijo Schubertove glasbe, avtentična, dostojanstvena in čustveno prečiščena. Pred nami se v celoti razgrne resnica t.i. lepe umetnosti, ki ni idealizacija temveč verodostojen in nazoren prikaz vsakdanjega, lahko bi celo rekli pod-vsakdanjega življenja konkretnih ljudi. Ob soočenju sveta lepe umetnosti in sveta brezdomcev gledalec in poslušalec šele zares doume vso grozo brezdomnega sveta, vendar na način, ki mu omogoča, da namesto zgražanja razvije sočutje. Pianist, pevec, igralec in režiserka s svojo prisotnostjo in nastopi namreč zgolj uokvirijo in povzdignejo nastope brezdomcev. Ustvarjalci so s svojo prisotnostjo in tenkočutnostjo ter stikom z brezdomci dejansko vstopili v njihov svet in mu dali na razpolago svoje življenje in umetniško ustvarjanje. Projektu se zato čuti, da je nastajal skozi odnose, postopoma, z veliko mero tankočutnosti do vseh ustvarjalcev, saj je sestavljen iz njihovih zgodb, pesmi in doživetij, ki pa tokrat niso predstavljene travmatično in bombastično (kar bi bila zloraba brezdomcev in njihovega doživljanja), temveč čustveno regulirano, artikulirano in spoštljivo, hkrati pa ohranja vso pristnost in bolečo nemoč (Erzar, 2020).

Premagali so del svojih strahov in zadržkov – sprejeli so sebe in svojo situacijo. Uspeh Zimskega popotovanja / Kraljev ulice je bila njihova lastna zmaga. Bili so opaženi in bili so slišani – sami pred seboj in pred tujci so živeli svoj občutek vrednosti.

LITERATURA

Erzar, K. (2020). *Zimsko popotovanje / Kralju ulice – Umetnost socialnega dela z najranjivejšimi skupinami in umetnost kot temeljno gibalno zdrave družbe*. Članek. Zavod PerArtem. Ljubljana <http://www.perartem.si/2020/02/18/zimsko-popotovanje-kralju-ulice-25-2-2020-drama-kavarna/>

Schubert, F. (1827) *Winterreise. Ein Cyclus von Liedern von Wilhelm Müller. Für eine Singstimme mit Begleitung des Pianoforte komponiert von Franz Schubert. Op. 89*. Notno gradivo. 1827 Dunaj

SUP - Skupno Ustvarjanje Pomoči (vloga podporne skupine v ekosistemu) / CHT - Creating Help Together (Support Group)

mag. Vesna Starman, Innorenew CoE - vesna.starman@innorenew.eu

Gabrijela Kukovec Pribac, dipl. soc. del., Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Koper - gabi.kukovec@gmail.com

Matej Slavec, mag. ZDŠ, spec. zakonske in družinske terapije, OŠ Koper - matej.jakob.slavec@gmail.com

Karin Mermolja, mag. psihosoc. pom. in socialna pedagoginja, Srednja šola Pietro Coppo Izola - karin.mermolja@gmail.com

Marjetka Vidovič Novinec, specialna in rehabilitacijska pedagoginja, CUEV Strunjan - marjetka.vidovic-novinec@guest.arnes.si

Tanja Mikulič, inkluzivna pedagoginja, CUEV Strunjan - mik.tanja@gmail.com

Nataša Dujmovič Lovrečič, univ. dipl. pedagoginja, OŠ Šmarje pri Kopru

Povzetek

V mestni občini Koper in občini Izola se je v šolskem letu 2021/22 vzpostavila podporna skupina, ki pomaga vzgojno izobraževalnim institucijam pri soočanju s posledicami daljšega zaprtja šol zaradi pandemije Covid 19. V prvih devetih mesecih delovanja je skupina intervenirala v desetih osnovnih šolah in eni srednji šoli. Obravnavali smo težave v enajstih razredih ter z dvajsetimi posameznimi učenci, kar je približno 400 učencev. V prispevku orišemo težave, s katerimi se trenutno soočajo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah ter postopke ki smo jih člani SUP oblikovali v podporo.

Ključne besede: učitelji, učenci, podporne skupine

Abstract

In the municipality of Koper and the municipality of Izola, a support team has been set up for the 2021/22 school year to help educational institutions cope with the effects of prolonged school closures due to the Covid 19 pandemic.

In the first nine months of its operation, the team has intervened in ten primary schools and one secondary school. We dealt with problems in eleven classes and with twenty individual pupils, which is approximately 400 pupils. In this paper we outline the problems currently being faced in educational institutions and the procedures that SUP members have developed to support them.

Key words: teachers, students, support groups

UVOD

Kljub temu, da je že dve leti od prvega vala zaprtja šol, ki ga je povzročila pandemija, je za mnoge učence, učitelje in starše normalno šolsko življenje še vedno nedosegljivo. Poleg naraščajočega števila zdravstvenih težav povezanega s COVID-19, se šole soočajo s pomanjkanjem kadra, visokim številom izostankov in karanten učencev, kot tudi z izzivi na področju duševnega zdravja, povečanju nasilja in neprimerne vedenja ter skrbi zaradi izgubljenega časa za poučevanje in učenje. Dana situacija skozi ekološko sistemsko teorijo, ki pravi, da okolje, ki je pomembno za posameznikov razvoj ni omejeno na posamezen, spreminjajoči se prostor, ampak je to razvrstitev koncentričnih struktur, ki so medsebojno povezane in v interakciji. Potrebno bomo veliko sodelovanja na različnih nivojih, preden bomo ponovno vzpostavili t. i. normalizacijo. Ravno razširitev okoljske perspektive na širšo in časovno raven, upoštevanje vlog zgodnjih in kasnejših izkušenj v posameznikovem razvoju in poudarek na sovplivanju med posameznikom in okoljem v razvoju, je pomemben prispevek omenjene teorije.

Bronfenbrennerjeva ekološko sistemsko teorija razlaga razvoj posameznika v luči kompleksne medsebojne povezanosti socialnih okolij, v katerih ta živi (Pečjak in Košir, 2012, str. 24). Človeka dojemamo kot aktiven, dinamičen sistem, z določenimi značilnostmi, ki se spreminjajo v interakciji z okoljem. Proces med posameznikom in okoljem je pogojen: s časovnim obdobjem, v katerem je posameznik v določenem trenutku lastnega življenjskega cikla, z značilnostmi razvijajočega se posameznika in pa s kontekstom (Bronfenbrenner, 1979).

Ekološko okolje razumemo kot set naslednjih okoljskih sistemov (Marjanovič Umek, Zupančič, 2004; Pergar Kuščer, 2004; Batistič Zorec, 2006; Lepičnik Vodopivec in Teršek, 2020): mikrosistem, mezosistem, makrosistem, ekosistem, kronosistem.

Mikrosistem se nanaša na posameznikovo neposredno socialno okolje, s katerim je v stiku vsak dan (npr. družina, prijatelji, šola, vrtec, soseščina ...). Posameznik in okolje sta v soodvisnosti. Tako kot posameznik sodeluje pri spremembah v okolju, ga preoblikuje, tudi okolje vpliva nanj, kar pa je odvisno od tega, kako otrok zaznava in interpretira določene njegove dejavnike.

Mezosistemi predstavljajo odnose med določenimi mikrosistemi, kot je npr. odnos med prijatelji in soseščino. Sami odnosi med njimi namreč sovplivajo na posameznikovo življenje na različnih področjih.

Ekosistem je širša skupnost, v kateri posameznik živi in ni v direktnem odnosu z njim, ima pa nanj vseeno pomemben vpliv, kot so zaposlitev staršev, socialna politika ipd. Veliko staršev je v obdobju pandemije bilo v strahu pred izgubo službe, drugi so bili v službi cele dneve.

Makrosistem sestavljajo ideologije, vrednote in sprejeti vedenjski vzorci subkulture in kulture, ki jim posameznik pripada. Današnji učenci so dve leti živeli v strahu, ki so jih odrasli in mediji nehote prenašali nanje. Bojijo se stikov, kašljanja, zaprtih prostorov, kjer je veliko ljudi, množičnih prireditev itd.

Kronosistem se navezuje na dinamične spremembe v okolju, ki vplivajo na posameznikov odnos z okolico in nenazadnje na njegov razvoj, kot je npr. šolanje na daljavo zaradi pandemije. Ena od negativnih posledic pandemije je vsekakor ukinitve medsebojne povezanosti socialnih okolij. Otroci in mladostniki se na to anomalijo odzivajo z različnimi neučinkovitimi vedenji, ki pa lahko negativno vplivajo na njihov razvoj in življenje v prihodnosti. Miha Kremlj (2017) na primer ugotavlja, da se je povečanje povprečnega časa pred zaslonom tekom pandemije dvignilo iz povprečnih dve in pol ure na dan za dve uri, tj. štiri in pol ure dnevno zaslona. Pomembno je razumeti, kako ekran z modro svetlobo stimulira možgane, povzroča melatoninsko

pomanjkanje oz. energetska izčrpanost ter služi kot nefunkcionalen način regulacije oz. odvisnost, ki mnogim otrokom onemogoča zdravo in funkcionalno prisotnost v šoli. Hipervzburljivost, ki jo posameznik doseže v digitalnem svetu težko parira realnosti, ki je kot taka manj atraktivna, enolična oz. dolgotrajna. Našteto močno vpliva na motivacijo za šolo.

Skupina SUP se je vzpostavila, da bi ponovno vzpostavili povezanost koncentričnih krogov. Detektirali smo glavne težave v vzgojno izobraževalnih ustanovah ter pripravili nekaj intervencij tako za posameznike kot razrede, učitelje in starše. V prvih devetih mesecih delovanja smo vstopili v deset osnovnih šol in eno srednjo šolo, kar pomeni, da smo zajeli okoli 400 otrok.

ZAZNANE POSLEDICE V ŠOLAH

Člani skupine SUP imamo različna znanja in različne izkušnje, kar omogoča interdisciplinarni pristop in s tem celostno obravnavo določene težave. Poleg tega spodbuja komunikacijo in sodelovanje vseh deležnikov, ki kakorkoli vplivajo na razvoj otrok in mladostnikov.

Negativne posledice pandemije se pri učencih kažejo v različnih oblikah: zaznati je notranji nemir, upad učne kondicije, slabšo koncentracijo, pozabljivost, neosredotočanje na bistvo, nizek frustracijski prag, zmanjšano socialno kapaciteto ter zmožnost empatije. Zapisi po opazovanjih delovanja razredov kažejo, da so učenci izgubili občutek za delovanje v razredu, v okolju, ki je namenjen učenju. Pogosto se vedejo, kot da so v domačem okolju, kjer se pričakuje, da bodo njihove potrebe na prvem mestu.

Šolanje na daljavo je bistveno spremenilo učni proces in v večini onemogočalo delo v skupinah, posledično pa vplivalo na razvoj socialnih veščin, ki so v šolskem okolju ključne. Iz tega razloga učenci po ponovni vključitvi v razred pozornost nase usmerjajo na manj konstruktivne načine, s tem pa zanemarjajo potrebe ostalih udeležencev v učnem procesu.

Rezultati merjenja razredne klime so pokazali, da v razredih ni občutka pripadnosti, povečalo se je medvrstniško nasilje in celo ustrahovanje (bullying).

V srednji šoli je posledica daljšega šolanja na daljavo nepovezanost, dijaki se med seboj ne poznajo, nimajo ciljev niti ambicij, imajo šibko učno motivacijo, ne prevzemajo obveznosti, odgovornosti, bolj pomembna jim je storilnost, zahtevnost kot povezanost s sošolci.

Pokazala se je razlika med dečki in deklicami. Dekleta se na stiske odzivajo z umikom, v šoli veliko manjkajo, ne vstopajo v komunikacijo, povečalo se je samopoškodbeno vedenje in samomorilne misli.

Dečki stiske izkazujejo glasno; z neupoštevanjem pravil, izgredi, verbalnim nasiljem tako do vrstnikov kot odraslih, uničevanjem šolske lastnine.

Skupno jim je občutek nemoči. Zaradi daljšega zaprtja šol, je prišlo do velikih diskrepanc v znanju. Tisti, ki doma niso imeli ustrezne podpore staršev, se sedaj v razredu počutijo izločene, pozna se razkorak v (ne)usvojenem znanju. Občutek imajo, da ne pripadajo več skupini. Pred pandemijo jim je šolski prostor pomenil varnost, priložnost in predvsem občutek pripadnosti, biti del socialnega okolja. Sedaj imajo težavo slediti zahtevam šolskega prostora, ne zmorejo doseči pričakovanja, ki so si jih zastavili sami ali so jih zastavili starši.

Na drugi strani so učitelji, ki so se ravno tako znašli v stiski. Delovne naloge se neprestano spreminjajo, zahteve in pričakovanja pa ostajajo ista. Nimajo časa za razmislek, za kritični pogled nad situacijo, za usposabljanja. Počutijo se nemočne in predvsem same.

V pogovorih z učitelji smo zaznali jezo, občutke krivde, tesnobo, kar še posebej velja za mlade učitelje. V ozadju so vedno ovire pri nedoseganju ciljev. Ovire, ki jih učitelji omenjajo pa so neprimerno vedenje učencev, kršenje pravil, nesodelovanje staršev.

Sami sicer o čustvih ne spregovorijo, o njih razmišljajo šele, ko so izzvani s podvprašanji. V razredu preusmerijo pozornost od občutkov tako, da ignorirajo moteče vedenje učencev, preoblikujejo lastne razlage in prepričanja v zvezi z dogajanjem v razredu, iskanju razlogov, čemu je prišlo do nekega neuspeha, neprimerne vedenja in podobno. Izbruhe jeze poskušajo omiliti na različne načine, z dihanjem, pogovori s kolegi v zbornicah, z družinskimi člani in podobnimi tehnikami, ki jih umirjajo. Predvidevamo, da je temu tako tudi, ker jih je strah, da bodo s priznavanjem svojih čustev izgubil na svoji profesionalnosti, kar pa je zelo neugodno za vzpostavitev korektnega in odgovornega odnosa do učenca. Raziskave namreč kažejo, da čustev učiteljev ne moremo in ne smemo ignorirati, jih imeti za nepomembne dejavnike pouka, saj so globoko in močno povezani z načinom učiteljevega dela in posledično njegovimi učinki.

Kako povezati koncentrične kroge? Kako vzpostaviti odnos, komunikacijo?

Skupino SUP tvorimo strokovnjaki različnih področij, kar omogoča interdisciplinarni in širši pogled na obravnavano problematiko. Člani podporne skupine se ob vsakem pozivu na pomoč sestanemo v celoti ter po osebni obravnavi posameznega primera kreiramo korake, s katerimi pomagamo svetovalni delavki pri reševanju težav. Pri tem se poslužujemo različnih metod in pristopov, katerih cilj je povezati različne sisteme, ki so ključni pri vzpostavitvi celostnega delovanja socialnih okolij, v katerih otrok živi in so zanj učinkoviti.

Za širši pogled na delovanje skupine smo pri dosedanjem delu v razrede vstopali v obliki hospitacij, otrokom pa dali priložnost, da svoje stališče podajo s pomočjo merjenja razredne klime, na podlagi katere smo pripravili poročilo s predlogi za nadaljnje delo. V razredne ure smo v obliki delavnic vnesli vsebine, ki bodo razred povezale tako med učenci kot z razrednikom, jim zvišale občutek pripadnosti in jih opremile s socialnimi veščinami. Glede na potrebo in problematiko smo sodelovali z različnimi društvi, mladinskimi centri ter pod okriljem mentorstva študentk magistrskega študijskega programa Socialne pedagogike povezovali z oddelki, kjer so se izkazovale določene diskrepance. V primerih, ko je bilo ogroženo duševno zdravje otrok in mladostnikov, smo strokovnjaki delovali individualno ter v proces vključevali tudi starše in šolo. Največ učencev je izražalo težavo v medvrstniških odnosih, zelo se je razširilo verbalno nasilje in bullying. Učenci in dijaki se počutijo neslišane, želijo biti soudeleženi v oblikovanju programov. Veliko učnih težav je zaradi velikega števila odsotnosti od pouka in šibke učne kondicije.

Učiteljem smo oporo nudili v obliki usposabljanj, predavanj, individualnih svetovanj in intervizij, katerih namen je, da se povežejo in nudijo vzajemni suport. S pomočjo intervizij smo vzpostavili prostor in priložnost, da spodbujamo učitelje k premišljenemu ukvarjanju z lastnim doživljanjem sebe, s preoblikovanjem svojih prepričanj in k ozaveščanju in osmišljanju čustev, ki nastajajo v učnem procesu, saj kot pravi Šarič (2015), je pomembno prepoznati, sprejeti in uravnavati svoja čustva, ker je sicer lahko odziv učitelja v razredu impulziven in intuitiven in

kot tak ni nujno spodbuden za učenca. S pomočjo intervizije se s svojimi občutki in čustvi srečujejo na strukturiran in konstruktiven način, kar jim prinese večje zadovoljstvo in izpolnjenosti pri opravljanju svojega dela ter posledično kakovostnejše poučevanje in odnos do učencev, ki je empatičen in preišljen.

Poleg tega smo zaznali potrebo po spremembi didaktičnih metod in oblik poučevanja, ki so bolj učinkovite za današnje učence, njihovo vlogo pri spodbujanju zdravega šolskega vzdušja, ustvarjanju kulture spoštovanja in dostojanstva ter oblikovanju občutka pripadnosti. Najpomembnejši dosežek pa je, da so spoznali, da je njihov odnos z učenci zelo pomemben. Zaradi ukrepov, da bi preprečili širitve virusa Covid 19, učitelji niso imeli veliko možnosti za druženja. Med odmori so morali ostajati z razredih, po pouku pa v kabinetih. Posledica tega je pomanjkanje podpore in komunikacije s kolegi, ki opolnomočijo posameznika. Ravno zaradi tega so bili najbolj hvaležni za podporo, pohvalo, potrditev, da delajo dobro in predvsem, da niso sami.

Tudi s starši smo iskali načine, ki bi jih ponovno povezali s šolo, saj je zelo pomembno medsebojno sodelovanje in spoštovanje. Tak odnos namreč okrepi povezanost učenca s šolskim okoljem in tako olajša premoščanje stisk. Ko smo ocenili, da je potreba po spremembi klime v razredu, smo vzporedno izvajali še roditeljske sestanke. V prvem delu sestanka smo predstavili težavo ter vzroke in posledice, v primeru, da težave ne rešimo, v drugem delu pa smo skupaj iskali ustrezne rešitve. V enem razredu smo na primer dosegli, da so se starši dogovorili za družabna srečanja, kjer se bodo lahko spoznali, povezali in na ta način omogočili svojim otrokom, da sledijo vzoru. V nekaterih primerih smo morali nuditi tudi individualno družinsko podporo staršem v stiski. Starši so našo vlogo videli predvsem v informiranju in povezovanju. Povedali so, da ne čutijo stika s strokovnimi delavci, med njimi ne poteka komunikacija in so zato velikokrat v obrambni drži.

Vezni člen soustvarjanja mreže pomoči so bili šolski svetovalni delavci. Kljub temu, da že vrsto let sporočajo, da so kadrovsko podhranjeni in ne zmorejo sami opravljati vseh delavnih nalog, ostajajo sami. Sprejeli so našo roko in zato smo skupaj dosegli boljše rezultate. Doprinos naše skupine so videli v podpori, opolnomočenju in dodatnem strokovnem pogledu na težavo.

SKLEP

Kljub spremembam na različnih družbenih in okoljskih področjih, je šola še vedno prostor, kjer lahko učenec razvije sposobnosti, znanja in veščine, prostor, kjer lahko učenec razvije občutek lastne vrednosti in odpornost, pod katero Bernard (1997) razume socialno kompetentnost, veščine za odpravljanje problemov, neodvisnost in občutek smisla in prihodnosti. Ta sistem je celo najpomembnejši, ker nanj vplivajo vsi ostali sistemi. Pomembno se je zavedati pomena šolskega prostora, ki lahko deluje kot varovalni dejavnik, lahko pa se prevesi v dejavnik ogrožanja vseh udeležencev šolskega prostora. Žal, je ta sistem ostal sam, zato je zelo pomembno vzpostaviti podporne skupine, ki pomagajo pri vzpostavitvi normalizacije, kar pomeni vzpostaviti mrežo in s tem povezanost koncentričnih krogov. Še posebej pa je pomembno opolnomočiti pedagoške delavce, da bodo iz svoje trenutne nemoči oblikovali lastno reaktivacijo, povzeli svoje veščine, kot perspektivo moči in jo usmerili v učence. Če učitelj uspe prepoznati svoje strahove in nesigurnost, bo le te hitro zaznal tudi pri svojih učencih. In ko bo sam ponovno mobiliziral svojo moč in se ponovno opolnomočil, bo to sposobnost, veččino posredoval učencem.

LITERATURA

- Batistič Zorec, M. (2000). Teorije v razvojni psihologiji. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Brofenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Cambridge: Harvard University Press.
- Kramli, Miha v Globokar, R. (2021). Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi. Pridobljeno 15.4.2022, https://www.teof.uni-lj.si/uploads/2021_ZnK69_Vzgojni_izzivi.pdf.
- Lepičnik Vodopivec, J. in Teršek, B. (2020). Pupil's status in primary school and bullying. V Innovative Issues and Approaches in Social Sciences vol. 13, št. 1.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. ur.(2004). Razvojna psihologija. Andragoška Spoznanja, FF, Univerza v Ljubljani.
- Pergar-Kuščer, M. (2004). Šola in otrokov razvoj: mlajši otrok v šoli. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Pečjak, S., Košir, K. (2012). Šolsko psihološko svetovanje. Znanstvena založba Filozofske fakultete, Ljubljana.
- Šarič, M. (2015). Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. So-dobna pedagogika, 4/2015

Učenci s posebnimi potrebami – delo v času pouka na daljavo in vrnitev v šolo / Pupils with special needs – schoolwork during the time of distance learning and return to school

Rebeka Bajec, prof. razrednega pouka
OŠ Gabrovka – Dole, Gabrovka 30, 1274 Gabrovka
rebeka.bajec1@guest.arnes.si

POVZETEK

Pandemija novega koronavirusa je bila ena izmed velikih sprememb v našem življenju, še posebej v življenju otrok. V kratkem času je bilo potrebno zagotoviti nov način poučevanja – poučevanje na daljavo. V tem času so poseben izziv predstavljali otroci s posebnimi potrebami. V prispevku je predstavljenih nekaj metod in oblik dela, ki so bili uporabljeni v času pouka na daljavo in po ponovni vrnitvi v šolo pri delu z učenci s posebnimi potrebami v 2. in 3. razredu. Ti učenci so se soočali s težavami. Niso bili vajeni dela z računalnikom, imeli so težave z organizacijo dela za šolo. Nekoliko lažje je bilo v drugem valu, ko so že uporabljali spletno pošto. Po prihodu v šolo so potrebovali več časa, da so se ponovno navadili na šolski ritem. Pri tem so jim bila v pomoč jasna navodila, ki so jih spremljala že od vstopa v šolo.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, koronavirus, pouk na daljavo

ABSTRACT

The new coronavirus pandemic has been one of the big changes in our lives, especially in the lives of children. In a short time, it was necessary to establish a new way of teaching and learning – distance learning. During this time, pupils with special needs faced and represented a special challenge. The paper presents some methods and forms of work that were used during distance learning and after return to school to teach pupils with special needs in grades 2 and 3. These students faced difficulties. They were not used to learning with a computer; they had problems organizing their schoolwork. It was a little less challenging in the second wave when they already knew how to use webmail. After schools reopened, they needed more time to get used to the school rhythm again. Clear instructions, that they had become used to since their first school day, helped them.

Key words: pupils with special needs, coronavirus, distance learning

Uvod

V času epidemije novega koronavirusa, ko so se zapirale mnoge dejavnosti po vsem svetu, z njimi tudi vzgojno-izobraževalni zavodi, je bilo v kratkem času potrebno zagotoviti nov način poučevanja – poučevanje na daljavo. Šolsko delo je bilo treba, kljub mnogim vprašanjem, nadaljevati. Med poučevanjem na daljavo so poseben izziv predstavljali otroci s posebnimi potrebami. Pri delu z učenci s posebnimi potrebami imajo izjemen pomen prilagojene oblike in metode dela poučevanja, nudenje ustreznih strategij za odpravljanje primanjkljajev ter sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci in starši, kar je bilo v času pouka na daljavo izredno oteženo. Zlasti v prvem valu je imelo mnogo učencev težave z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije.

V prispevku so opisane značilnosti otrok s posebnimi potrebami ter opredeljeni nekateri ključni pojmi, povezani z učenjem in izobraževanjem. Predstavljenih je nekaj metod in oblik dela, ki sem jih v času pouka na daljavo in po ponovni vrnitvi v šolske klopi uporabljala pri delu z učenci s posebnimi potrebami v 2. in 3. razredu osnovne šole.

Otroci s posebnimi potrebami

Osebe s posebnimi potrebami so tiste osebe, ki imajo zaradi določenih okvar ali primanjkljajev na fizični, funkcionalni in osebnostni ravni ter zaradi razvojnega zaostanka, socialnih in materialnih pogojev, ki so lahko neugodni, težave pri percepciji, razumevanju in odzivanju na dražljaje, hkrati pa imajo tudi pridružene vedenjske in osebnostne motnje (Skalar, 1999).

Zaradi lažjega razumevanja različnosti ter otrokovih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb različne države različno klasificirajo skupino otrok s posebnimi potrebami. V Sloveniji Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) v 2. členu opredeljuje skupino otrok s posebnimi potrebami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 58/11). Po ZUOPP-1 v skupino otrok s posebnimi potrebami spadajo:

- 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,
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

V skupino otrok s posebnimi potrebami štejemo tudi otroke z učnimi težavami in skupino nadarjenih otrok. Ti so deležni dodatne strokovne obravnave, sicer pa se nadarjeni otroci in otroci z učnimi težavami ne usmerjajo v prilagojene oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.

Ključni pojmi

Šolsko učenje in poučevanje

Šolsko učenje oziroma učenje v okviru pouka je poleg pridobivanja znanja, širjenja obsega, kakovosti in vrste znanja tudi dialektični proces, kjer je prevladujoč dejavnik razvoj osebnosti učencev, njihove razvojne spremembe; širi se področje znanega, odkritega in spoznavnega; je nameren in racionalen proces oblikovanja mentalnih virov, znanja, sposobnosti, izkušenj, navad in spretnosti ter ustvarja ugodne pogoje za izražanje in vedenje. Gre za regulativen proces, s katerim se znižujejo negotovost, nedoločenost in neorganiziranost v znanju ali neznanju in s pomočjo katerega učenec dvosmerno komunicira z učenci in učitelji, ki je v vlogi posrednika med izobraževalnimi dobrinami, generacijskimi izkušnjami ter sredstvi in viri informacij (Tomič, 2003).

Izobraževanje

Med pojmom učenje in izobraževanje obstaja tesna povezanost, saj ne gre le za učenje v formalnih institucijah, ampak tudi za učenje vse življenje, saj se posameznik uči ves čas, v vseh različnih okoliščinah in pogojih. Tako izobraževanje kot učenje pa dajeta rezultate znanja in učinkovitejše spremembe vedenja (Pucelj, 2006).

Izobraževanje in učenje sta sicer sorodni dejavnosti, a z nekaterimi medsebojnimi pomembnimi različnostmi. Glede nadrejenosti obeh pojmov, torej kaj je čemu nadrejeno: ali izobraževanje učenju ali učenje izobraževanju, lahko rečemo, da je učenje širši pojem, izobraževanje pa je po svoji definiciji le ena od mnogih možnosti za izpeljavo učenja (Jelenc, 2007).

Izobraževanje je koncept, pri katerem sta od zunaj določeni vloga in dejavnost udeleženca. Osrednja dejavnost je pridobivanje znanja, spretnosti in navad ali učenje, ki ni nujno opredeljeno s cilji, izobraževanje pa je ciljno usmerjen družbeno-formalni proces. Gre za strukturiran, organiziran in predmetno usmerjen proces pridobivanja znanja, ki je strokovno nadzorovan s strani učitelja in pouka (Jelenc, 2007).

Za klasično izobraževanje je značilno, da poteka v istem prostoru, ob istem času z neposredno komunikacijo med učiteljem in učencem. Tak način izobraževanja prinaša mnoge prednosti, kot so pristnejši medosebni stik, izražanje občutkov, zaznavanje sogovornikovih občutkov in takojšnja pridobitev morebitne povratne informacije (Keegan, 1996). Z razvojem tehnološkega napredka pa bodo klasične načine izobraževanja kmalu zamenjali novi, sodobnejši načini z nekaterimi bistvenimi prednostmi.

E-izobraževanje

Klasični ali tradicionalni načini učenja in izobraževanja v času, ko prehajamo v družbo tehnološkega napredka, ne morejo zagotoviti dovolj učinkovitega in hitrega pridobivanja novega znanja in nadgraditi že usvojenega. Zato je v zadnjem desetletju dobilo izobraževanje nove razsežnosti na področju informacijsko-komunikacijske tehnologije (Rumble, 1997).

Sodobna oblika izobraževanja, torej e-izobraževanje, se močno razlikuje od tradicionalnega načina. Ena glavnih razlik je ta, da e-izobraževanje poteka prek spleta in računalnika, tradicionalno izobraževanje pa poteka prek diskusije med učiteljem in učencem, ki poteka v trenutku poučevanja.

Tradicionalno učenje je vezano na določen prostor, ki je temu namenjen. Navadno so to šole ali univerze, kjer je okolje prilagojeno učenju. Spletno učenje pa lahko poteka od doma, v knjižnici, v kavarni ali v parku, le da imamo na voljo napravo, ki omogoča povezavo v svetovni splet. Pri e-izobraževanju sta udeleženec in njegov učitelj sicer lahko v stiku in med njima poteka dialog, vendar redko poteka neposredno. Poleg tega pa se pri e-izobraževanju uporabljajo drugačni mehanizmi za posredovanje učne snovi.

Beseda e-izobraževanje je sestavljena iz izobraževanja, tj. pridobivanja znanja in učenja, predpona e- pa pomeni, da učenje poteka ob uporabi informacijsko-komunikacijskih tehnologij. Med e-izobraževanje uvrščamo spletno učenje, digitalno sodelovanje in uporabo raznih multimedijskih vsebin, ki so podane prek spleta (Bregar, Zagmajster in Radovan, 2010).

E-učenje

Nov način prenosa znanja z multimedijskimi aplikacijami, portali in učnimi vsebinami je tudi e-učenje, ki zajema učenje na daljavo, spletne virtualne učilnice in podobno. Tako kot e-izobraževanje tudi e-učenje zahteva načrtovanje, uvajanje novih oblik dela, premišljeno izvajanje in

preverjanje ter ustrezno tehnološko usposobljene učitelje in tehnološko opremo (Kerndl, 2010).

Za pojem e-učenje uporabljamo tudi sorodne izraze, kot so izobraževanje na daljavo, učenje na daljavo, odprto učenje, spletno učenje, v najožjem smislu pa gre za učenje na daljavo kot dejavnost učenca in poučevanje na daljavo kot dejavnost učitelja. Oba subjekta, torej učenec in učitelj, pa pomenita izobraževanje na daljavo (Rupnik Vec in drugi, 2020).

Izobraževanje ali učenje na daljavo

Z uvedbo novih izobraževalnih tehnologij, ki so nastale kot posledica razvoja novih informacijskih tehnologij in novih medijev, je možno dostopati do elektronskih učnih gradiv, ki postopoma nadomeščajo tradicionalni način podajanja znanja.

Keegan (1996) je na podlagi različnih definicij zapisal, da gre pri izobraževanju na daljavo za obliko izobraževanja, za katero je značilna prostorska ločenost med učiteljem in učenci, proces izobraževanja organizacija s pomočjo različnih medijev, učencem in učiteljem pa je omogočena dvosmerna komunikacija in tudi občasna srečanja. Izobraževanje na daljavo je po avtorjevih besedah dobro načrtovana učna izkušnja ali metoda poučevanja. V sistemu izobraževanja na daljavo se informacije in komunikacija izmenjujejo prek tiskanih ali elektronskih komunikacijskih medijev.

Izobraževanje na daljavo v času epidemije

Izobraževanje na daljavo je postalo vsakdanji del sodelovanja učencev in učiteljev vzgojno-izobraževalnih ustanov v Sloveniji, ko je Svetovna zdravstvena organizacija 11. marca 2020 zaradi širjenja bolezni covid-19 razglasila pandemijo.

V šolskem letu 2019/2020 se je 16. marca 2020 v Sloveniji začelo nepredvidljivo obdobje, ko so se zaprli vsi vzgojno-izobraževalni zavodi in so šole morale preiti na izobraževanje na daljavo v izjemno kratkem času (Kustec in drugi, 2020).

Takrat sem poučevala 2. razred, skupino učencev pa sem spremljala drugo šolsko leto. V oddelku je bilo 13 učencev, od tega 5 učencev s posebnimi potrebami. Vsi učenci so imeli dve uri dodatne strokovne pomoči in eno uro svetovalne storitve.

V oddelku smo imeli oblikovana jasna šolska pravila:

1. Poslušaj, ko drugi govori.
2. Dvigni roko, preden spregovoriš.
3. Sledi navodilom.
4. V šolo ne prinašaj igrač in vrednih predmetov.
5. Uporabljal prijazne besede: prosim, hvala, žal mi je, oprosti ...
6. Kadar si v zaprtem prostoru, nisi glasen.
7. Ne prerivaj in ne pretepaj se.

Upoštevanje šolskih pravil smo spremljali ob pomoči semaforja. Vsi učenci so bili vsako jutro na zeleni luči semaforja in ob upoštevanju pravil so tam tudi ostali. Učenci so bili pri upoštevanju šolskih pravil uspešni, kadar so bili ob koncu dneva na zelenem semaforju. Kadar je posamezen učenec kršil pravilo, je bil opozorjen. Če je po prvem opozorilu s kršenjem navodil nadaljeval, je prišel na oranžno luč semaforja. Da bi se lahko vrnil na zeleno luč, je moral na-

slednjo šolsko uro šolska pravila upoštevati. Učenci so bili spremljave upoštevanja šolskih pravil vajeni iz 1. razreda. Večina učencev v oddelku z upoštevanjem šolskih pravil ni imela večjih težav. Več težav je imel le en učenec. Ta učenec je bil opredeljen tudi kot učenec s posebnimi potrebami.

Ob začetku šolskega leta smo oblikovali tudi dogovore, s katerimi sem želela učence spodbuditi k rednemu opravljanju dela za šolo:

1. Vsak dan pregledam šolsko torbo in poskrbim, da so šolske potrebščine urejene.
2. Vsak dan berem 15 minut.
3. Naredim domačo nalogo.

Učenci so imeli poseben zvezek, v katerega so si s pomočjo obrazkov beležili, katere obveznosti so že opravili, npr.: ko so naredili domačo nalogo, so narisali zelen obrazek. Uspešni so bili, ko so narisali tri zelene obrazke – za vsak dogovor po en zelen obrazek.

V šoli smo vsak dan sproti pregledovali, kako opravljajo obveznosti. Učenci so način spremljanja svojega dela dobro sprejeli ter se tako navajali na samostojno in sprotno delo za šolo.

V prvem valu pouka na daljavo so imeli zlasti otroci s posebnimi potrebami precej težav pri organizaciji dela za šolo. Vsi so bili precej nesamostojni in so potrebovali pomoč staršev. Dela z računalnikom niso bili vajeni, zato so vsa navodila za delo dobivali na elektronske naslove staršev. Komunikacija je potekala prek elektronskih naslovov staršev. Občasno smo se z učenci dobivali tudi prek videokonferenčnega okolja Zoom. Pojavljala pa se je težava, saj prav učenci s posebnimi potrebami doma niso imeli ustreznih internetnih povezav in računalniške opreme. Šola jim je v ta namen posodila računalnike, vendar pa jih sami niso znali uporabljati. Za najboljšo možnost komunikacije se je tako izkazal telefon. Na ta način so z učenci komunicirale tudi učiteljice dodatne strokovne pomoči.

Hitro smo zaznali, da potrebujejo učenci s posebnimi potrebami poleg pomoči pri usvajanju učne snovi tudi pomoč pri organizaciji dela za šolo. V ta namen so učenci ob pomoči učiteljic dodatne strokovne pomoči izdelali svoj urnik dela za šolo in sprostivnih dejavnosti. Urnik je bil prilagojen vsaki družini posebej, saj so učenci kljub pomoči učiteljic dodatne strokovne pomoči in učiteljic podaljšanega bivanja potrebovali tudi pomoč staršev. Učenci so se z učiteljico enkrat na dan slišali po telefonu ali prek videokonferenčnega okolja, kjer so skupaj opravili del nalog.

18. maja 2020 so se v šole vrnilo učenci 1. triletja. V tistem obdobju je pouk v največji možni meri potekal izven šolskih prostorov. Zunaj smo se igrali štafetne igre, ki smo jim prilagodili pravila. Ves čas smo ravnali v skladu s priporočili za upoštevanje varnostne razdalje, pripomočkov si učenci med seboj niso menjavali. Učenci so se ponovno navajali na šolska pravila, ki smo jih dopolnili s priporočili za preprečevanje novega koronavirusa. V pouk smo vključevali različne socialne igre.

1. septembra 2020 smo s poukom začeli v prostorih šole. Učence sem spremljala v 3. razred. Poznala sem primanjkljaje, ki so jih imeli posamezni učenci tudi zaradi pouka na daljavo. Prilagodili smo se na morebitno izvedbo pouka na daljavo.

Da bi učenci lahko čimbolj samostojno komunicirali z učitelji, smo začeli z računalniškim opismenjenjem. Načrtno in sistematično smo razvijali delo s tipkovnico in miško. Učenci so pridobili svoj Arnesov elektronski naslov. Naučili so se pisati, pošiljati, odpirati in pregledovati

elektronska sporočila ter odgovarjati pošiljatelju. Začeli so uporabljati orodje MS Word. Spoznali so različne vrste pisav, velikosti in barve pisav. Na ustreznem mestu na računalniku so oblikovali svojo mapo, kamor so shranjevali oblikovane dokumente. Spoznali so svetovni splet, njegovo »nevarnost« in uporabnost v vsakdanjem življenju. Pridobili so dostop do spletne učilnice, kjer so imeli gradiva za vsakodnevno delo pri pouku.

Vsi učenci s posebnimi potrebami so na individualnih urah z učiteljicami dodatne strokovne pomoči utrjevali računalniške veščine. Pred začetkom drugega vala so tako učenci poznali osnove dela z računalnikom in postali veščji v komuniciranju prek spletne pošte. V drugem valu so imeli navodila za delo v spletni učilnici. Tudi učenci s posebnimi potrebami so samostojno dostopali do navodil. Vsi učenci so se vsako jutro zbrali na videokonferenčnem srečanju, kjer so slišali razlago snovi in dobili navodila za delo. Ure dodatne strokovne pomoči so potekale po vnaprej znanem urniku v videokonferenčnem okolju. Učence smo spodbujali, da so delo za šolo opravili v dopoldanskem času, popoldneve pa so izkoristili za sproščujoče aktivnosti.

Sklep

Učenci 1. triletja, ki so opredeljeni kot učenci s posebnimi potrebami, so se v času pouka na daljavo soočali s težavami. Predvsem v prvem valu epidemije so bili v večjem delu odvisni od pomoči staršev, saj niso bili vajeni dela z računalnikom. Imeli so težave s časovno organizacijo dela za šolo. Pri delu za šolo so potrebovali več pomoči in usmerjanja učiteljev in staršev. Šolsko delo zanje je bilo potrebno individualizirati in diferencirati. V veliko pomoč jim je bila tabela, v kateri so si lahko sami beležili, katere obveznosti so že opravili. Pri usvajanju nove snovi so težko sledili skupinskim navodilom preko videokonferenčnega klica. Za uspešnejšo metodo dela so se izkazale individualne ure, kjer so ob neposrednih navodilih učitelja lažje sledili delu. Konkretni material, ki so ga uporabljali pri svojem delu, so poiskali doma ali v naravi (kocke, kamenčke, palčke ...). Individualne ure preko videokonferenčnega klica so bile zanje pogosto utrujajoče. Bolj učinkoviti so bili, če so se v enem dopoldnevu z učiteljico lahko povezali večkrat za krajši čas. Vmes jim je bilo potrebno omogočiti rekreativni odmor. Sprostili so se ob gibalnih aktivnostih na prostem. Spodbujali smo jih k aktivnostim z žogo (vodenje žoge, met žoge v daljino in cilj), preskakovanju kolebnice, različnim poligonom. Po vrnitvi v šolo je bil pri teh aktivnostih pri njih opazen napredek. Pri usvajanju tehnike branja se je za učinkovito izkazala individualna metoda skupnega branja, ki ni trajala več kot 15 minut. Po prihodu v šolo so potrebovali več časa, da so se ponovno navadili na šolski ritem. Pri tem so jim bila v pomoč jasna pravila, ki so jih spremljala že od vstopa v šolo. Lažje je bilo v drugem valu, ko so že uporabljali spletno pošto in samostojno dostopali do spletne učilnice. Ko so naleteli na težavo, so prek elektronske pošte stopili v stik z učiteljico in se dogovorili za individualno videokonferenčno srečanje.

VIRI IN LITERATURA

- Bregar, L., Zagmajster, M. in Radovan, M. (2010). *Osnove e-izobraževanja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno iz https://arhiv.acs.si/publikacije/Osnove_e-izobrazevanja.pdf
- Jelenc, Z. (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS, Javni zavod Pedagoški inštitut.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education* (3. izdaja). London: Routledge.

- Kerndl, M. (2010). Učno okolje, ki omogoča kakovostno samostojno učenje. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3 (2/3), 105 – 119.
- Kustec, S., Logaj, V., Krek, M., Flogie, A., Truden Dobrin, P. in Ivanuš Grmek, M. (2020). *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covid-19. Modeli in priporočila*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno iz https://www.zrss.si/pdf/modeli_in_priporocila.pdf
- Pucelj, K. (2006). Novi mediji – nova kakovost študija na daljavo. *Andragoška spoznanja*, 12(3), 66-72.
- Rumble, G. (1997). *The costs and Economics of Open and Distance Learning* (1. izdaja). London: Routledge.
- Rupnik Vec, T., Slivar, B., Zupanc Grom, R., Deutsch, T., Ivanuš Grmek, M., Mithans, M. idr. (2020). Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije. Ljubljana: Zavod za šolstvo. Pridobljeno iz https://www.zrss.si/pdf/izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf
- Skalar, V. (1999). Osebe s posebnimi potrebami – konceptualne iztočnice. *Sodobna pedagogika*, 50(1), 120-137.
- Tomič, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami/ZUOPP/. (2011). Uradni list RS, št. 58/11 (22. 7. 2011) Pridobljeno iz <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>

Anksioznost na primeru, kot družbeni izvor in kot preplet z agresivnostjo / Example of anxiety as a social source and as intertwining with aggressiveness

Karmen Mihelčič, univ. dipl. soc. ped.

Strokovni center Višnja Gora, Cesta dolenskega odreda 19, 1294 Višnja Gora
karmen.mihelcic@yahoo.com

Povzetek

Prispevek pred nami skuša teoretično in na konkretnem primeru predstaviti anksioznost ali tesnobo kot del duševnih stisk sodobnega časa. Konkretni primer fanta, ki je predstavljen, ima poleg anksioznosti nacepljenih vrsto težav, ki močno izstopajo, vendar bi lahko bila anksioznost v otroštvu prva težava, ki bi morala biti prepoznana in obravnavana. Ovira pri uspešnosti prepoznavne in obravnave anksioznosti je že družba sama, ki s sistemom norm in neoliberalističnim ekonomskim modelom ustvarja anksioznost, s tem ko posameznik ne doseže družbenih zahtev za uspešnost. »Če je uspeh kriterij normalne identitete, je neuspeh simptom motnje.« (Verhaeghe, 2016, str. 212) Namen prispevka je predstaviti anksioznost, da jo bomo v prihodnje hitreje prepoznali in nanjo odreagirali. Predstavljen bo tudi model povezovanja anksioznosti z agresivnostjo, kar je v našem strokovnem centru tudi pogost pojav in ima svoje temelje lahko ravno v anksioznosti.

Ključne besede: anksioznost, mladostniki, družbene norme, agresivnost

Abstract

Article before us tries to portray anxiety or uneasiness as a part of modern times distress in terms of theory and a concrete example. A case of a boy, who has a number of other problems besides anxiety, is presented. However, anxiety could have been the first problem in childhood, which should have been recognised and treated. The obstacle of successful recognition and treatment of anxiety is society itself, which with its system of norms and neoliberal economic model creates anxiety when an individual fails to reach its demands of success. "If success is a criterion of a normal identity, then failure is a symptom of a disorder." (Verhaeghe, 2016, p. 212) The purpose of this article is to present anxiety, so that it can be better recognised and reacted upon in the future. A model of connecting anxiety with aggressiveness, which is a common occurrence in our professional centre and has its sources in anxiety, will be presented as well.

Key words: anxiety, youth, social norms, aggressiveness

Uvod

Ker se v sodobnem svetu ne uspemo učinkovito spopasti niti z izzivi demokracije, enakosti spolov, uravnesiti socialni status vseh državljanov in še bi lahko naštevali, se bomo v tokratnem prispevku posvečali duševnemu zdravju mladih, ki ima mogoče svoje korenine prav v naštetih civilni, politični in ekonomski neenakosti posameznikov. Tudi organizator tokratnega simpozija poroča o velikem porastu duševnih težav, ki se izražajo v novih oblikah duševnih stisk, kot so različne oblike anksioznih stanj, samopoškodovalno vedenje, apatija, razpoloženske motnje, različna depresivna stanja ter duševne stiske povezane s spolno identiteto. Z vsem naštetim se v našem Strokovnem centru Višnja Gora, v nadaljevanju (SC VG) srečujemo vsakodnevno.

V naš Strokovni center prihajajo tudi mladostniki, ki so skoraj pred polnoletnostjo in imajo vrsto motenj. Obravnava bi zato morala biti hitra in učinkovita, da lahko ob polnoletnosti živijo v svojem primarnem okolju. Cilj, ki ga strokovni delavci zasledujemo se nam pogosto izmika. Namen prispevka je podrobneje teoretično predstaviti anksiozna stanja, ki so prepoznana pri mladostnikih vključenih v SC VG in imajo različne oblike s ciljem, da bomo v prihodnje lažje in hitreje prepoznali nastale stiske pri uporabnikih in jih bomo hitreje in učinkoviteje obravnavali. V prvem poglavju bo predstavljen konkreten primer iz SC VG, fant z vrsto težav, katere so se mogoče začele prav s tesnobo v otroštvu. Ker ne želimo, da obravnava išče vzroke le v mladostniku samem in v funkcioniranju njegove družine, bo prispevek v drugem poglavju raziskoval kateri so družbeni temelji za razvoj anksioznosti ali tesnobe. Šele na to se bo v tretjem poglavju lotil medicinskega modela prikaza anksioznosti, njene lastnosti in vpliv, ki ga ima na posameznika in družbo v kateri postaja vse pogostejši pojav. Ker so raziskave, tokrat se bomo oprli na raziskavo Kozina Ane (2016), pokazale, da se anksioznost in agresivnost predvsem pri fantih prepletata, bo v četrtem poglavju na kratko predstavljena agresivnost in njen razvoj skozi medicinski model. Drug razlog za predstavitev agresivnosti je tudi ta, da je mladostnik, ki bo predstavljen takoj po uvodu, že razvil nekatere oblike agresivnega vedenja tako verbalnega, kot tudi fizičnega. Iz obravnavanega primera bo razvidno, da ima veliko motenj, ki bi jih bilo potrebno na prvi pogled obravnavati prednostno, kar je bilo tudi storjeno, vendar se pojavlja dvom, da je bila anksioznost ali tesnoba začetek snežene kepe, ki se je začela valiti že v njegovem otroštvu.

Primer iz strokovnega centra

Začetek prispevka sega v januar letošnjega leta, ko je bil v strokovni center nastanjen mladostnik z že dopolnjenim 17 letom starosti. Pred vključitvijo v center je obiskoval dve srednji šoli, kjer ni dokončal prvega letnika.

Kljub temu, da diagnostika v zunanjih institucijah še vedno poteka, za to skrbi njegov oče, ima mladostnik vrsto primanjkljajev in motenj. Na področju šole in šolskega dela so prepoznani in diagnosticirani hiperaktivnost z motnjo pozornosti, disleksija in skotopični sindrom. Vpisan je v smer, ki ga dejansko zanima in veseli. Na kognitivnem področju je nad povprečjem. Na zdravstvenem področju je bil takoj po vključitvi obravnavan na kliniki, kjer so diagnosticirali njegov spanec, mladostnik se namreč ne zmore ustrezno uspravati. Pogosto ima angino, boleče in močno oteklo grlo, ki se konča z rezanjem. Pogosto se zateka v bolezen. Na področju vedenja so bili zabeleženi fizični agresivni izbruhi doma tako fizični kot verbalni, razdražljivost, vandalizem, uporaba drog kot so marihuana, ekstazi, LSD, razna zdravila proti bolečinam ali antidepresivi, izogibanje pouka, težko sprejema hišni red, zavrača razvijanje svojih močnih točk na

športnem področju ter daljši begi. Na čustvenem področju je sicer odprt in pogovornljiv vendar vztrajen pri zagovarjanju svojega vedenja, ima dobro samopodobo, v času šole se počuti tesnoben, tišči ga v prsah. Ima dekline, ki ga pri šolanju ne podpira. Prijatelji so uporabniki drog in z njimi rad preživlja dneve na ulici.

Poudarja, da bo šolo zmozel le če bo vsaj nekoliko uporabljal marihuano, saj ga uporaba le te sprosti. Spretno pa se je pričel že pogajati za uvedbo ritalina, saj je prepričan, da bi ga tudi tovrstno zdravilo dodatno sprostilo. Navaja, da droge in zdravila uporablja za zmanjševanje tesnobe, ki jo nosi v sebi že od otroštva, potem ko sta se oče in mama ločila.

Ob nastanitvi je bil fant takoj vključen v obravnavo v vzgojni skupini, v terapijo (obiskoval jo je že pred vključitvijo v SC VG, tudi njegova mama se je vključila v tovrstno obravnavo), k psihoterapevtu in k psihologu. Tesnoba v celotni njegovi sliki sploh ne izgleda kot resen problem. Mogoče pa smo se zmotili. Mogoče pa je njegov prvotni problem ravno tesnoba in je kasneje generirala vse poznejše motnje. Na tem mestu je smiselno pogledati ne samo kaj tesnoba ali anksioznost je v medicinskem pogledu ampak tudi širše družbeno okolje, ki generira tesnobo ali anksioznost.

Vpliv družbenega okolja na tesnobo ali anksioznost

V tem poglavju nas bo zanimalo kako družba ustvarja pogoje, da že otrok preko staršev, šole in širšega okolja svoje življenje doživlja kot neustrezno in zgrešeno. Zaradi občutka neustreznosti v posamezniku raste napetost, ki po določenem času in hkrati nezmožnosti razrešitve, preraste v tesnobo.

Verghaeghe, P. (2016) piše, da je bil v Freudovem času velik poudarek na odgovornosti in dolžnosti posameznika, v drugi polovici 20. stoletja se pomen skupine zmanjša, z vrhuncem v sedemdesetih, ko je poudarjena svoboda, avtentičnost in avtonomnost. Danes pa spet prevladuje mnenje, da se je treba vračati k normam in vrednotam. Vzgoja in izobraževanje postavljata na prvo mesto tekmovalnost in individualizem, zato postajajo mladi brez čuta za sočloveka. Šolanje otrok je danes prepojeno z ideologijo neoliberalizma in mladi morajo biti danes za uspeh vrhunsko usposobljeni in morajo vedno izstopati, nase morajo gledati kot na podjetnika, ki bo svoje znanje ovrednotil ekonomsko. To vodi v naraščanje števila ljudi, ki se počutijo nesposobne, želijo uspeti, a jim ne gre. Ta proces se dogaja že pri otrocih, ki se jim identiteta šele oblikuje.

Ravno tako (prav tam) vera in znanost človeka obravnavata kot nepopolnega, krščanstvo etiko razume kot človekov odnos do boga, bistvo človeka je po naravi slabo in si mora vse življenje prizadevati za božjo milost. Tako je nastal notranji konflikt, človek si mora nenehno izpraševati vest in živeti v strahu. Podoben odnos se kaže v današnji neoliberalistični oblasti – prepričani smo, da smo odgovorni neki avtoriteti, le da je sedaj zahteva, da je treba človekovo zlo izgnati že v procesu vzgoje.

Kaj pa povezava med kapitalizmom in trpljenjem? Olivier (2015) se sprašuje, ali kapitalizem s potrošnjo in kopičenjem bogastva prinaša veselje ali širi trpljenje. Psihično trpljenje, se lahko kaže v vsesplošni negotovosti, anksioznosti, stresu in depresiji, ki lahko pripelje do bolezni. Neoliberalni kapitalizem je povezan s svobodo izbire, vendar je takšna svoboda vprašljiva, ko se je potrebno soočiti z: "... begajočim nizom stvari, izdelkov in storitev ..." (prav tam, str. 6). Prepričan je, da bo potrošniška kultura zagotovila "... optimalno izpolnitev posameznika ...", je

postalo psihološko breme, vir anksioznosti, dvoma in depresije, in to vse zaradi kulture, ki omogoča izbiro (prav tam, str. 7).

Naš vsakdanjik je postal obremenjen, posamezniki v njem pa nosilci neoliberalističnih zahtev. Najmanj kar ob tem lahko čutimo je tesnoba, ki, če je ustrezno ne presežemo, vodi v duševne stiske. Sledi podrobnejši vpogled v anksioznost ali tesnoba samo, ki je danes že del klasifikacije duševnih težav.

Anksioznost ali tesnoba

V uvodu omenjena raziskovalka Ana Kozina (2016) pravi, da anksioznost spada med najpogostejše psihološke težave v obdobju šolanja tako v obdobju otroštva kot tudi mladostništva. »Stalna anksioznost prizadene otroka ali mladostnika na čustvenem področju, škodi njegovemu telesnemu zdravju, vpliva na njegov razvoj, učenje in razvoj medosebnih odnosov, še posebej v šolskem obdobju.« (Prav tam, str.3)

Nadaljuje (prav tam), da je strah kot čustvena komponenta eno izmed osnovnih čustev, ki ga občutimo, ko ocenimo, da je situacija nevarna in da nas nekaj ogroža. Strah in anksioznost imata nekaj podobnih značilnosti. Pri strahu je objekt znan in prisoten v sedanjosti, pri anksioznosti pa je neznan oziroma odmaknjen v prihodnost. Anksioznost je izkušnja ogroženosti, neugodja in nemira, ki se ga otrok ne more znebiti in zanj ne najde rešitve, saj ne ve kaj ga skrbi. Anksioznost je odgovor na nevarnost, ki je neznana, notranja in nejasna, strah pa odgovor na zunanjo, znano in jasno nevarnost.

Vedenjska komponenta anksioznosti omogoči, da se posameznik aktivno odzove in izogne prihodnjim neprijetnim dogodkom. Mladostnik, ki ga obravnavamo v tokratnem prispevku, vzame marihuano, da bi zmanjšal občutek neugodja, večerno terapijo kventiaks 100mg skuša vnesti tudi v popoldanski del, v obstoječo terapijo pa dodatno skuša uvesti ritalin. Kognitivna komponenta anksioznosti so skrbi, miselna popačenja, težave pri odločanju, težave pri reševanju problemov, motnje pozornosti, motnje spomina, pretirana občutljivost. V našem primeru ima mladostnik diagnozo motnje pozornosti s hiperaktivnostjo, disleksijo, skotopični sindrom, hitro se razburi, ... Fiziološka komponenta vpliva na telo, da se odzove s povečanim vzburljenjem avtonomnega živčnega sistema, kar se kaže kot povečan srčni utrip, težave pri dihanju in povečana prevodnost kože. Drugi znaki so tudi tiki, rdečica, napetost v mišicah, moteno spanje, bruhanje, slabost, prebavne motnje, glavobol, cmok v grlu, bolečina v trebuhu, utrujenost, ... (prav tam).

Obstaja celo verjetnost, da postane anksioznost še bolj nevarna, ko človek razvije cikel, v katerem sprožilci medsebojno vplivajo drug na drugega in poglobijo nelagodje. Anksiozni občutki in neprijetna čustva sprožijo anksiozne misli in nato sledi vedenje izogibanja. Izogibanje pa lahko sproži še več anksioznosti, saj se ljudje ne soočijo s svojimi strahovi (Achar Josephs, 2016). Galanti (2021) opozarja, da izogibanje naraste zelo hitro. Čeprav je to najhitrejši način, da bi se počutili bolje, povzroči ravno nasprotno, vedno več je neprijetnih občutkov in misli. Sprožilci so že naše misli, razmišljanja, telesni občutki in vedenje. Katerikoli del cikla lahko zažene celotno spiralo.

Raziskave razvojnih trendov (Kozina, 2016)) so v prid porastu anksioznosti od obdobja otroštva do obdobja mladostništva. Znano je, da povečana anksioznost v otroštvu vodi do povečane

anksioznosti v odraslosti. Anksioznost se povečuje tudi skozi časovna obdobja. Raziskave govorijo o vplivu širših družbenih pogojev na anksioznost, nekatere med njimi smo že obravnavali v prejšnjem poglavju. Okolje med državami se razlikuje, kar povzroča tudi razlike v anksioznosti. Jasno pa je, da se bo rast anksioznosti ob neobravnovanju v šolah nadaljevala.

Kot bo prikazano v zadnjem poglavju se lahko anksioznost preplete z agresivnostjo, kar je bilo že zabeleženo in zasledeno pri fantu, ki je bil predstavljen v prvem poglavju. Mogoče lahko predvidevamo, če bi bila pri omenjenem mladostniku v otroštvu uspešno presežena tesnoba, do razvoja agresivnosti in drugih oblik težav, sploh ne bi prišlo. V nadaljevanju bo s pomočjo raziskovalke Kozina (prav tam) predstavljen model prepletanja anksioznosti in agresivnosti.

Povezava med anksioznostjo in agresivnostjo

Preden bo predstavljen model povezovanja anksioznosti in depresivnosti, si na kratko pogledimo nekaj dejstev o agresivnosti. Kozina (2016) pravi, da agresivnost lahko najširše opredelimo kot namerno uporabo telesne sile ali moči, grozeče ali dejanske, usmerjene proti sebi, drugi osebi, skupini ljudi ali skupnosti. Agresivnost delimo na agresivnost usmerjeno nase, to je notranjo agresivnost (občutki krivde, razdražljivostjo in v skrajni obliki s samouničevalnim vedenjem) ter agresivnost usmerjeno na druge, to je na zunanjo agresivnost, ki se deli na telesno (udarce, brce, ugrize, uporabo orožja in pretepe, grožnje glede telesne agresivnosti) in besedno (povzročanje škode drugemu z besedami, s kričanjem in z žaljivkami). Razvoj telesne agresivnosti doseže vrhunec v starosti dveh do štirih let in pozneje upade. Raziskave ne kažejo pomembnega porasta agresivnosti skozi časovna obdobja. Podatki pa pričajo o visoki stabilnosti agresivnosti in potrebi po učinkovitejših načinov zmanjševanja.



Slika 2: Vzročna povezava agresivnosti in anksioznosti z anksioznostjo v glavni vlogi (M. F. Delfos, 2014 v Kozina, 2016, str. 87)

Avtorica M. F. Delfos (2014, v Kozina 2016) z modelom obrambnega vedenja vzročno poveže anksioznost in agresivnost, ki je predstavljen v sliki 1. Ob zaznavi nevarnosti se na podlagi hormonov vzpostavi reakcija anksioznosti. Akcija v skrajni obliki vodi v agresivnost in neakcija v skrajni obliki v depresivnost, pri tem akcija zmanjša prvotno anksioznost in neakcija poveča prvotno anksioznost. Moški se v večji meri odzivajo aktivno, ženske pa v večji meri neaktivno. Model predstavlja, da povečana anksioznost vodi v povečano agresivnost. Lahko bi šel razmislek tudi v smeri, da je anksioznost eden izmed virov agresivnega vedenja. Anksiozni otroci se v primerjavi z neanksioznimi otroki tudi hitreje učijo agresivnih vedenjskih vzorcev in je zanje (zaradi pogostih konfliktov v družini) značilen manjši razpon vedenjskih vzorcev, med katerimi lahko izbirajo in tako pogosteje izberejo agresivni vedenjski vzorec. Sklenemo lahko, da obstajajo skupne podlage anksioznosti in agresivnosti, v katerih je anksioznost eden izmed virov agresivnega vedenja, saj je model na sliki 1 je predstavil, da povečana anksioznost vodi v povečano agresivnost.

Sklep

Naša družba je vsaj v novejši zgodovini močno prežeta z anksioznostjo. Sama po sebi s svojimi zahtevami ustvarja tesnobo v posamezniku, ko ta ne zmore zadovoljiti njene očitne in ali prikrite zahteve po uspešnosti. Družbene zahteve se lahko v času dveh generacij močno spremenijo in vzgoja katere smo bili deležni, nam ne da varne orientacije skozi celotno življenje. Od koga pa lahko upravičeno pričakujemo, naj se vendar že navadi na primer na prekarno delo. Za nekatere to predstavlja stres, strah, tesnobo, ki lahko, kot smo videli na primeru mladostnika, vodi v vedno večje težave. Pogledali smo si tudi nekaj značilnosti anksioznosti in agresije, ki sta bili na koncu prispevka povezani v prepletajoči model.

Pomanjkljivost prispevka je v tem, da ne ponudi konkretnih rešitev obravnavanega primera, pokaže pa na odgovornost vseh članov družbe na nastanek anksioznosti in postavlja pod vprašaj obstoječe norme in predstave, kako mora življenje potekati že v dobi osnovnega in srednjega izobraževanja. Prispevek ravno tako ne ponudi pristopov, ki trenutno veljajo za učinkovite strategije lajšanja tesnobe, kot so soočenje s strahom, kognitivno-vedenjska terapija, joga, čuječnost in druge. Kakor koli, če posamezniku ne bo uspelo doseči trenutne norme uspešnosti in bo ob tem občutil stisko, bo po vrsti neuspešnih obravnav v primarnem okolju moral v obravnavo recimo v SC VG in dati na razpolago vse svoje težave, da se bodo z njimi in njim ukvarjali strokovni delavci.

Literatura in viri

- Achar Josephs, S. (2016). *Helping Your Anxious Teen*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Galani, R. (2021). *Obvladovanje tesnobe za najstnike: osnovne tehnike vedenjsko-kognitivne terapije in čuječnosti, s katerimi najstniki lahko obvadajo tesnobo in premagajo stres*. Izola: Vita založba.
- Kozina, A. (2016). *Anksioznost in agresivnost v šolah: dejavniki trendi in smernice za zmanjševanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Olivier, B. (2015). *Capitalism and Suffering*. *Psychology in Society*, 48, 1–21. <http://www.scie-lo.org.za/pdf/pins/n48/01.pdf>

Verghaeghe, P. (2016). *Identiteta v času neoliberalizma, izgubljenih vrednot in anonimne avtoritete*. Mengeš: Ciceron.

Predstavitev interesne dejavnosti Mešane Borilne Veščine za otroke, na OŠ Antona Martina Slomška Vrhnika / Introduction of extra-curricular activiti Mixed Martial Arts for kids, on OŠ Antona Martina Slomška Vrhnika

Močilar Mitja mag. prof. pouč. bi. ke.
Rovte 42G, 1373 Rovte
mocilarmitja@gmail.com

Povzetek

V objavi je na kratko predstavljena interesna dejavnost mešanih borilnih veščin, ki jo izvajamo na OŠ Antona Martina Slomška Vrhnika ter pristop k poučevanju borilnih veščin osnovnošolcem. Razlog za pričetek izvajanja dejavnosti je bil, da imajo individualne športne dejavnosti dokazano pozitiven vpliv, ne samo na fizično pripravo otrok, ampak tudi na razvoj njihovih socialnih veščin, samozavest, pozornost in samodisciplino. Interesno dejavnost izvajamo v treh skupinah, kamor so učenci razporejeni po triadah, tako da ID zajema vse OŠ otroke. Pristop k poučevanju smo prilagodil glede na starost udeležencev programa. V prvi skupini poučujemo predvsem preko igre, v zadnji pa se poslužujemo že bolj »direktnega« pristopa. Glede na udeležbo lahko trdimo, da otroci kažejo velik interes za učenje, vidi pa se tudi, da med dejavnostjo uživajo in lepo napredujejo. Ker dejavnost izvajamo šele dve leti ne moremo govoriti o kakšnih večjih spremembah, menimo pa da bodo slednje v prihodnjih letih zagotovo vidne.

Ključne besede: mešane borilne veščine za otroke, interesna dejavnost, samozavest, pozornost, samodisciplina

Abstract

In this article I briefly introduce extra-curricular activity Mixed Martial Arts for kids, that I perform on OŠ Antona Martina Slomška Vrhnika and present different methods for teaching martial arts to primary school pupil. The reason I started with this activity was that, individual extra-curricular sport activities are proven to have positive effect, not only on physical progress of kids, but also on development of their social skills, self-confidence, attention, and self-discipline. I created three groups of primary school pupil that we differentiate on age of students. Approach on teaching those three groups of students was also adapted for the age of students in a group. In first (youngest) group I teach mostly with or thru different games and in last (oldest) I took more "direct" approach to teaching. Considering the turnout, I presume that kids are interested in learning, enjoy the activity and are susceptible for knowledge. Because I have only been executing this activity for two years, I can't really talk about major developments in kids behaviour, but I presume that they will be visible in a few years.

Key words: mixed martial arts for kids, extra-curricular activity, self-confidence, attention, self-discipline

TEORETIČNI UVOD

V šolah se vse pogosteje srečujemo s slabo opremljenimi otroci v socialnem okolju. Razvoj družabnih omrežji, pandemija in življenjski stil staršev, še dodatno negativno vpliva na že tako okrnjenje socialne veščine otrok. To se kaže kot pogosti čustveni izbruhi, odgovarjanje odraslim, laganjem ali zadrževanjem resnice, slabim vzdrževanjem obojestranske naklonjenosti k pogovoru in splošno odklanjanje od kulturnih/socialnih norm (American Psychiatric Association, 2013).

Strukturirana fizična aktivnost, se je v mnogih primerih izkazala kot uporabna metoda za izboljšanje socialnih veščin pri otrocih (Bremer, Crozier in Lloyd, 2016). Povezava med slabšimi socialnimi veščinami in fizično aktivnostjo se kaže kot obratno sorazmerna. Otroci s primanjkljaji na področju socialnih veščin redkeje obiskujejo dodatne oz. izven šolske športne aktivnosti in otroci ki obiskujejo izven šolske športne aktivnosti, imajo pogosteje manj težav s socialnimi veščinami (Must, Phillips, Curtin in Bandini, 2015). Nižja udeležba pri športnih aktivnostih, zniža možnost učenja socialnih veščin in pridobitve določenih motoričnih spretnosti, ki sprožijo interakcijo z drugo osebo (npr: podajanje žoge) (Memari s sod., 2017). To so dokazali tudi v raziskavi Jennifer A. F. in Jacquelynne S.E. (2006), ki je trajala tri leta in vključevala otroke stare od 7-12 let. Prikazali so izboljšanje komunikacije z vrstniki, boljše kognitivne sposobnosti in psihološke kompetence pri otrocih, ki so bili vključeni v več izven šolskih športnih aktivnosti tekom raziskave. Fizična aktivnost omogoči otroku edinstveno in nujno socialno okolje, ki ga potrebuje za razvoj različnih socialnih veščin, kot so opazovanje, oponašanje in čustven nadzor. Otrok z novim fizičnim/motoričnim znanjem lahko vstopa v nove socialne okoliščine in s tem nadgradi svoje socialne veščine. Izpostavimo primer lovljenja in podajanja žoge. Otrok se je od starša/trenerja naučil loviti in podati žogo, to je aktivnost za katero potrebuje še eno osebo, saj jo sam ne more izvajati. V takem primeru najde v šoli še nekoga, ki si prav tako zna podajati žogo in se začne z njim igrati. Skupaj s to osebo tako vstopita v neko novo socialno okolje, kjer utrujeta in nadgrajujeta svoje socialne spretnosti (Habib, Montreuil in Bertone, 2018).

Opažena pa je bila razlika pri napredku socialnih spretnosti med otroci, ki so obiskovali individualne športe in skupinske športe. V raziskavi (Shanok, Sotelo in Hong, 2019), ki je vključevala 46 otrok in trajala šest tednov, so otroke učili individualni šport golf. Z opravljenim testom pred in po raziskavi so odkrili očiten napredek pri komunikaciji, socialnih, motoričnih in samonadzornih sposobnostih otrok. Zanimivo pa za skupinske športne, ki jih definiramo kot športno aktivnost kjer dva ali več individuuma delujeta sinhrono ali povezano (Weinberg in Gould, 2018), še nismo dokazali enakega učinka. V raziskavi Howells s sod. (2020), kjer so raziskovali izboljšanje socialnih veščin pri otrocih z ASD (Autism Spectrum Disorder) pri igri nogometa, so sicer zabeležili znižanje socialnih težav, vendar pa ni zabeleženega nobenega napredka pri socializaciji in komunikaciji individuumov. To še dodatno dokazuje meta-analiza 16 behaviorističnih raziskav, ki so preučevale strukturirane fizične aktivnosti pri 133 individuumih in pokazale večji pozitivni učinek individualnih kot skupinskih športov na socialne interakcije. Do tega najverjetneje pride, ker pri individualnih športih delamo na posameznikih in jim zato lahko bolj pomagamo, da se »osvobodijo« določenega družbenega statusa. Medtem ko pri skupinskih športih delamo na skupini in je in individuum zato ponovno postavljen v neko vlogo oz. položaj, kjer se na njemu ne more delati, saj pridejo do izraza bolj otroci, ki imajo manj socialnih težav in so na obravnavanih področjih boljši (Sowa in Meulenbroek, 2012).

Pozitivni učinek borilnih veščin na razvoj socialnih spretnosti, so prikazali že v mnogih raziskavah. Ena takih raziskav je Movahedi, Bahrami, Marandi in Abedi (2013), kjer so vključili otroke z ADS v trening Kata (Japonske forme karateja). Učitelji so podali informacije o resnosti socialnih težav pred, takoj po in en mesec po zaključenem programu treningov Kata. Izkazalo se je, da so imeli otroci vključeni v program znatno nižje socialne težave takoj po in en mesec po zaključene programu treninga, kot pred izvedbo treningov. Prav tako so v raziskavi Bahrami, Movahedi, Marandi in Sorensen (2016), ki je tudi temeljila na treningu Kata ugotovili, da treningi borilnih veščin, močno znižajo komunikacijski deficit pri otrocih. Opravljena je bila tudi raziskava na otrocih z ADS, Janice N.P. in Wendy A.G. (2021), ki so jih naključno vključili v treninge mešanih borilnih veščin, kjer so starši podali mnenja o nivoju socialnih sposobnosti in problematičnih vedenj svojih otrok pred in po sklopu treningov. Tudi v tej raziskavi so v večini starši potrdili predvideno hipotezo, da so se vključenim otrokom izboljšale socialne spretnosti in znižal nivo problematičnih vedenj po obiskovanju treningov. Vse to dokazuje, da imajo borilne veščine kot individualen šport, kjer so otroci fizično aktivni, izjemen pomen za razvoj otrokovih socialnih spretnosti, kontrole čustvenih izbruhov, izboljšanja pozornosti in nižanja problematičnih vedenj (Michael E.T. (1986)).

PREDSTAVITEV INTERESNE DEJAVNOSTI

Pri uvedbi interesne dejavnosti mešane borilne veščine za osnovnošolce, sem v osnovi izhajal iz samega sebe. Z borilnimi veščinami se ukvarjam že skoraj 15 let in v tem času nisem pridobil le moči, motoričnih spretnosti in znanja borilnih veščin ampak tudi vztrajnost, boljšo pozornost in zdrav nivo samozavesti. Poleg tega se s pomočjo treningov sprostim in si zbistrim glavo. To pa so lastnosti, ki jih veliko otrok v osnovni šoli nima oz. jih ima slabše razvitih in imajo zaradi tega veliko težav pri učenju, spremljanju učitelja in komunikaciji z vrstniki.

Z interesno dejavnostjo smo pričeli leta 2020 in jo s krajšimi pavzami, zaradi omejitev med pandemijo, še vedno redno izvajamo. Prvo leto smo imeli le eno skupino v katero so bili večinoma vključeni otroci od prvega do tretjega razreda, naslednje leto smo zaradi števila prijav imeli že dve skupini. Letos pa smo program razširili na celotno osnovno šolo in izvajamo mešane borilne veščine v treh starostnih skupinah. Skupine imamo narejene po triadah in vse tri skupine so dobro obiskane. V prvih dveh skupinah imamo od osem do deset otrok v zadnji pa okoli 15. Ker je najstarejša skupina pokazali veliko zanimanje za učenje imamo treninge kar trikrat tedensko po eno uro, prvi dve triadi pa imata eno uro na teden. Zaradi stopnjevanja kompleksnosti samega programa (večje število skupin, različne starostne skupine) sem pripravil tudi letni učni načrt za vse tri skupine, kjer imam napisane cilje, ki jih želim v vsaki skupini doseči, preden preidejo v starejšo skupino. Načini doseganja teh ciljev v prvih dveh skupinah temeljijo predvsem na učenju skozi igro, pri starejši skupini pa imamo že več »direktnega« poučevanja prijemov, udarcev,... Nekaj od teh pristopov je v nadaljevanju besedila bolj podrobno opisanih.

PRISTOP K POUČEVANJU V PRVI SKUPINI

V prvi skupini, ki obsega otroke od prvega do tretjega razreda se večinoma učimo skozi igro. Cilje ima razdeljene na motorika-gibanje, tehnika in moč.

GLAVNI CILJI

Motorika-gibanje:

- preval naprej in nazaj
- judo preval
- premikanje ZOO (opičje premikanje, račja hoja, žabji poskoki,...)

Tehnika:

- pravilni padec naprej, na stran in nazaj
- spoznajo osnovne boks udarce
- trije končni judo prijemi
- wrestling, boks guard
- boks premikanje
- sumo

Moč:

- wrestling borbe
- sumo borbe
- igra opice, korenčki,...
- vaje z žogo

OPIS DVEH IGER



Opice

Opice je igra, pri kateri otroci razvijajo koordinacijo, moč in spretnost. Igra je enostavna zato si jo otroci hitro zapomnijo. Eden od skupine se lahko po tatamiju premika le kot opica, pri tem mora uloviti ostale člane skupine in jih prevrniti na tla. Ko nekoga prevrne, se mu pridruži in skupaj lovita vse ostale. Zmaga tisti, ki ga »opice« prevrnejo zadnje.

Slika 1 Otroci med igro "Opice"



b. Korenčki

Pri igri korenčki, otroci razvijajo predvsem moč. Vsi razen enega se uležijo na trebuh in primejo za roke (te predstavljajo korenčke). Otrok, ki je ostal pa je zajček, njegova naloga je da enega korenčka prime za noge in ga izvleče iz kroga. Če mu uspe, nato skupaj vlečeta ostale otroke iz kroga. Zadnje dva, ki ostaneta sta zmagovalca.

Slika 2 Otroci med igro "Korenčki"

PRISTOP K POUČEVANJU V DRUGI SKUPINI

V drugi skupini imamo učence od četrtega do šestega razreda, zato pristop k učenju malce spremenimo. Poleg iger, ki jih uporabljamo v prvi skupini dodamo tudi nekaj bolj »direktnih« pristopov k poučevanju udarcev in prijemov.

GLAVNI CILJI

Motorika-gibanje:

- stoja ob steni
- kolo
- visoke opice

Tehnika:

- boks kombinacije
- udarci s kolena
- osnovne brce
- pet končnih judo prijemov
- menjava judo guarda

Moč:

- grappling borbe
- vaje za moč (sklece, trebušnjaki, počepi,...)
- vaje z žogo
- vlečenje vrvi
- plank vojna

OPIS DVEH IGER/VAJ

a. Boks izpadanje

Pri igri utrjujemo izvedbo boks udarcev in kombinacij. Pri tem otroci razvijajo pozornost, pomnjenje in motoriko. Otroci se razporedijo po dvorani in gledajo proti učitelju. Ta jim nato pove oštevilčeno kombinacijo udarcev (vsak udarec ima svojo številko) in oni jo ponovijo. Kdor naredi kombinacijo narobe izpade. K igri kasneje dodajamo še visok poskok, boks gibanje in vojaško skleco, s čimer pri igri poudarimo tudi aspekt razvoja

moči.



Slika 3 Otroci med igro "Boks izpadanje"



b. Črvi

Pri tej igri naredimo dve skupini, ki bosta med sabo tekmovali. Člani obeh skupin naredijo kolono in dajo noge narazen. Ob začetku igre se mora zadnji član kolone plaziti med nogami vseh pred njim in se postaviti na prvo mesto kolone. Tako se kolona počasi premika naprej. Zmagajo tisti, ki prvi pridejo na drugo stran. Igra se lahko izvede tudi tako, da člani ene skupine naredijo tunel tako da se postavijo v položaj za skleco. Pri igri se krepi timski duh, motorika in moč.

Slika 4 Otroci med igro "Črvi"

PRISTOP K POUČEVANJU V TRETJI SKUPINI

Tretjo skupino sestavljajo učenci zadnje triade. Ker so otroci pri teh letih že zelo dojemljivi za tehniko in vaje, se v tej skupini poslužujemo bolj »DIREKTNEGA« poučevanja, kot poučevanja preko igre.

GLAVNI CILJI

Motorika-gibanje:

- stoja
- stoja na glavi
- most
- premikanje med končnimi prijemi juda

Tehnika:

- kombinacije udarcev z rokami in nogami

- udarci v vrečo
- blokade udarcev
- trije zaključki na tleh

Moč:

- vaje za moč (sklece, trebušnjaki, počepi,...)
- prenašanje nasprotnika
- vaje z utežmi
- plezanje po nasprotniku



OPIS DVEH VAJ

a. Delo na fokusih

Učenci se razporedijo v pare. En od para vodi drugega tako da mu s pomočjo fokusov nakazuje vnaprej pokazano kombinacijo. Drugi kombinacijo izvede kar se da pravilno. Pri tem otroci razvijajo sposobnosti dela v parih, vodenje, razvoj moči in kondicije ter koordinacije.

Slika 5 Osnovnošolci pri delu na fokusih



b. Dotik čela

Gre za vajo, kjer otroci delajo v parih. Vsak od para se poskuša čim večkrat dotakniti čela nasprotnika v eni minuti. Tisti, ki se čela dotakne večkrat zmaga. Pri vaji imitiramo boks borbo, pri čemer je dotik čela nadomestek udarca. Otroci pri vaji dobijo boljši občutek za izmikanje in premikanje med boks borbo.

Slika 6 Najstarejša skupina

SKLEP

Vse vrste borilnih veščin, ob pravilnem pedagoškem pristopu, močno koristijo fizičnemu, socialnemu in mentalnemu razvoju otroka. Zelo pogosto je ta vrsta športa predstavljena kot disciplina, ki spodbuja agresijo, vendar v veliki meri povzroči ravno obratno. Borilne veščine pripomorejo k povečanju samozavesti pri posameznikih, ki jim jo primanjkuje, hkrati pa zniža samozavest posameznikom, ki jo imajo previsoko in zaradi tega izpadejo arogantni. Slednji kmalu ugotovijo, da niso najmočnejši, kar pozitivno vpliva na razvoj zdrave mere njihove samozavesti. Ker je to individualni šport in se dela na vsakemu posamezniku posebej, so ravno tu vidni

največji napredki. Primerne so za introvertirane in prav tako ekstrovertirane otroke. Najboljše pa je, da na koncu ne šteje priljubljenost posameznika, ampak njegovo znanje in moč. Se pravi otroci, ki bi radi v takem športu uspeli lahko to naredijo popolnoma neodvisni od skupine in se zato naučijo delati na sebi. Za uspeh sta potrebna tudi vztrajnost in pozornost. Slednja se pri takem športu razvije še nekoliko prej kot pri drugih, saj je posledica nepozornosti na treningu borilnih veščin hujša, kot na treningu kakšnega drugega športa.

Zanimanje za borilne veščine v osnovni šoli je veliko, predvsem med populacijo fantov, kar kaže na to da fantje potrebujejo aktivnost, kjer lahko primerjajo svojo moč z drugimi fanti («se ravsajo») in hkrati razvijajo znanje borilnih veščin s katerim se lahko ubranijo pred močnejšim nasprotnikom. Hkrati pa na treningih pustijo to odvečno energijo, se sprostijo in se zato možnost fizičnega obračunavanja v šoli in drugem socialnem okolju zniža.

Izvedba treningov borilnih veščin je za osnovnošolce zelo pomembna. Močno vpliva na njihovo samozavest, razvoj karakterja, notranjo motivacijo, vztrajnost, koordinacijo, moč in splošno fizično pripravljenost. Zelo velik pomen ima še posebno pri fantih, ki so v povprečju bolj fizično naravnani kot dekleta in na treningih borilnih veščin sprostijo odvečno energijo in se v kontroliranem okolju naučijo nadzorovati svojo agresijo.

VIRI:

- American Psychiatric Association (2013), Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders, Fifth Edition, *American Psychiatric Association*, 346 str.
- Bahrami F. , Movahedi A. , Marandi S.M. in Sorensen C. (2016), The effect of karate techniques training on communication deficit of children with autism spectrum disorders, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46 (3), 978-986
- Bremer E., Crozier M. in Lloyd M. (2016), A systematic review of the behavioral outcomes following exercise interventions for children and youth with autism spectrum disorder, *Autism*, 20 (8), 899-915
- Habib K., Montreuil T. in Bertone A. (2018), Social learning through structured exercise for students with autism spectrum disorders, *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 5 (3), 285-293
- Howells K., Sivaratnam C., Lindor E., Hyde C., McGillivray J., A. Whitehouse in drugi (2020), Can participation in a community organized football program improve social, behavioral functioning and communication in children with autism spectrum disorder? A pilot study, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-14,
- Janice N. Phung in Wendy A. Goldberg (2021), Mixed martial arts training improves social skills and lessens problem behaviors in boys with Autism Spectrum Disorder, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 101758
- Jennifer A. Fredricks in Jacquelynne S. Eccles, (2006), Extracurricular Involvement and Adolescent Adjustment: Impact of Duration, Number of Activities, and Breadth of Participation, *Applied Developmental Science*, 10 (3), 132-146
- Michael E.T. (1986), Martial Arts Training: A Novel "Cure" for Juvenile Delinquency, *Human Relations*, 39(12), 1131-1140

- Memari A. H., Mirfazeli F.S. , Kordi R. , Shayestehfar M., Moshayedi P., Mansournia M.A. (2017), Cognitive and social functioning are connected to physical activity behavior in children with autism spectrum disorder, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 33, 21-28
- Movahedi A., Bahrami F., Marandi S.M. in Abedi A. (2013), Improvement in social dysfunction of children with autism spectrum disorder following long term kata techniques training, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 1054-1061
- Must A. , Phillips S. , Curtin C. in Bandini L.G. (2015), Barriers to physical activity in children with autism spectrum disorders: Relationship to physical activity and screen time, *Journal of Physical Activity and Health*, 12 (4), 529-534
- Shanok N.A., Sotelo M. in Hong J. (2019), Brief report: The utility of a golf training program for individuals with autism spectrum disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49 (11), 4691-4697
- Sowa M. in Meulenbroek R. (2012), Effects of physical exercise on autism spectrum disorders: A meta-analysis, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1) 46-57
- Weinberg R. in Gould D. (2018), Foundations of sport and exercise psychology, *Human Kinetics*, (7. izdaja), ISBN: 9781450469814

Viri slik:

Slika1-6: Močilar M. Osebni arhiv.

Interesna dejavnost na osnovni šoli nove fužine: Mini igrarije / Extracurricular activity in primary school nove fužine: mini igrarije

Nina Novak, mag. prof. ped.

Osnovna šola Nove Fužine, Preglov trg 8, 1000 Ljubljana

nina.novak3@guest.arnes.si

POVZETEK

Namen prispevka je predstaviti interesno dejavnost pod imenom MiNi igrarije, ki se v tekočem šolskem letu 2021/2022 izvaja na Osnovni šoli Nove Fužine. Navedeno dejavnost vodi šolska svetovalna delavka, saj se dejavnost izvaja v sklopu razvojno-preventivnih vsebin osnovne šole, kar pa je poleg dejavnosti pomoči in dejavnosti načrtovanja ter evalvacije ena izmed osnovnih nalog svetovalne službe. Dejavnost je namenjena učencem 1. in 2. razreda, pri katerih se kažejo določeni primanjkljaji, ki jih učenci ne zmorejo premagati sami. Vodilo MiNi igrarij rek »*Ne morete ustaviti valov, lahko pa se naučite deskati na njih*« (Jon Kabat-Zinn). Ta je bil izbran, saj želimo preko delavnic učence naučiti, kako se soočati z lastnimi primanjkljaji in težavami, da bodo ti vedno manjši. Pri tem jim nudimo različne strategije pomoči, predvsem v obliki različnih miselnih, socialnih, gibalnih in sprostitvenih iger.

Ključne besede: interesne dejavnosti, osnovna šola, primanjkljaji, preventivne dejavnosti, igra

SUMMARY

The aim of the paper is to present an extracurricular activity called MiNi igrarije, which is being carried out in the current school year 2021/2022 at Primary school Nove Fužine. This activity is led by a school counselor and implemented as part of the child development and prevention measures. The basic task of the school counseling services is providing assistance, as well as planning and evaluation. The activity is intended for 1st and 2nd grade pupils, who show certain deficits with which pupils themselves cannot cope with. Guideline of MiNi igrarije is: "You can't stop the waves, but you can learn to surf." (Jon Kabat-Zinn). The saying stems from the fact that we want the pupils to learn how to deal with their latest shortcomings and problems through workshops in order to make their problems smaller. We offer them different strategies of help, especially in the form of various mental, social, motor and relaxation games.

Key words: extracurricular activities, primary school, deficits, preventive activities, game

UVOD

Poje (2005) in Kolar (2008) pišeta, da interesne dejavnosti predstavljajo zelo pomemben del vseživljenjskega učenja oziroma trajnostnega razvoja. Mednje spadajo različne oblike dela, ki jih šola organizira izven šolskega pouka, in sicer kot razširjeni program. Njun zapis se sklada z

navedbami v Zakonu o osnovni šoli (2013), kjer piše, da »program osnovnošolskega izobraževanja obsega obvezni program in razširjeni program (14. člen). Obvezni program obsega obvezne predmete, izbirne predmete in ure oddelčne skupnosti (15. člen). Razširjeni program obsega podaljšano bivanje, jutranje varstvo, dodatni pouk, dopolnilni pouk, interesne dejavnosti, šolo v naravi in pouk neobveznih izbirnih predmetov. V razširjeni program se učenci vključujejo prostovoljno (20. člen). Za razvijanje različnih interesov učencev osnovna šola organizira interesne dejavnosti, ki jih določi z letnim delovnim načrtom (25. člen)«.

Poje (2005) piše, da imajo interesne dejavnosti dva temeljna pomena: vzgojnega in izobraževalnega. Vzgojni pomen vključuje navajanje na delovno disciplino. Učenci se seznanijo s skupinskim delom, spoznavajo sebe in druge učence v skupini, razvijajo socialne odnose, ustvarjalnost, začutijo pripadnost skupini, medsebojno povezanost, spoznavajo odgovornost, ki jo potrebujejo za svoj in skupni končni cilj, razvijajo potrebe po aktivnosti, razvijajo in bogatijo komunikacijske spretnosti, oblikujejo in razvijajo svoja čustva ipd. Za izobraževalni pomen pa je, kot pravi avtorica, značilno, da učenci preko interesnih dejavnosti razvijajo sposobnost opazovanja, zaznavanja, logičnega mišljenja, bogatijo svojo domišljijo. Kolar (2008) zgornji zapis povzame, da se učenci lahko s pomočjo interesnih dejavnosti razvijajo na učnem in socialnem področju. V okviru interesnih dejavnosti lahko učenci spoznavajo tudi vsebine, ki formalno niso predpisane oziroma predlagane. Z vidika vseživljenjskega učenja pa so interesne dejavnosti pomembne še zaradi navajanja na samoorganizacijo oziroma samoregulacijo, kar omogoča razvoj posameznika tudi na drugih področjih in v različnih obdobjih življenja. Skladno z vsem navedenim mora šola oblikovati izbor interesnih dejavnosti tako, da bo ta pritegnil tako uspešne, kot tudi manj uspešne učence (prav tam).

Skladno z zgornjimi navedbami smo na Osnovni šoli Nove Fužine začeli z izvajanjem interesne dejavnosti pod imenom MiNi igrarije, katere podrobni opis, cilji, nameni, metode dela in predstavitev posameznih delavnic sledijo v nadaljevanju besedila.

INTERESNA DEJAVNOST MiNi IGRARIJE

O MINI IGRARIJAH

MiNi igrarije so delavnice, ki so se pričele izvajati pod okriljem Športnega društva borilnih veščin Vrhnika. Delavnice so se izvajale v šolskih letih 2019/2020 in 2020/2021 enkrat tedensko po eno uro na Vrhniku, v športni dvorani pri Osnovni šoli Antona Martina Slomška. Ker so bile delavnice v preteklih letih številčno zelo dobro obiskovane in se je njihovo izvajanje izkazalo kot primer dobre praske, smo začeli MiNi igrarije v šolskem letu 2021/2022 izvajati še na Osnovni šoli Nove Fužine, in sicer v sklopu interesnih dejavnosti. MiNi igrarije sodijo med razvojno-preventivne dejavnosti osnovne šole, kar pa je poleg dejavnosti pomoči in dejavnosti načrtovanja ter evalvacije ena izmed osnovnih dejavnosti svetovalne službe (Čečinovič Vogrinčič idr. 2008). Zato tudi na Osnovni šoli Nove Fužine tovrstno dejavnost vodi in izvaja šolska svetovalna delavka. Trenutno se MiNi igrarije izvajajo za učence prvega in drugega razreda, in sicer ob torkih za prvi razred in ob sredo za drugi razred. Dejavnost traja eno šolsko uro.

NAMEN IN CILJI

Interesna dejavnost MiNi igrarije je namenjena učencem prvega in drugega razreda Osnovne šole Nove Fužine, ki imajo kakršne koli primanjkljaje na področju čustev, vedenja, koncentracije, medvrstniških odnosov ipd. Učenci se pridružijo interesni dejavnosti na predlog razredničarke in v soglasju s starši. Namen delavnic je, da se učenci naučijo soočati s svojimi primanjkljaji in jih postopoma zmanjšujejo.

Glasser zapiše (1994, str. 15): *»Če je učenje tudi zabavno, se pogosto veselimo zahtevnih nalog in dolgih ur, brez zabave pa je vse skupaj zgolj garanje.«* Avtor to povzame v smislu, da se lahko učenci *ravno* pri interesnih dejavnostih, ki se razlikujejo od obveznega pouka, niso ocenjevane ali obvezne in lahko potekajo drugače kot obvezni pouk, zabavajo, sprostijo in smeji. Izhajajoč iz tega zapisa so MiNi igrarije sproščeni treningi socialnih veščin, katerih temeljni cilj je, da se otroci skozi igro, smeh in zabavo učijo in usvajajo najpomembnejše veščine za življenje (Športno društvo borilnih veščin Vrhnika, 2019): Krepitev koncentracije in pozornosti; Sklepanje novega prijateljstva (medsebojno povezovanje); Krepitev samopodobe; Krepitev komunikacijskih spretnosti; Učenje reševanja konfliktov s prijatelji.

METODE DELA

Glavna metoda dela, ki se uporablja pri MiNi igrarijah, je igra oziroma natančneje so to interakcijske igre. Igre se uporabljajo pri ogrevanju, spoznavanju, krepitevi samopodobe, iskanju skupnih lastnosti s sovrstniki, enakovrednem vključevanju vseh učencev v proces dela itd. Irena Mrak Merhar in Lucija Umek (2012) interakcijske igre delita glede na njihov namen: igre spoznavanja, pozitivne igre, igre za delitve v skupine, igre za gradnjo skupnosti, socialne igre, simulacijske igre, igre zaupanja, evalvacijske igre.

Od vseh zgoraj naštetih interakcijskih iger je pri MiNi igrarijah največji poudarek na socialnih igrah, saj so socialne igre, kot navajata avtorici Irena Mrak Merhar in Lucija Umek (2012), usmerjene v socialno učenje, razvijanje socialnih odnosov in oblikovanje vrednotnega sistema. Pri socialnih igrah je poudarek na osebni rasti in pridobivanju ali izboljšanju določenih socialnih spretnosti. S temi igrami se učenci učijo drug od drugega, analizirajo sebe, svoja ravnanja in pričakovanja. Namenjene so spoznavanju, komunikaciji in oblikovanju pozitivne skupine, opazovanju in percepciji, vživljanju in identifikaciji ter reševanju sporov.

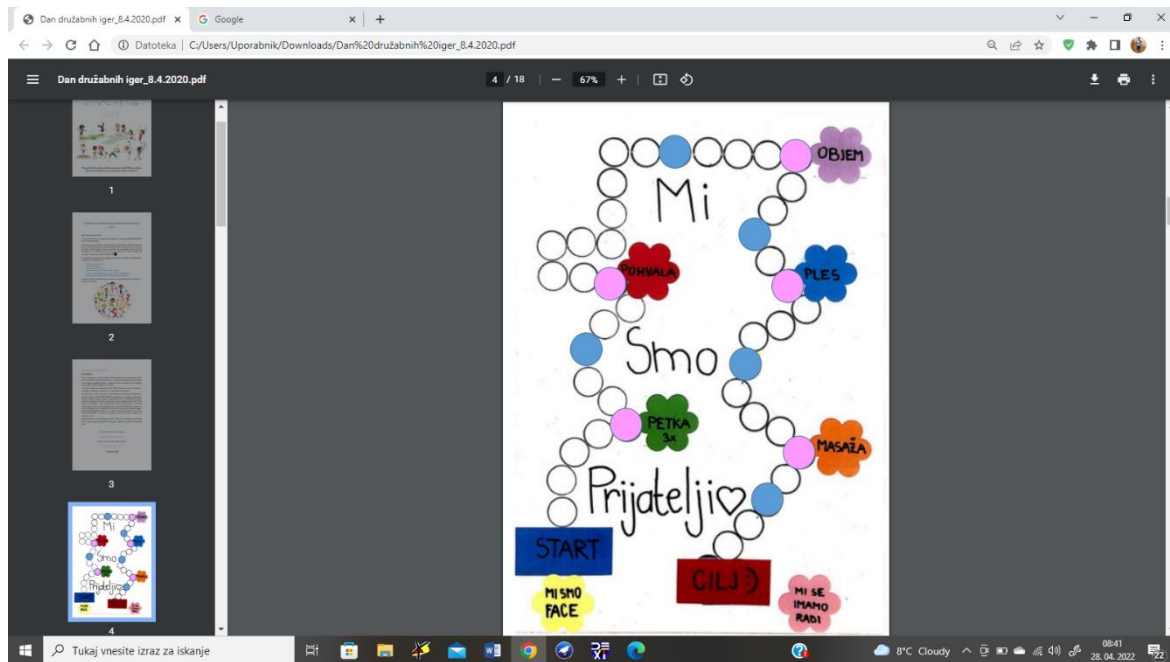
Za razvijanje spretnosti v medvrstniških odnosih je pomembno, da pri otroku že od majhnega spodbujamo občutek za drugega, vživljanje v različne osebe in ga usmerjamo v prepoznavanje čustev pri sebi kot tudi pri drugih (Belec idr. 2019). V ta namen pri MiNi igrarijah pogosto uporabljamo tudi igre vlog, pregledovaje slikanic, branje pravljic in zgodb z življenjskimi sporočili ipd.

Pri MiNi igrarijah se poleg vseh že omenjenih metod uporabljajo še (Športno društvo borilnih veščin Vrhnika, 2019): Družabne in druge povezovalne igre; Miselne igre; Sprostitvene igre; Športne igre in vragolije; Ustvarjanje; itd.

PRIMERI IGER

MI SMO PRIJATELJI

Na eni igralni podlagi se lahko hkrati igra 2–6 igralcev. Vsak si izbere eno igralno figuro. Vsi igralci se postavijo na mesto, kjer piše START. Igralci dajo roke v sredino (eno na drugo) in vzkliknejo »Mi smo face!«. To je znak za začetek igre. Tisti, ki je prvi na vrsti, vrže kocko in se premakne za toliko mest, kot kaže kocka. Če igralec pride na POLJE ROZA BARVE, opravi nalogo, ki je napisana v rožici (npr. (1) pohvala – igralec, ki pride na polje z nalogo pohvala, mora vsakemu izmed igralcev povedati eno pohvalo; (2) objem – igralec mora objeti vsakega igralca). Nalogo, ki je napisana v rožici, igralec vedno izvede z vsemi soigralci – tako so vsi deležni njegove petke, pohvale, objema, plesa in masaže. Če igralec pride na MODRO POLJE, mora narediti eno gibalno nalogo, npr. 10 počepov/poskokov/sklec. Nalogo si izmislijo soigralci. Po opravljeni nalogi se mora vrniti za toliko mest NAZAJ, da pride do roza polja. Na roza polju opravi nalogo, ki je napisana v rožici. Igra se konča, ko vsi igralci pridejo na CILJ. Takrat se vsi objamejo in si povedo, da se imajo med sabo radi. Lahko tudi zapojejo in zaplešejo na pesem »Mi se imamo radi«.

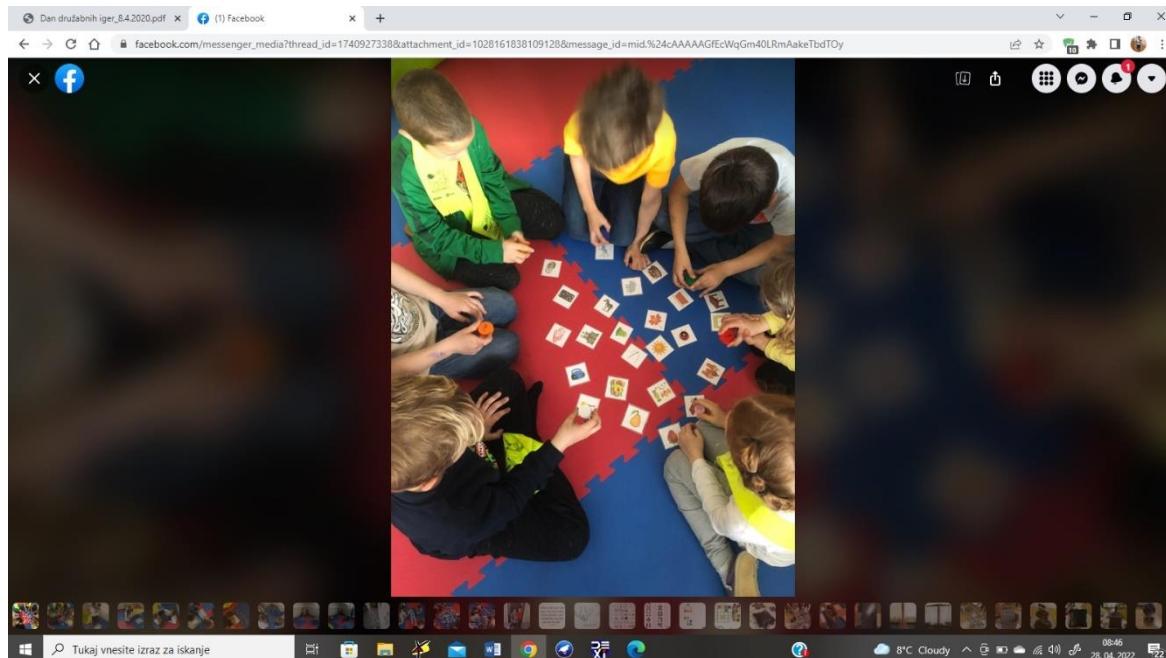


ZALIVANJE PRIJATELJSTVA

Učenci sedijo v krogu. Učitelj izbere enega izmed učencev, ki se postavi v sredino kroga. Ta učenec vrže kocko in število pik na kocki pove, koliko učencev se mu bo pridružilo v sredini. Učenec, ki je vrgel kocko, si lahko sam izbere, koga bo povabil v sredino, ali pa mu pri tem pomaga učitelj. Učenca spodbudimo k temu, da povabi v sredino hkrati deklice in dečke. Učenec, ki je vrgel kocko, se spremeni v rožico (na glavo si nadene narejeno rožico) in počepne. Učenci, ki so bili povabljeni v sredino, pa se postavijo okoli njega in ga z zalivalko zalijejo s pohvalami. Kar pomeni, da mu vsak učenec, medtem ko nagne zalivalko na njegovo glavo, pove eno lepo pohvalo. Učenec, ki je rožiča, pa se za vsako pohvalo malo dvigne od tal. Ko

dobi pohvalo od zadnjega učenca, se dvigne do ravne drže in takrat se vsi skupaj objamejo in si rečejo »Hip, hip, hura za prijateljstvo!«.

PAMETNI ZAMAŠKI

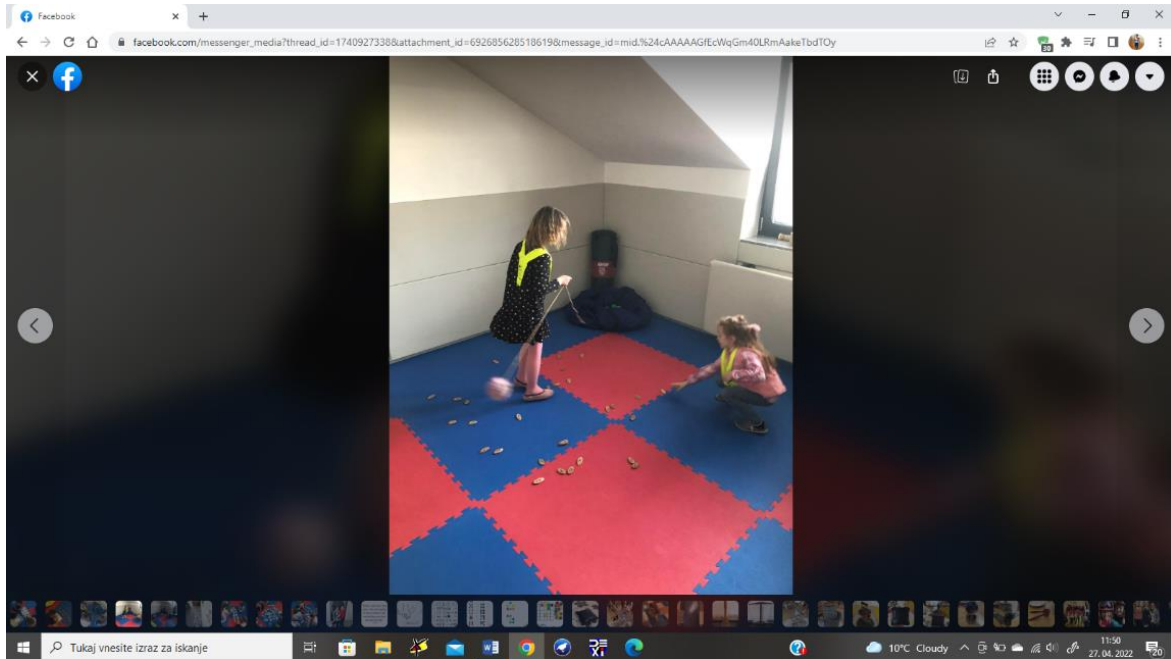


Igra je namenjena krepitvi koncentracije in hitrim miselnim povezavam. Učenci sedijo v krogu. Učitelj v sredini kroga razporedi sličice različnih predmetov, živali in oseb. Vsakemu učencu da en zamašek. Vsak učenec naj dobi svojo barvo, obliko ali velikost zamaška. Cilj igre je, da učenec čim hitreje s svojim zamaškom pokrije ustrezno sličico, ki se sklada z učiteljevim navodilom. Učitelj si navodila izmisli na podlagi pripravljenih sličic. Primeri: »Pokrijte nekaj, kar nas greje čez dan.« Rešitev je sonce. »Pokrijte nekaj, kar nas lahko zbode.« Rešitev je kaktus. »Pokrijte nekaj, kar leti, pa ni živo.« Rešitev je letalo. Učenec, ki prvi položil svoj zamašek na ustrezno sliko, lahko to sličico vzame k sebi. Zmaga učenec, ki mu uspe pobrati največ sličic.

ŽVERCA ČRKOŽERKA

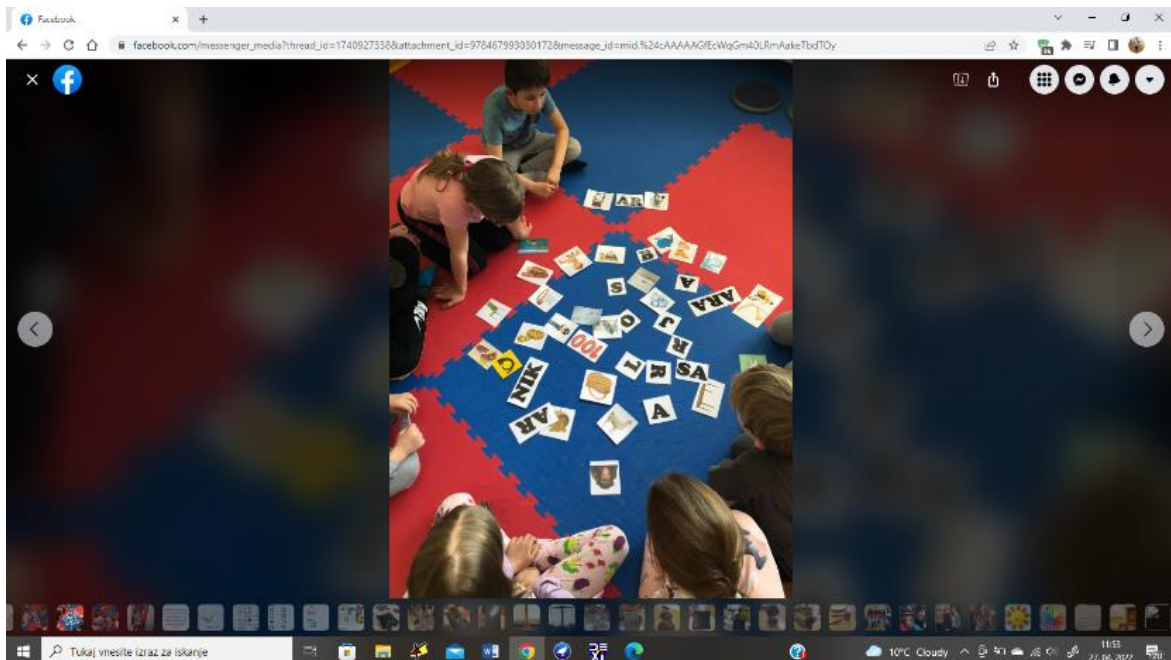
Žverca črkožerka (cofek, privezan na daljšo vrvico) zelo rada je črke. Da nam ne bo pojedla vseh črk abecede, jo učenci poskušajo premagati in ji pobrati karseda veliko črk. Učitelj učence razdeli v dve enakovredni skupini. Učenci se postavijo v dve koloni, in sicer od najmanjšega do največjega. Učitelj v tem času okoli sebe razmeče črke (lesene/gumijaste/plastificirane ipd.). Učitelj stoji v sredini med črkami in ves čas vrsti žverco okoli sebe. Učenci poskušajo pobrati čim več črk, ne da se jih žverca dotakne. Hkrati lahko gre po eno črko iz ene skupine zgolj en učenec (štafetno premikanje). Če učenec vzame črko, ne da se ga žverca dotakne, lahko črko odnese k svoji ekipi. Če pa se ga žverca dotakne, črko pusti na mestu, kjer jo je dobil, in se k ekipi vrne brez črke. Zmaga ekipa, ki ji uspe zbrati čim več

črk.



Nadgradnja: Na koncu igre učenci iz črk, ki jim jih je uspelo zbrati, sestavijo čim več besed in si na podlagi teh besed izmislijo zgodbo. Učitelj jim lahko da rdečo nit zgodbe, npr. spor in rešitev spora. Pri tem je treba v zgodbo vključiti vse pred tem sestavljene besede.

NAGAJIVI REBUSI



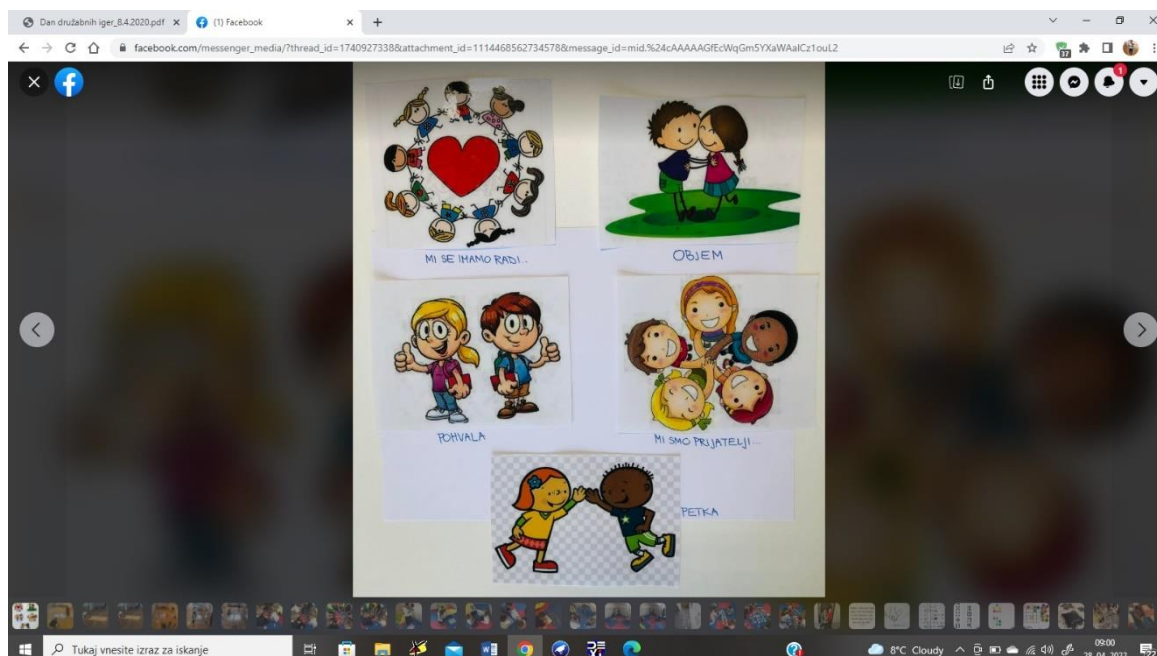
Učence razdelimo v dve enakovredni skupini. Učenci se usedejo v dva polkroga okoli sličic in črk, ki predstavljajo pomešane rebuse. Naloga učencev je, da pomešane rebuse sestavijo v smiselne celote. Rešitev enega rebusa je sestavljena iz ene slike in določene črke/črk (plastiificirane ali lesene). Učenci morajo za smiselno sestavljen rebus poiskati sliko nekega pred-

meta/živali ipd., določeno črko/črke in sliko rešitve, ki predstavlja novonastalo besedo. Primer 1: *KIT (slika) + črka A je rešitev KITA (slika)*. Primer 2: *PES (slika) + črka A je rešitev PESA (slika)*. Primer 3: *MIZA (slika) + črka A je rešitev MIZAR (slika)*. Zmaga skupina, ki uspe v določenem času pravilno sestaviti čim več slikovnih rebusov.

POLIGONI

Različni gibalno-miselni poligoni, katerih cilj je, da so učenci med hojo čez poligon fizično in miselno aktivni, da na primer razmišljajo o rešitvi neke uganke, ki jo dobijo na začetku poligona. Primer: *Učenec na začetku poligona prejme namig za eno žival, npr. sled živali ali rep živali ali bivališče živali. Na koncu poligona mora med naborom različnih sličic poiskati žival, ki ustreza njegovemu namigu, ki ga je prejel na začetku poligona.*

PRIJATELJSKA LOTERIJA

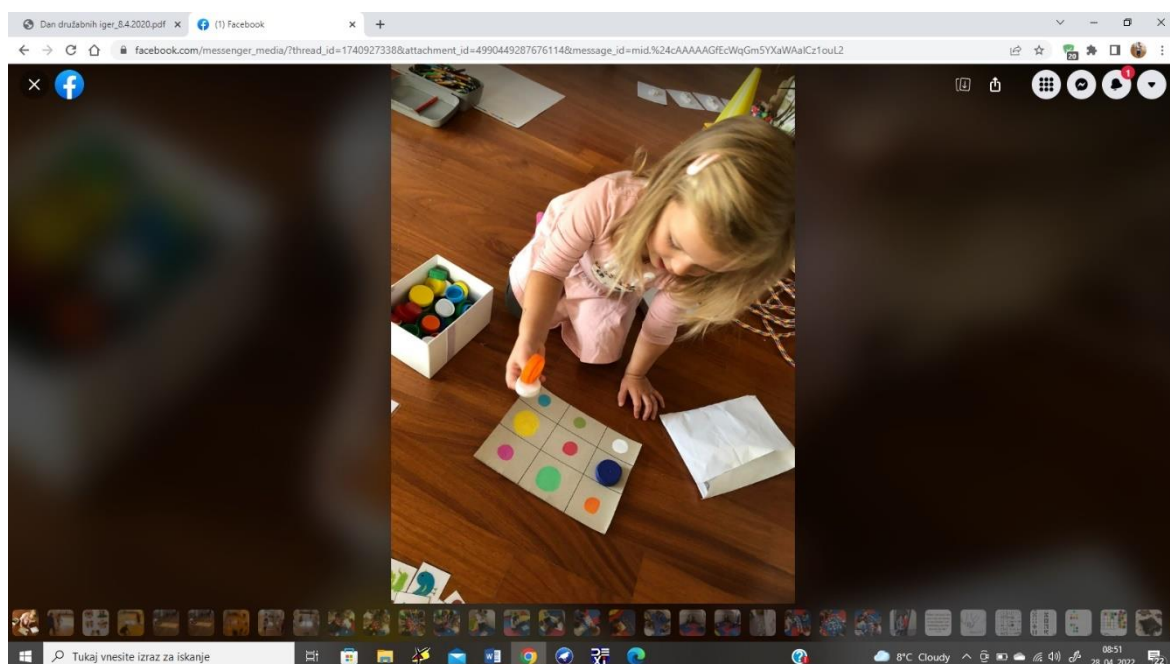


Učenci sedijo v krogu. Učitelj zavrti steklenico prijateljstva. Učenec, na katerega pokaže glava ustavljene steklenice, izreba kartico prijateljstva, ki pove, kaj bo moral narediti za sošolca oziroma sošolko, ki sedi tam, kamor kaže dno steklenice. Kartice prijateljstva slikovno prikazuje navodila, in sicer: objem, pohvala, petka, ples, roke v sredino in rečejo »mi smo prijatelji«. Ko učenec opravi svojo nalogo prijateljstva, lahko zavrti steklenico za nadaljevanje igre.

KJE ŽIVIJO ZAMAŠKI

Cilj igre je hitrostno razporejanje zamaškov glede na barvo in velikost. Z igro učenci urijo svojo koncentracijo, spomin in medsebojno sodelovanje. Učitelj učence razdeli v več enakovrednih skupin, in sicer po štiri učence na skupino. Skupine tekmujejo med seboj na štafetni način. Učenec, ki je na vrsti, vzame enega izmed zamaškov in ga odnese na drugo stran prostora, kjer ima pripravljeno podlago z barvnimi packami. Packe so različnih barv in velikosti.

Učenec mora položiti zamašek na ustrezno mesto, in sicer glede na velikost in barvo. Na vsaki podlagi je 12 barvnih pack. Učenec, ki odloži zamašek na ustrezno mesto, pogleda, katere barve in velikosti so še proste, in si eno izmed njih zapomni. To informacijo preda naslednjemu učencu iz skupine, ki je na vrsti, da izbere zamašek in ga odnese do igralne podlage. Če učenec ne preda prave informacije svojemu soigralcu, bo ta odnesel napečen zamašek. V tem primeru ne položi zamaška na podlago, ampak se vrne v kolono svoje skupine, kjer naslednjemu soigralcu pove, kateri zamašek bo ustreznejši, da ga odnese do podlage. Zmaga skupina, ki prva pravilno zapolni svojo igralno podlago.



PIKAPOLONICE HVALEŽNOSTI IN PONOSA

Učenci po navodilu učitelja izdelajo pikapolonice. pikapolonica je narejena tako, da se ji odpirajo krila. Na notranjo stran enega krila učenci napišejo stvari, za katere so hvaležni. Na notranjo stran drugega krila pa na pišejo, na kaj so pri sebi ponosni. Če učenci še ne znajo pisati, lahko hvaležnost in ponos narišejo.

KUŽKI IN MUCKE REŠIJO KONFLIKTE

Na podlagi učiteljevega vodenja si učenci izdelajo origami kužka in mucka. Po lastni želji jih pobarvajo in okrasijo. Nato sledi igra vlog. Vsak učenec s pomočjo izdelanega kužka in mucka odigra prizor nekega medvrstniškega konflikta. Igra mora prikazati, kaj je bil razlog za konflikt in kako se je ta konflikt rešil. Vsak učenec lahko dobi vnaprej pripravljen konflikt ali pa si konflikt izmisli na podlagi lastne izkušnje ali izkušnje prijatelja. O vsakem odigranem prizoru se učitelj pogovori z učenci, jih povpraša o ustreznosti načina reševanja konflikta in o morebitnih predlogih pri reševanju danega konflikta.

SKLEP

MiNi igrarije so namenjene aktivnemu preživljanju prostega časa, zato pri izvajanju uporabljamo drugačne metode in oblike dela kot pri obveznem pouku. Opažamo, da to poveča motivacijo in aktivnost učencev. Menimo, da lahko s kakovostno izvedbo tovrstnih interesnih dejavnosti ugodno vplivamo na šolsko klimo in na odnose med učenci samimi kot tudi na odnose med učenci in učitelji. Hkrati so takšne interesne dejavnosti priložnost za učence, da se dokažejo, da so uspešni, in da izkažejo svoje pozitivne lastnosti in močna področja. Poleg tega skozi različne vaje in igre krepijo še svojo koncentracijo in pozornost. Menimo tudi, da lahko učenci znotraj izvajanja tovrstnih interesnih dejavnosti osvojijo oziroma poglobijo veščine medsebojnega sodelovanja, ki je polno strpne in nekonfliktne komunikacije. Naučijo se prilagajati, sprejemati skupne odločitve in skupinsko reševati probleme. Lahko bi rekli, da je to mogoče usvojiti tudi med poukom, vendar pa so boljši pogoji za to ravno pri interesnih dejavnostih, kjer vlada popolnoma drugačna (bolj sproščena in prijetna) klima kot med poukom. Ravno to pa omogoča boljše povezovanje med učenci. Naše mnenje je, da se lahko učenci skozi takšne interesne dejavnosti dobro izurijo v sodelovanju s sovrstniki. Interesne dejavnosti, kot so MiNi igrarije, dajejo učencem možnost kakovostnega medsebojnega sodelovanja in sprotnega reševanja težav oziroma primanjkljajev.

LITERATURA

- Belec, B., Caf, B., Černe, T., Kalan, M., Mihevc, N., Pirc, L., Rotvejn Pajič, L. (2019): *BITI starš otroku z ADHD*. Dostopno na: <https://www.scoms-lj.si/files/Biti%20star%C5%A1%20otroku%20z%20ADHD.pdf> (pridobljeno 24. 4. 2022)
- Čečinovič Vogrinčič, G. idr. (2008): *Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli, 1. natis*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Glasser, W. (1994): *Kontrolna teorija ali Kako vzpostaviti učinkovito kontrolo nad svojim življenjem*. Ljubljana: Taxus.
- Kolar, M. (2008): *Interesne dejavnosti za 9-letno osnovno šolo*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Mrak Merhar, I., Marjanovič Umek, L. (2012): *Uporaba igre v andragoških procesih*. Ljubljana: Salve.
- Poje, P. (2005): Interesne dejavnosti osnovnošolcev. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 1 (str. 177–194).
- Športno društvo borilnih veščin Vrhnika (2019): <https://www.gorillaz.si/mini-igrarije/> (pridobljeno 23. . 4. 2022)
- Zakon o osnovni šoli*. (1996). Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (pridobljeno 24. 4. 2022).

Slike 1 – 6: osebni arhiv.

Kaj ima Zrcalka s samopoškodovanjem in Harry Potter z vrstniškim nasiljem - uporaba fantazijske literature pri obravnavi učencev s čustveno vedenjskimi težavami / What Mirror visitor Quartet with Self-Injury and Harry Potter with Peer Violence Has - Using Fantasy Literature to Treat Students with Emotional Behavioral Problems

Darja Barborič Vesel, mag. socialne pedagogike, svetovalka
OŠ Ketteja in Murna, Koširjeva ul. 2, 1000 Ljubljana
darja.barboric@gmail.com

POVZETEK

Prispevek prikaže možnosti uporabe literarnih besedil pri svetovalnem delu; obravnava najstnikov z težavami pri čustvovanju in vedenju. Uporabljena je bila predvsem fantazijska literatura, primerna za mladostnike, saj ponuja mnogo različnih možnosti doživljanja in delovanja. Obravnave so potekale med urami dodatne strokovne pomoči in v okviru svetovalnega dela.

KLJUČNE BESEDE: fantazijska literatura, svetovanje, stiska, mladostnik

SUMMARY

This article presents the possibilities of using literary texts in counselling; in the treatment of teenagers with emotional and behavioural problems. The literature used is mainly fantasy literature, suitable for adolescents as it offers many different ways of experiencing and acting. The sessions took place during the after-school support sessions and in the context of the counselling work.

KEYWORDS: fantasy literature, counselling, distress, adolescent

Najstniki s čustveno vedenjskimi posebnostmi in težavami živijo v posebnem, samosvojem svetu. V svojih posebnostih se seveda močno razlikujejo, povezuje pa jih občutek tujosti s preostalim svetom.

V šolski prostor je vključeno mnogo najstnikov z vsakovrstnimi težavami. Nekatere so prehodne in v določenem času izzvenijo, spet druge so ali pa postanejo del življenjske realnosti mladim. Šola ima razvejane možnosti podpornega in svetovalnega dela z mladimi, ki kažejo stiske in odklone, hkrati pa je šolski prostor neverjetno omejen glede realne uporabe prej omenjenih možnosti.

Kot učiteljica DSP in svetovalna delavka z izobrazbo socialne pedagogike v šoli delam predvsem z otroki in najstniki, ki kažejo čustvene in vedenjske posebnosti in težave. Neprestano iščem učinkovite načine dela, tako sem v zadnjih letih ugotovila, da uporaba literature pri urah dsp in pri drugih svetovalnih procesih močno poveča možnost, da bo svetovalni proces za najstnika resnično koristen.

V opisani proces, to je obravnavo z uporabo fantazijske literature, so bili vključeni mladostniki z mnogoterimi težavami, najpogosteje smo opazili moteče in izstopajoče vedenje. Omenjeno vedenje je pogosto posledica adaptivnih reakcij otroka ali mladostnika na dražljaje iz okolja. Ko se dvigne nivo zaznane frustracije in občutka stiske, reagira avtonomni živčni sistem, in sicer z namenom zaščite in preživetja (Barborič Vesel 2022). Pri definiranju motečega vedenja pa je smiselno resno razločevati kdaj neko vedenje opredelimo kot moteče in kdaj gre bolj za izstopajoče vedenje.

Oprelitev ciljne skupine

Izstopajoče vedenje otrok ni nujno tudi moteče. To je lahko le vedenje, ki pomembno izstopa od vedenja večine drugih otrok in ga kot takšnega opazimo (prav tam).

Posebej pomembno je takrat, ko določen način delovanja ali vedenja močno posega v socialni prostor najstnika in sicer na obremenjujoč način. Obremenjujoč vpliv je lahko na nivoju čustvovanja, kognitivnih zmožnosti, socialnega vedenja. V šoli naj bi možnosti podpore in pomoči našli tako učenci s stiskami, ki sicer za okolico sploh niso moteči, včasih jih okolica skoraj ne opazi, kot tudi tisti, ki s svojim vedenjem zelo jasno vzbujajo pozornost in/ali skrb.

Težavno vedenje otrok ima veliko opredelitev in definicij. Vec (2011, 128) moteče vedenje otrok razporedi prek štirih stopenj kontinuuma, »od prehodnih, manjših težav, za soočanje s katerimi otrok ne potrebuje posebne pomoči, prek težav, ki ovirajo zadovoljevanje otrokovih potreb in jim otrok sam ni kos ter potrebuje podporo in pomoč odraslih, naprej do težav, ki resneje ovirajo zadovoljevanje elementarnih potreb otroka in za reševanje katerih ta potrebuje specializirano pomoč. Na koncu kontinuuma so motnje vedenja, kar pomeni, da ima otrok moten odnos do stvarnosti, socialnega okolja in sebe. Otrok za premagovanje motnje pogosto potrebuje obravnavo v specializirani instituciji.«

Poleg dejavnikov socialnega okolja, ki vplivajo na razvoj izstopajočega vedenja in drugih vedenjskih težav obstaja veliko teorij o vplivu bioloških in prirojnih dejavnikov. Vec (2011) vpliv prirojnih, bioloških dejavnikov razdeli na neposredne in posredne.

- Neposredni dejavniki so neposredno povezani z genetiko. Gre za iskanje »zločinskega gena« ali možnosti, da določena genetska slika povzroči antisocialno delovanje. Zaenkrat raziskave niso odkrile prepričljivih dokazov, da bi genetika že sama po sebi definirala socialno delovanje. Siegel (2012) opozori na 75 možnost možganske disfunkcije za interpersonalno delovanje, ki se kaže v biološki nezmožnosti oblikovanja empatije, interpersonalnega vedenja, in bi lahko bila razlog za psihopatsko ali sociopatsko vedenje tudi zunaj vpliva socialnega okolja. Če možgani zaradi prirojene posebnosti ali okvare ne morejo vzpostaviti zavedanja bolečine, trpljenja drugega, tudi socialno okolje ne more resno vplivati na učenje omenjenih procesov. Avtor opozarja, da je število posameznikov z morebitno omenjeno okvaro izrazito majhno in nikakor ne more pojasniti celotnega spektra razlogov nizkega prosocialnega vedenja posameznikov. Vec (prav tam) kot prirojene dejavnike, ki resno vplivajo na vedenjski vzorec posameznika, opredeli prirojeno intenzivnost in hitrost v zaznavanju in odzivanju na dražljaje, sposobnost nadziranja notranjih impulzov in stopnjo stabilnosti čustvovanja. Pri omenjenih dejavnikih je treba omeniti, da tudi niso razlog za težave v odnosih, lahko bi rekli, da so bolj oteževalni dejavnik v določenih socialnih situacijah. Iste lastnosti v drugih situacijah, npr. pri športu, lovu, ne predstavljajo težave, ampak dodano vrednost.

- Posredni dejavniki predstavljajo interakcijo vpliva okolja na določeno prirojeno lastnost posameznika. Vsakršna drugačnost, npr. majhnost, slabovidnost, nerodnost ..., je lahko razlog, da socialno okolje sproži negativen odziv. Soočanje posameznika z omenjenim odzivom okolja pa lahko predstavlja resne ovire za oblikovanje prosocialnega vedenja. Tako posameznik, ki je bil v prvi vrsti žrtev okolja zaradi določene prirojene posebnosti, kot reakcijo oblikuje izstopajoče, moteče in antisocialno vedenje.

Osebnost posameznika torej močno vpliva na njegovo povezanost in umeščenost v socialno okolje. Avtorja Strangaris in Goodman (2009) v tem oziru opredeljujeta tri osebnostne dimenzije pri posameznem mladostniku, ki lahko predstavljajo dejavnike tveganja, oporne točke za napovedovanje delovanja v prihodnosti in področja, na katerih lahko delujemo ob soočanju z motečim, tudi opozicionalnim vedenjem pri mladostniku. To so:

- Razdražljivost – povezuje se jo s stopnjo posameznikovega praga čutne in temperamentne vzburljivosti, hitrostjo in stopnjo odzivnosti. Razdražljivost je pomembna predvsem pri soočanju z jezo in njenim obvladovanjem.
- Škodljivost – povezuje se jo z manipulativnim vedenjem, s stopnjo neobčutljivosti do drugega, željo prizadeti drugega. Posebej je pomembna pri obvladovanju premišljenega nasilno agresivnega vedenja.
- Samosvojost – povezuje se jo z usmerjenostjo posameznika na samega sebe, pomanjkanjem ali ne obstajanjem empatičnega odziva. Kaže se z odklanjanjem in neupoštevanjem pravil, težnjo po oblikovanju sveta in odnosov po svoji želji ne glede na reakcije drugih ljudi.

Ob iskanju smiselnih načinov dela z mladimi, ki kažejo zgoraj omenjene posebnosti, se mi je t.i. biblioterapija pokazala kot neverjetno zanimiva in smiselna možnost. Nisem je opredelila kot vrsto terapije, šlo je bolj za povezovanje z najstniki preko zgodb, ki so se jih dotaknile. Ob iskanju dejavnosti sem ugotovila, da mnogi najstniki, tako kot otroci, obožujejo zgodbe. Pripovedovanje zgodb poveže pripovedovalce in poslušalce, sama vsebina pa na mnogih nivojih nudi raziskovanje, pa tudi pomiritev in katarzo.

Zdravljenje s besedilom

Že z začetkom besede, je bilo jasno, da vpliv branja presega samo informacijo. 2000 let pr. Kr. so nad oboke knjižnic zapisovali stavke, kot je *psychés iatreíon* – prostor zdravljenja duše. Ena takšnih je bila na primer knjižnica faraona Ramzesa II. Biblioterapijo oz. zdravljenje z branjem so poznali tudi stari Grki; Aristotelovi spisi so na primer veljali za zdravilo duše.

Leta 1916 je Samuel Carothers definiral biblioterapijo kot proces, pri katerem se knjige uporabljajo z namenom, da paciente poučijo o njihovih duševnih problemih, v prvi in drugi svetovni vojni pa so jo uporabljali za pomoč pri vojakih, ki so se vrnili z bojišč in se borili s posttravmatskim stresom. Leta 1950 je Carolyn Shrodes razvila teoretični model, ki deluje na domnevi, da na ljudi močno vpliva identifikacija z liki v zgodbah. Danes te tehnike zdravljenja uporabljajo predvsem v Franciji in v angleško govorečih državah, v Sloveniji pa je literaturo z namenom pomoči pri terapiji leta 1966 uvedel Janez Rugelj, občasno jo lahko zasledimo tudi v knjižnicah.

Literatura deluje zdravilno, saj poveča našo zmožnost sočustvovanja z drugimi in nam odpira prostor, kjer se lahko postavimo v čevlje drugih ljudi, s tem pa postanemo bolj dovzetni za razumevanje čustev tako drugih kot lastnih. To nam omogoča drugačen pogled na svoje težave

in stiske, saj nam vživljanje v izmišljene like, ki se v zgodbah znajdejo v podobnih situacijah kot mi, omogoči preigravanje različnih svežih vzorcev in možnosti.

Uporaba besedil tako uporablja domišljijско fikcijo ali drugo literaturo in tako omogoči bralcu, da se prek procesa identifikacije poveže z določeno čustveno izkušnjo in človeškimi situacijami.

Spletni vir pravi, da pri premagovanju ovir pomagajo zgodbe, saj ponujajo vpogled v osebne probleme, vendar se med branjem ohranja varna razdalja, ki lahko ne direktno pripelje bralca do tematik, ki so občutljive, ogrožajoče in velikokrat preveč boleče, da bi se lahko z njimi sprijeli neposredno. Bralec lahko prek branja ugotovi, da je njegov problem tako univerzalen kot tudi unikaten – ugotovi namreč, da v tem ni sam in da si stisko deli z veliko drugimi ljudmi in kulturami, kar deluje tolažilno in mu daje podlago za sprejetje svojih občutkov in misli. Biblioterapija tako naslavlja osnovno človekovo potrebo po odkritju resnice, po razumevanju in odkrivanju razlage za boleče izkušnje.

V tem procesu gre bralec skozi tri faze:

1. Identifikacija: bralec se identificira z likom in dogodki v zgodbi.
2. Katarza: bralec postane čustveno vpet v zgodbo in je sposoben sprostiti svoja zatrta čustva v varnem okolju.
3. Vpogled: nastane kot rezultat katarze in predstavlja točko, ko se bralec začne zavedati lastnih težav in možnih rešitev za ta problem.

Projekt

Za projekt, ki ga opisujem, bi težko resno uporabila besedo biblioterapija. Tudi Tamara Jelen (Tamara Jelen 2013) v svoji diplomski nalogi o biblioterapiji predlaga uporabo mnogih drugih terminov, saj ne gre pri vsaki uporabi literature že za terapijo.

Lahko bi rekla, da sem uporabljala nekakšno intuitivno mešanico kognitivne in čustvene terapije ob uporabi besedil. Celoten proces je bil dosledno individualiziran, prilagojen vsakemu najstniku posebej. Tako glede izbire besedil, količine branja, mojega vložka, .. Redko so bile cele ure namenjen branju, pogosto je šlo bolj za minute. Zgodbe sem predstavljala kot dobrobit, nagrado, možnost, da se »pocrkljamo«.

Mnogi najstniki so relativno slabi bralci. Tako smo pogosto začeli z mojim pripovedovanjem, nadaljevala sem z mojim glasnim branjem, nato pa že z izmeničnim in kasneje s samostojnim, tihim branjem najstnikov samih.

Dobrodošel stranski efekt je bilo izboljšanja bralnih veščin, boljše razumevanje besedila in s tem tudi boljši učni uspeh.

Izbirala sem zgodbe iz otroštva, zgodbe, ki so jih poznali in imeli nanje lepe spomine. Le te sem jim pogosto pripovedovala ali brala na glas. Tako smo brali Kekca, Piko Nogavičko, Medveda Piki Jakob, Matildo, .. Opazila sem, da je magija, nadrealno, izredno dobro sprejeto, saj očitno ponudi točno tisti odmik od boleče realnosti, ki ga najstniki v trenutkih stiske potrebujejo.

Omenjeno opažanje in pregled literature sta mi dala pogum za eksperimentiranje z bolj obsežnimi, zahtevnejšimi in razvojni stopnji bolj primernimi besedili

Zanimivo je bilo, s koliko dvoma so se najstniki lotevali npr. Harry Potterja, ki sem ga uporabljala predvsem pri mlajših (11 – 14 let). To je eno izmed besedil, ki resnično zajame množico ključnih tem mladih ljudi v vsakovrstnih stiskah.; osamljenost, izdaja, krivica, ljubezen, ponos, vzor, zaupanje, vera v dobro,.. Poleg vsega pa liki v Harry Potterju dosledno delujejo proaktivno. Težave so priznane, stiske niso olepšane, hkrati pa je jasno, da je boj neizbežen, s seboj

ali z zlom. Z lastnostmi likov se je mogoče identificirati in mene je ganilo predvsem to, da so mnogi učenci to tudi naredili. Se v težavnih situacijah vprašali, kaj bi storil Harry, mogoče Ron ali pa Hermiona ter tako eksperimentirali ne le z uvidi, temveč tudi z novimi načini delovanja. Na ta način sta pri deklicah delovali tudi zgodbi Ronja, razbojniška hči in Matilda. Čeprav sta junakinji mlajši od večine obravnavanih najstnic, sta besedili še vedno zajemali za njih ključne teme.

Starejši najstniki so imeli veliko veselje z tetralogijo Zrcalka, Gospodarjem prstanov, dobro so se obnesle pripovedi Annalight Night, ne pa vampirske sage. Mogoče zaradi kompleksnosti zgodb ter relativizacije dobrega in zla,.. niso pritegnile nikogar in sem jih opustila.

Presenetilo me je zanimanje za zgodbe iz zbirke Najlepše antične pripovedke in Zgodbe stare zaveze. Omenjeno zanimanje najstnikov mi je dalo popolnoma nov uvid v njihove potrebe po strukturiranju notranjega sveta in trenutno eksperimentiram z junaškimi zgodbami.

Mnogi najstniki niso imeli bralnih navad in niti niso želeli brati. Zato je večina, ne le pripovedovanja, ampak tudi branja, potekala v šoli, med urami obravnav. Velik del učencev, predvsem najstnic je relativno hitro začel besedila uporabljati tudi za branje doma, predvsem v trenutkih stiske, brezvoljnosti, apatije.

Na tem področju je bila posebej zanimiva izkušnja z tetralogijo Zrcalka, ki sem jo uprabila pri delu z dekleti, ki so izkazovale samo destruktivno vedenje, predvsem samo poškodovanje. Tudi junakinja je neprestano poškodovana, porezana, v modricah in vse omenjeno ima smisel v njenem poslanstvu. Tako sem jih prosila, da v trenutkih brezna bolečine preberejo določeno stran, preden se samo poškodujejo ali uporabijo kakšno drugo samo destruktivno vedenje. Ni delovalo takoj, postopoma pa se je oblikoval časovni presek med občutkom in delovanjem. Včasih je le to pripeljalo celo do tega, da je zgodba »potegnila« in po uri ali dveh bolečina ni bila več neznosna.

Za branje sem uporabljala tako knjige v klasični fizični obliki kot tudi bralnice na telefonih. Ta opcija je bila koristen most med elektronsko napravo in knjigo predvsem za tiste mlade, ki knjig skoraj niso poznali, jih niso želeli ali pa so jih kar strašile. Nekatera besedila sem tudi kopirala in tako oblikovala nekakšno individualno, določenemu dekletu ali fantu, namenjeno »knjigo«, zbirko. Takšen način jim je bil še posebej všeč.

Nisem prepričana ali je imelo vpliv na izboljšanje stanja besedilo, ki smo ga z najstniki obravnavali ali interakcija med nami. Nedvomno je bilo pomembno, da sem tudi sama strastna bralka in da sem vse, kar so brali oni, prebrala tudi jaz. Mojo strast so resnično dojemali kot povabilo, čeprav je bilo na začetku prisotnega veliko čudenja nad tolikšnim čudaštvom. Uspelo je pravzaprav pri vseh, čeprav niso vsi prebrali celotnih knjig. To se mi niti ni zdelo pomembno in potrebno.

LITERATURA

Barborič Vesel, D. (2022). Vija vaja ven – o motečm vedenju v šoli, Radovljica, Didakta.

Jelen Tamara. (2013). Biblioterapija v socialnopedagoškem delu, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Strangaris, A. in Goodman, R. (2009). Three dimensions of oppositionality in youth. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 50 (3), 216–223.

Vec, T. (2011). Moteče vedenje: ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo. *Socialna pedagogika*, 15 (02).

<https://govorise.metropolitan.si/zanimivosti/biblioterapija-je-terapija-s-pomocjo-literature/>

<https://www.druzina.si/clanek/komentar-biblioterapija1>

Pomen prostega časa, igre in družabnih iger za otroke s čustveno vedenjskimi težavami / Importance of leisure time, games and board games for young people with emotional and behavioral difficulties

Davor Gantar, univ. dipl. soc. del.
Vzgojni zavod Kranj, Šempeterska ulica 3, 4000 Kranj
davor.gantar@guest.arnes.si

Izvleček

V prvem delu prispevka predstavljam stanovanjsko skupino Škofja Loka, pomen prostega časa za otroke in mladostnike, ki so vključeni v obravnavo. Nato se osredotočim na pomen igre, predvsem družabnih iger. Kako lahko s pomočjo slednjih vplivamo na počutje posameznika, dinamiko skupine. Katere osebne karakteristike se pri takšni dejavnosti krepijo in katere funkcionalne veščine pridobivajo mladostniki s ČVT pri opisani dejavnosti. Vključim tudi vlogo vzgojiteljev na tem področju. V drugem delu predstavim še nekaj primerov praks, ki sem jih uspešno vključil v delo z otroki in mladostniki iz Stanovanjske skupine Škofja Loka – VZ Kranj.

Ključne besede: stanovanjske skupine, čustvene in vedenjske motnje, prosti čas, doživljajska pedagogika, družabne igre

Abstract

In the first part of the article, I present the home group Škofja Loka, importance of free time, playing games, especially board games for children and adolescents, which are included in residential treatment. Then I present how can we use board games to influence the well-being of the individual, the dynamics of the group and the important role of the educators in this process.

In the second part, I present some examples of practices, which I successfully carried out with children and adolescents from the Home Group Škofja Loka - VZ Kranj.

Key words: home groups, emotional and behavioral disorders, free time, playing games, board games,

11. let sem zaposlen kot vzgojitelj v Stanovanjski skupini Škofja Loka – VZ Kranj. Vzgojni zavod Kranj je javni zavod, namenjen vzgoji in izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in čustvovanja. V stanovanjskih skupinah živijo otroci in mladostniki v starosti od sedem do osemnajst let, ki zaradi čustvene, socialne in vzgojne ogroženosti v družini in okolju potrebujejo izven družinsko namestitev. V skupini živi osem otrok/mladostnikov, za katere skrbijo štirje strokovni delavci, ki skupaj z otroki /mladostniki, oblikujejo življenje in delo v skupini. Otroci/mladostniki obiskujejo zunanje osnovne in srednje šole v neposredni bližini stanovanjskih skupin. <https://www.vz-kranj.si/vzgojni-program-in-koncepti/>

Otroci morajo dandanes ustrezati mnogim okvirjem, ki jim jih postavlja družba. Otroci, ki so nameščeni v vzgojne zavode, so poleg tega umaknjeni od svojih družin. S prihodom v skupine se morajo prilagoditi mnogim novim dejavnikom. Življenje se jim »obrne na glavo«. Kar naenkrat se je treba prilagoditi življenju z ljudmi, ki jih prej niso poznali, pojavijo se druga pravila, drugačne zahteve, pričakovanja. Dobijo nove sošolce. Oblike dela naj bi bile sicer prilagojene individualnim potrebam in zmožnostim posameznega otroka/mladostnika, vendar spričo normativov, kjer je v eni skupini do 8 otrok s čustveno vedenjskimi težavami, velik del dneva narekuje skupinska dinamika. Otroci prihajajo v našo obravnavo zaradi različnih razlogov. S sabo nosijo okorne nahrbtnike, napolnjene s težo svojih zgodb, ki jih ovirajo pri sledenju poti, ki jim jih črta družba s svojimi zahtevami. Tu vse bolj prednjačijo šolske obveznosti. Večina naših otrok ima težave pri učenju, usmerjeni so v eno od kategorij otrok s posebnimi potrebami in za doseg šolskih standardov potrebujejo veliko podpore. Šolske obveznosti tako zasedajo velik del dnevne rutine in velikokrat jemlje prostor za reševanje razlogov, zaradi katerih je bil otrok sploh nameščen v skupino. Kljub vsemu se v skupinah trudimo, da čim več časa namenimo tudi ostalim dejavnostim, med njimi tudi pristočnim, saj se zavedamo, da je ta del za otroke in mladostnike zelo pomemben, ker jim omogoča sproščanje, zabavo, lažje spopadanje s stresom, na drugi strani pa pripomorejo k boljši skupinski dinamiki, povezovanju.

V stanovanjskih skupinah imamo dejavnosti razporejene čez celo leto. Nekaj se jih dogaja na ravni celega zavoda, večino pa jih soustvarimo v skupinah skupaj z otroki. Vsako leto organiziramo nekaj večdnevni socialnopedagoških taborov, ob tem pa še številne delavnice in aktivnosti, kot so: likovno ustvarjanje, ogledi gledaliških, filmskih predstav, razne športne aktivnosti, na primer kolesarjenje, plavanje ali smučanje, sprehodi ali izleti v naravo in še mnogo drugih. Poleg tega otroke in mladostnike spodbujamo, da se vključijo v običajno vsakodnevno življenjsko okolje in dejavnosti izven stanovanjske skupine. Tako mnogi obiskujejo različne zunanje šolske aktivnosti, kjer se povezujejo tudi z vrstniki izven stanovanjske skupine, si širijo krog prijateljstev.

Mnogokrat pa se v stanovanjskih skupinah srečamo tudi z otroki in mladostniki, ki nimajo motivacije za aktivno udeleževanje v pristočnih dejavnostih, nekateri nimajo znanj ter se bojijo ponovnih neuspehov in neznanih situacij. Ob tem si mnogi rajši gradijo svojo identiteto na socialnih omrežjih ali tekmujejo v omrežnih igrah, ki so bolj prilagojene njihovim sposobnostim. Nekateri so v domačem okolju prepuščeni sami sebi in so si v svojem prostem času že poiskali močnejše dražljaje, v obliki vrstniških delinkventnih dejanj, uporabi alkohola, drog, tatvin. Usmerjene pristočne aktivnosti jih tako velikokrat ne izpolnijo, saj ne vsebujejo dovolj močnih dražljajev.

Da bi to presegli, se vzgojitelji poslužujemo različnih metod, pristopov, pripomočkov. Sam sem v svoji praksi ugotovil, da so za to zelo primerne tudi razne družabne igre, saj so univerzalne, na drugi strani pa zelo različne in omogočajo, da jih prilagajamo našemu namenu. Uporabimo

jih lahko le za zabavo in sproščanje ali pa za spoznavanje, učenje sodelovanja, razvijanje kognitivnih sposobnosti, krepitev samozavesti, občutek pripadnosti, sprejetosti. Prilagodimo si jih lahko glede na čas, ki ga imamo na razpolago, glede na število igralcev, ki lahko igrajo, starosti igralcev, težavnosti, ciljni publiki, to so lahko otroci, mladina, družine, odrasli. Prav tako so tematsko raznolike: abstraktne, dedukcijske, znanstvenofantastične, spretnostne, hitrostne, strateške, tekmovalne. Primerne so tako za zunanje kot notranje okolje. V skupini se največkrat poslužujemo ravno slednjih, saj popestrijo popoldneve, sploh pa deževne ali kratke zimske dni, ko ne moremo biti veliko zunaj. Slednje je bilo zelo aktualno tudi med »corona krizo« ko so bili otroci veliko v izolaciji, odmaknjeni od svojih družin in vrstnikov.

Sam jih pri delu veliko uporabljam in vedno znova me navdušujejo s svojo močjo. Lahko navedem nedavni primer, ko je študentka v sklopu svoje zaključne naloge organizirala delavnico, kjer je otroke spraševala, po čem bi si najbolj zapolnili dosedanjo obravnavo v naši skupini in je eden od fantov brez oklevanja rekel, da z zmago na turnirju v ročnem nogometu, ki smo ga v skupini organizirali v lanskem letu in kjer je slavil z vrstnico.

V nadaljevanju bom tako skušal predstaviti nekaj teoretičnih konceptov, zakaj je pri delu z otroci s čustveno vedenjskimi težavami igra pomembna in kaj nam lahko doprinesejo prav družabne igre. Ob tem bom predstavil še nekaj praktičnih primerov, vključevanja le teh v svoje delo. Teh je sicer veliko, vendar se bom tokrat osredotočil bolj na tiste, ki jih igramo v skupini, ko zunaj ni primernih pogojev ali pa si le želimo popestriti dan.

ZMANJŠANJE STRESA

Že dolgo časa vemo, da je igra pomembna za otrokov razvoj in počutje, saj zmanjšuje stres. Igranje družabnih iger spodbuja sproščanje endorfinov. Ta hormon sreče in dobrega počutja, spodbuja radost, prijaznost in zadovoljstvo. Zabava med igranjem družabnih iger pomaga pri osvobajanju negativnih dogodkov in stresa, saj preusmerja pozornost na igro in sprostitev. A ne le to, družabne igre pripomorejo tudi pri boljšem spopadanju s stresnimi izzivi vsakdana, tako pri otrocih kot tudi pri odraslih. Za vzgojitelje je zato zelo pomembno, da otroke in mladostnike učimo, kako se sproščati, da bodo vedeli, kaj je tisti njihov ventil, skozi katerega se lahko sprostijo.

Yogman (2018) pravi, da je igra lahko razvrščena kot samostojna ali z vodenjem odraslih. Igra v lastni režiji ali prosta igra je ključnega pomena za otrokovo raziskovanje sveta in razumevanje njegovih želja in interesov ter razvijanje ustvarjalnosti. Vodena igra ohranja otroško sposobnost, da igro začne, vendar se zgodi bodisi v okolju, ki ga odrasli previdno uredijo z mislijo na učni cilj ali v okolju, kjer odrasli raziskovanje, ki ga vodi otrok, dopolnjujejo z vprašanji ali komentarji, ki otroke nežno vodijo k cilju. V to kategorijo spadajo tudi družabne igre, ki imajo natančno opredeljene cilje.

SOCIALIZACIJA

Socializacija je pomemben del razvoja otrok. Otroci se morajo naučiti različnih veščin, kot so sodelovanje, deljenje, pomoč drug drugemu in reševanje problemov, konfliktov. Prvo vlogo naj bi pri tem odigrala že družina, saj naj bi otroku nudila interakcije v varnem, intimnem okolju s prijateljsko tekmovalnostjo. In pri tej je igra zelo pomembna. Vključenost staršev v otrokov igralni svet ni koristna samo za otroka, ampak tudi starše. Igra staršev in otrok odpira vrata za izmenjavo vrednot, učenje komunikacije, širjenje besednega zaklada, pomaga pri reševanju problemov ter vzpostavlja in krepi vezi, ki bodo trajale večno. Igralni čas staršem in otrokom omogoča, da se spopadejo in rešijo posamezne razlike, družinske skrbi in težave. Končno pa staršem omogoča, da še enkrat pogledajo na svet skozi otrokove oči. (Anderson-McNamee in Bailey, 2010)

Preživet čas z najbližjimi spodbuja močne odnose, prav tako pa omogoča pozitivne čustvene spremembe. To pa je zelo pomembno tudi pri našem delu, saj so mnogi otroci, ki so nameščeni v naše ustanove, oškodovani ravno na čustvenem področju in brez odnosa, so spremembe pri njih zelo težke.

Størø (2013) dodaja, da so dejavnosti »prostor«, kjer se otroci in mladostniki znajdejo in jih na tem področju vzgojitelj tudi najlažje pridobi. Ob tem pa so dejavnosti učenje znanj in veščin, ki jih lahko mladi kasneje prenesejo na druga življenjska področja. Poudarja koncept pozitivnega sodelovanja, ki se med sodelujočimi ustvarja pri izvajanju dejavnosti. Tako v pozitivnih situacijah mladi začutijo, da nekdo zanje skrbi in razvijajo občutek pripadnosti. Dobijo izkušnjo, da so njihovi početje, spretnost in znanje videni in potrjeni. Pri tem pa krepijo tudi samozavest.

Za razvoj socialnih kompetenc je ključnega pomena tudi sposobnost vzpostavljanja in vzdrževanja pozitivnih odnosov z vrstniki. Vzpostavitev učinkovitih in ustreznih odnosov z vrstniki vpliva na otrokov kognitivni, komunikativni in družbeni razvoj (Gagnon in Nagle, 2004).

Otroci prihajajo v vzgojne zavode z različnimi zgodbami. Nekateri si nato hitro pridobijo nova prijateljstva, se lažje prilagodijo različnim družabnim situacijam, drugim gre to težje in morda niti nimajo ustreznih veščin. Tistim, bolj sramežljivim, lahko vključevanje v družabne igre zelo koristi. Večina družabnih iger namreč zahteva več igralcev, kar je odlično izhodišče za socialno interakcijo. Ne le, da igranje olajša druženje, temveč pripomore k razvijanju samozavesti. Vsakič, ko mora otrok med igro odločati, s tem gradi vero vase in svoje sposobnosti.

Na drugi strani so nekateri otroci s ČVT pogosto impulzivni, razburljivi, hitro vzkipijo, zavestno dražijo in izzivajo druge, odklanjajo pravila in omejitve. Krivdo in napake pripisujejo drugim, težko se vživijo v čustva drugih, nizko samospoštovanje skušajo prikriti z junačenjem in negativnim uveljavljanjem. Taki otroci in mladostniki se skozi igro učijo potrpežljivosti, prenašanje porazov, doživljanje občutka zmage, upoštevanje pravil, učenja iskrenosti, poštenosti in timskega sodelovanja. Otroci tako postajajo bolj senzibilni, sprejemajoči, samozavestni. Pri določenih igrah se jim izboljša telesna grobo motorika, finomotorika, ustrezni gibalni vzorci, tudi telesna kondicija. Otroci krepijo kognitivne funkcije vključno s spominom, hitrostjo razmišljanja, reševanjem težav in podobno.

Zabava ob igranju jim poveča tudi dovzetnost za druge dejavnosti. Lažje jih usmerjamo v aktivno preživljanje prostega časa, organizirane izven šolske dejavnosti.

Skupinske igre prinašajo tudi boljšo povezanost med vrstniki, skrb za skupen cilj, izbiro ustrezne komunikacije. S tem se izboljša tudi klima v skupini, več je dobrega počutja. Otroci se

lahko ob opazovanju vzgojiteljev naučijo motivacijskih spretnosti, kar v ospredje potiska tudi pomen vloge vzgojitelja.

Pinosa (1993) pravi, da ima pedagoški način dela pomembno vlogo pri vodenju aktivnosti. Pri vodenju skupine skozi igro ima voditelj poseben položaj. Ne more se oddaljiti, temveč mora v igri tudi sam sodelovati. Zato ni prav, če pozna igro samo teoretično, razumsko. Z njo se mora srečati osebno, čustveno, jo občutiti na lastni koži. Prav njegova zavzetost in iznajdljivost daje ta ton vsem drugim igralcem. Mora biti dovolj jasen, preprost in nazoren. Posebna vloga voditelja se pokaže že pri načrtovanju dejavnosti, ki bodo vključevale igre. Do zastavljenega cilja bo iskal pot skozi primerne igre, ob upoštevanju znanja spretnosti, težav, ki jih ima skupina.

Vzgojitelji dejavnost z otroki načrtujemo na podlagi poznavanja in razumevanja njihovega razvoja ter njihovih potreb. Pri tem izbiramo ustrezne metode in oblike dela. Podobno je pri vpeljavi družabnih iger. K sreči iskanje primernih družabnih iger ni težavno, saj jih obstaja res mnogo. Vseeno pa je to proces, ki se spreminja glede na čas, ki ga imamo, prostor, potrebe posameznika ali skupine. Ob tem nas ni potrebno skrbeti, da bi se otroci iger naveličali, saj jih obstaja res veliko ob tem pa se vedno najde še kakšna nova, ki nam omogoča doseči željeni cilj.

PRIMERI IGER

V skupini imamo poseben kotic, kjer imamo shranjene namizne igre, poleg tega pa imamo v hiši tudi sobo, ki je namenjena igranju. Posebno mesto v njej zasedata namizni nogomet in miza za namizni tenis. Vedno se zgodi, da tudi otroci in mladostniki sami prinesejo kakšno novo igro, ki je značilna za njihovo domače okolje ali pa je aktualna v tistem obdobju tudi v širši okolici. Vedno so zelo aktualne igre s kartami. Z mlajšimi veliko igramo enko, vojno, kasneje pa remi in občasno tarok. Prav tako človek ne jezi se, kjer morajo otroci že pokazati določeno mero potrpežljivosti, premagati frustracije, ko zgubljajo. Ko imamo dovolj časa, posežemo po monopoliju, šahu, ubongu, štiri v vrsto, spominu, metanje palčk, twister. Včasih individualne igre, kot so sestavljanje rubikove kocke, stožcev iz lončkov, spremenimo v skupinske, s tem, da merimo čas, ki ga potrebuje nekdo, da jih sestavi.

Otroci, predvsem fantje, večere, ko je čas namenjen sproščanju, velikokrat radi namenijo igranju računalniških iger. Za starejše in punce so bolj zanimiva socialna omrežja. V skupini imamo čas za to omejen, saj so nas izkušnje pripeljale do tega, da v kolikor imajo otroci in mladostniki omogočeno neomejeno uporabo interneta, stremijo le še k temu. Težavne so tudi določene vsebine, zato se je potrebno o tem veliko pogovarjati, jim slediti. Vseeno se zavedamo, da je sodobna tehnologija danes del naših vsakdanjikov. Nenazadnje so naši otroci velik del »koronske krize« preživeli pred računalniki, pri delu za šolo na daljavo. Opazil sem, koliko so otroci napredovali na tem področju. Pred korona krizo, sem namreč ugotavljal, da je osnovno računalniško znanje otrok, kljub času, ki so ga preživeli pred računalniki, zelo omejeno. Na eni strani so znali dostopati, se prijavljati na razne vsebine, ko pa sem jih izzval, da poiščejo kaj bolj »življenjskega«, npr. poiskati telefonsko številko gasilcev, pa tega niso znali. V ta namen sem večkrat organiziral igre, ki so vključevale tudi ta segment. Otroke sem razdelil v dve skupini in jim poleg ostalih izzivov, naročil, da morajo na internetu poiskati tudi določene vsebine. Tako so se otroci in mladostniki preko igre naučili še marsikaj koristnega.

Ena od zelo zabavnih dejavnosti je tudi igranje/tekmovanje preko računalniških konzol. Danes imamo na razpolago veliko iger, ki vključujejo tako gibalne, kot tudi bolj kognitivne spretnosti.

Nekajkrat letno v skupini organiziramo tudi razne turnirje. Največkrat je to Turnir v namiznem nogometu, saj je to igra, ki je v naši skupini zelo popularna. Omogoča igranje v paru ali pa z več udeleženci. Večina otrok in mladostnikov jo hitro osvoji in ob vaji tudi hitro napreduje. Je dinamična igra z veliko preobrati, kar pri mnogih otrocih in mladostnikih, povzroča frustracije. Pri igrah v paru, sam velikokrat določim, da je otrok, ki ima vedenjske težave, izbruhe, najprej v paru z mano. Tako ga počasi usmerjam pri njegovih odzivih. Kasneje pa združim z drugim. Če skupina nekega otroka zavrača, so lahko v pomoč igre, ki od igralcev zahtevajo prizadevanje za doseg skupnega cilja. To pomaga ustvariti občutek zaupanja med vrstniki. Zelo dobra igra pri tem je Activity.

Všeč so mi tudi igre, ki so manj znane ali se jih izmislim sam ali s pomočjo otrok. V prostem času se ukvarjam tudi z organizacijo raznih festivalov in pri tem velikokrat naletim na zanimive igre, ki jih nato skušam vključiti med svojim delom. Lep primer tega je igra strelastika, ki izvira že iz srednjega veka, sedaj pa smo jo na novo odkrili.

V izhodišču je namizna igra za dva igralca. Nasprotnika si razdelita ploščke, tako da jih ima vsak na svoji strani strelastike 8. Ko sta pripravljena za igro, z dlanmi udarita skupaj, da je začetek pravičnejši. S prsti ploščke s pomočjo elastike streljata skozi luknjo na sredini. Igra je končana v trenutku, ko enemu igralcu uspe sprazniti svojo igralno površino. Igra je zanimiva, ker zanjo ne potrebujemo veliko prostora ali spretnosti. Hitro se je naučimo, z vajo pa postajamo vedno boljši. Ker so jo igra le z rokami, je primerna tudi za otroke in mladostnike, ki nimajo veliko kondicije, so motorično manj spretni z nogami ali pa so celo gibalno hendikepirani. Kljub temu je igranje fizično naporno, sploh med enakovrednimi tekmeci. Ker je bila med otroki in mladostniki lepo sprejeta, smo s sodelavci začeli razmišljati, da bi jo predstavili tudi širše. Tako je nastala tudi ideja o Državnem tekmovanju v strelastiki med zavodi, ki smo jo prvič realizirali leta 2019 in so se jo udeležili otroci in mladostniki iz vseh zavodov.

Na enem od festivalov sem spoznal tudi igro štrbunk. Ta igra je primerna bolj za zunanjo uporabo, vendar pa je otroke toliko pritegnila, da smo se odločili, da jo skušamo sami narediti. V to smo vključili tudi javnega delavca, ki je imel doma mizarsko delavnico. Na žalost se je ta program nato ukinil, tako da ta projekt še čaka na izpeljavo.

Pred kratkim sem naletel še na eno igro, ki je replika starih barskih iger, kjer mora igralec z rotacijo vrtavke podreti nastavljene figure. Igro je izdelal znanec na podlagi opisa v knjigah. Tudi ta je bila sprejeta z navdušenjem.

Otroci in mladostniki se vsako leto veselijo tudi turnirja, kjer zmagovalcu obljubim, da mu za nagrado opravi generalno čiščenje prostora, za katerega je zadolžen v tistem tednu. Da bi bili vsi otroci pri tem konkurenčni, se vsak sam odloči, katero igro si bo izbral. Igre so navadno zelo različne. Od križcev in krogcev, metanja pink ponk žogic v kozarčke z vodo, pikada, pa do tega, kdo dlje časa zdrži, da ne pomežikne ali kdo prej vstavi vrvico čez šivanko..... Nato se vsak pomeri z vsakim in tisti, ki zbere največ točk, je zmagovalec. Zmagovalcu nato dovolim, da pregleda, kako sem očistil prostor, za katerega je zadolžen. Otroci na koncu vedno navijajo, da bi zmagal tisti, ki ima za tisti teden najtežje opravilo.

SKLEP

Otroci in mladostniki s čustveno vedenjskimi težavami imajo iste potrebe, kot ostali otroci. Biti ljubljene, opaženi, za nekoga pomembni. Ker so bili mnogi v otroštvu prikrajšani na tem področju, iščejo te stvari tudi na neprimerne načine. Z vključitvijo v zavod naj bi se to spremenilo, vendar je lahko ta proces zelo dolgotrajen, saj vključuje delo na sebi, z družino, ob tem pa se je treba prilagoditi še novim ljudem, pravilom, pričakovanjem. V ta namen se za vsakega

otroka na začetku leta napiše Individualiziran program, kjer se zapišejo cilji obravnave. Oblike dela so prilagojene individualnim potrebam in zmožnostim posameznega otroka/mladostnika. Metod in oblik dela je veliko, nazadnje pa je še bolj pomembno to, kakšen odnos uspemo vzgojitelji vzpostaviti z otrokom. Zaradi potreb in števila otrok je delo v stanovanjskih skupinah velikokrat usmerjeno v bolj storilnostne dejavnosti, šolsko delo, vendar na drugi strani ne smemo pozabiti pomena prostega časa pri otrocih, saj je to čas, kjer se družimo, igramo, ob tem pa se tkejo zelo pristni odnosi. Aktivno preživljanje prostega časa je ena od prvin vzgojnega dela z otroki in mladostniki v stanovanjskih skupinah. V zgornjem tekstu sem želel pokazati, kako nam pri tem lahko pomagajo družabne igre, ki v sebi skrivajo veliko več potenciala, kot se zdi na prvi pogled, zato raziskujte, odkrivajte nove ali pa se predajajte igranju že uveljavljenih. Otroci in mladostniki vam bodo za to hvaležni.

VIRI:

- Anderson-McNamee JK, Bailey SJ (2010). The importance of play in early childhood development. Family and human development. Montana State University. Dostopno na: <http://lanefacs.pbworks.com/w/file/attach/65563699/Importance%20of%20Play.pdf>.
- Gagnon SG, Nagle RJ (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. Psychology in the schools, 41(2), 173–89. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.10120>.
- Pinosa, R. (1993). Igrajmo se. Ljubljana: Katehetski center.
- Støro, J. (2013). Practical social pedagogy: Theories, values and tools for working with children and young people. Bristol: The Policy Press.
- Yogman M, Garner A, Hutchinson J, Hirsh-Pasek K, Michnick Golinkoff R (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. Pediatrics 142(3), 2018–58. doi: <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>.
- <https://www.vz-kranj.si/vzgojni-program-in-koncepti/>

Zakaj so nadarjeni učenci ranljiva skupina in kako jim lahko pomagamo / Why are gifted students also a vulnerable group and how can we help them

Klemen Čeligoj, univ. dipl. psih.

Zavod sv. Stanislava, OŠ Alojzija Šuštarja, Štula 23, 1210 LJ - Šentvid

klemen.celigoj@stanislav.si

Povzetek

Od leta 1999 je v Sloveniji v veljavi koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Čeprav pedagoška praksa zaznava težave na tem področju, sprememb zaenkrat še ni. Prispevek bo izpostavil, da so tudi nadarjeni učenci na nek način ranljiva skupina, saj se z njimi ne ukvarjamo dovolj, sploh pa ne dovolj celostno. Predstavljen bo tudi primer neformalne oblike dela z nadarjenimi učenci na njihovem močnem področju in na drugih področjih.

Ključne besede: intelektualni kapital, težave nadarjenih učencev, celostni pristop,

Abstract

The concept Identification and working with gifted students in a nine-year elementary school is valid since 1999. Despite problems, perceived by school practices, there are no major improvements. This article will show, why gifted students are vulnerable group, too, since we do not deal with them enough or at least not with the holistic approach. An informal approach of working with gifted students on their area of talent and other areas will also be presented.

Keywords: intellectual capital, gifted students and their problems, holistic approach

Uvod

Po dobrih dveh tednih vojne v Ukrajini je Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS objavila namero o podpori vključevanju raziskovalcev iz Ukrajine v raziskovalno delo (ARRS, 2022). Tudi številne tuje znanstvene organizacije so objavile načrte za pomoč ukrajinskim znanstvenikom (Science Europe, 2022).

Zakaj znanstveniki potrebujejo takšno podporo? Ko bo vojne konec, bo državo potrebno obnoviti, pri čemer izkušnje držav po vojni (npr. Neaime, 2004, v El Khatib in Al-khoury, 2019) kažejo, da država sprva sredstva namenja obnovi kritične infrastrukture, medtem ko za znanost denarja zmanjka. Zato je pomoč na tem področju zelo pomembna. V nasprotnem primeru bi Ukrajina utrpela hud deficit intelektualnega kapitala, kot kaže npr. izkušnja libanonske državljanske vojne (El Khatib in Al-khoury, 2019). V nadaljevanju bomo videli, da – kljub očitnim razlikam med skupinama – podobno kot intelektualni kapital ukrajinskih znanstvenikov neizkoriščen ostaja tudi intelektualni kapital slovenskih nadarjenih učencev. Predlagani bosta tudi dve možni rešitvi.

Kako obravnavamo intelektualni kapital nadarjenih učencev

Če intelektualni kapital prenesemo v pedagoški kontekst, bi lahko rekli, da so to potenciali oz. nadarjenost. Že Maslow (1943, v Lester, 2013) je v svoji znani hierarhiji potreb visoko uvrstil potrebe po dosežkih, najvišje pa potrebo po samoizpolnitvi. Če nadarjenim učencem ne pomagamo pri razvijanju potencialov, jim torej ne olajšamo poti do izpolnitve najvišjih potreb. To je problem celotne družbe, a kot opozarja Svetec (2016), je šola najprej in najbolj odgovorna za razvoj otrokovih sposobnosti in morebitnih izjemnih potencialov. Skrb zbujujoče pa je, da se le redki učitelji čutijo povsem kompetentne za takšno delo (Zupanič, 2016).

Intelektualni kapital nadarjenih učencev je dr. Mojca Juriševič (2012, v Zelenko, 2017) orisala s trditvijo, da so današnji nadarjeni učenci jutrišnji socialni, ekonomski in kulturni voditelji. Kljub temu pa po slovenski raziskavi (Zelenko, 2017) približno tretjina nadarjenih učencev meni, da je njihov napredek učiteljem le malo pomemben. To je zaskrbljujoče, saj Strmčnik (1998, v Kalin, 2021) pravi, da nadarjenost uspeva le, kjer je pričakovana, zaželena in kjer je deležna veliko pedagoške skrbi in podpore.

Od leta 1999 je v veljavi koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (Žagar idr., 1999). Ta med drugim pravi, da je skrb za nadarjene pomemben del načrta in vizije šole. A njegova določila v praksi pogosto niso uresničena. Nekateri šole Konceptu sledijo, druge ga izvajajo prilagojeno, ponekod pa so ga celo opustili (Juriševič, 2021, v Kuralt, 2021).

Tudi dr. Kukanja Gabrijelčič (2014) je s pregledom ponudbe programov izobraževanja in stalnega strokovnega izpopolnjevanja za učitelje v osnovni šoli ugotovila, da naše šole nadarjenim učencem ne ponujajo prepotrebne pozornosti. Na Zavodu za šolstvo (Bezić idr., 2019) so pripravili Strokovna izhodišča posodobitve *Koncepta*, do novega akcijskega načrta pa naj bi minilo pet let.

Enosmerna obravnava

Po Zakonu o osnovni šoli iz leta 1996 so bili nadarjeni učenci ena od skupin učencev s posebnimi potrebami (Svetec, 2016), česar pa prenovljeni zakon (ZOsn, 2016) ne omenja več. Prav tako zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP-1, 2011) med skupinami otrok s posebnimi potrebami nadarjenih učencev ne omenja. Tako določbe tega zakona za nadarjene ne veljajo, razen če gre za t. i. dvojno izjemne učence. Čeprav Bela knjiga (2011, v Zelenko, 2017) pravi, da nadarjeni učenci potrebujejo drugačne prilagoditve in oblike dela kot učenci s posebnimi potrebami, to ne pomeni, da so vse te oblike dela za nadarjene učence neprimerne.

Zagotovo je dodana vrednost dela z učenci s posebnimi potrebami individualno spremljanje v okviru DSP. Ta pogosto vključuje spremljanje celostnega razvoja učenca. Takšnega spremljanja pri nadarjenih učencih ni. V pripravah na tekmovanja ali pri izdelavi raziskovalne naloge so spremljani predvsem na svojem močnem področju. Današnji duh časa pa zahteva drugačne, bolj poglobljene in holistične pristope k nadarjenosti, zato je pomembno, da se nadarjenim učencem posvečamo celostno (Svetec, 2016), kar podpira tudi slovenska (npr. Kukanja Gabrijelčič, 2014) in tuja stroka (npr. Tirri, 2016).

Nadarjeni učenci kot ranljiva skupina

Nadarjeni učenci po naši zakonodaji torej niso več uvrščeni med učence s posebnimi potrebami, vseeno pa zaradi svojih posebnosti ostajajo ranljiva skupina.

Slovenska raziskava (Gošnik, 2014) ugotavlja, da nadarjeni, kar se tiče počutja v šoli, ne odstopajo pomembno od svojih vrstnikov. Rezultat je zanimiv, saj nadarjeni učenci v povprečju dosegajo višje ocene, te pa pomembno vplivajo na počutje učencev (Samdal idr., 1998; v Gošnik, 2014). Nadarjeni učenci se torej kljub višjim ocenam v šoli ne počutijo bolje od vrstnikov, iz česar bi lahko domnevali, da so na katerem od drugih dejavnikov počutja v šoli šibkejši. Baker, Dilly, Aupperlee in Patil (2003, prav tam) menijo, da na zadovoljstvo v šoli vplivajo še šolska klima, odnos z učitelji, struktura in cilji razreda, organizacija šole ter medvrstniški odnosi. Prav slednji so morda ključen dejavnik v najstniških letih. Strokovnjaki (npr. Cross in Dawn Frazier, 2009, v Gošnik, 2014) ugotavljajo, da skušajo nekateri učenci svojo nadarjenost prikriti, posebej če v medvrstniških odnosih nadarjenost ni pozitivno vrednotena. Pri takih učencih se lahko pojavlja osamljenost (Zelenko, 2017).

Neihart (2001, prav tam) ugotavlja, da imajo nadarjeni učenci višjo stopnjo anksioznosti. Do nje lahko vodi tudi povečan občutek samozavedanja, ki je pri nadarjenih učencih pogost (Svetec, 2016), ali pa dejstvo, da okolje od nadarjenih učencev pričakuje zelo veliko (Neihart, 2001, v Zelenko, 2017). Tudi v slovenskih šolah opazamo vse več učencev, ki imajo čustvene težave zaradi velikih pritiskov staršev. Včasih pa si nadarjeni učenci sami zastavljajo previsoke cilje (Zelenko, 2017). Po drugi strani pa so težava lahko tudi premajhne zahteve. Nagel (1987, v Svetec, 2016) jih izpostavlja kot enega od ključnih virov težav nadarjenih učencev, saj se iz razočaranja zaradi nepotešene radovednosti lahko razvijejo tudi vedenjske motnje. Zelo pomembno je torej, da si nadarjeni učenci postavljajo realne cilje, pri čemer smo jim v veliko pomoč lahko učitelji.

Institucionalni primer dobre prakse: prilagojeni INDEP

Na OŠ Alojzija Šuštarja smo uvedli prilagojeno obliko individualiziranega programa vzgojno-izobraževalnega dela (v nadaljevanju: INDEP), ki temelji na samoiniciativnosti učenca ob spremljanju in svetovanju razrednika ter staršev. Ob začetku šolskega leta si učenec postavi cilje na različnih področjih (učnem, socialnem ...), izbere pa tudi misel, ki naj bi ga skozi šolsko leto spremljala. Ko učenec oblikuje svoj INDEP, ga čakajo pogovori: z razrednikom in starši. Začetni pogovor je namenjen pregledu in po potrebi korigiranju ciljev. V pogovoru ob koncu šolskega leta pa INDEP evalvirajo. Ta končni pogovor (z razrednikom in starši) ni edina evalvacija INDEP: učenci pred vsakimi počitnicami samostojno opravljajo tudi vmesne evalvacije, ki so zasnovane na preprost način: z barvanjem označijo, kako daleč so z uresničevanjem cilja.

Prednosti pristopa

Eden od pozitivnih učinkov takšnega pristopa je sama oblika INDEP, ki je zasnovana preprosto, razumljivo tudi učencem. Vsaj kar se tiče priprave INDEP takšna oblika zahteva manjši časovni vložek in tako odgovarja na kritiko mnogih učiteljev (npr. Svetec, 2016), da spremljanje nadarjenih učencev prinaša preveč administrativnega dela.

Druga prednost takšnega pristopa je večja vključenost različnih deležnikov. Naprej so to učenci, saj si sami postavljajo cilje in jih vmes tudi sami vrednotijo. Pri tem razvijajo nekatere kompetence, ki so v šoli včasih zapostavljene: postavljanje kakovostnih ciljev, poznavanje svo-

jih močnih in šibkih področij, evalviranje lastnega napredka ... Poleg tega so v spremljanje INDEP bolj vključeni tudi starši, saj od njih pričakujemo vsaj dva pogovora letno. Tretjo prednost vidimo v intenzivnejšem spremljanju nadarjenih učencev s strani razrednika.

Dejstvo, da se učenci o ciljih pogovarjajo s starši in razrednikom, je prednost, ker jim odrasli lahko pomagajo pojasniti vzroke za morebiten neuspeh. Če namreč takšno težavo ignoriramo, lahko povzroči oviro v učenčevem intelektualnem razvoju (Ferberžer, 2002, v Zelenko, 2017). Raziskava (Svetec, 2016) je pokazala, da so nadarjeni učenci preobremenjeni z dodatnimi aktivnostmi tako v šoli kot izven nje. Tudi pri tem je koristno budno spremljanje tako staršev kot razrednika, saj učencem lahko pomaga opustiti kakšno dejavnosti.

Pomanjkljivosti pristopa

Mlajši učenci za izdelavo in uporabo takšne oblike INDEP potrebujejo veliko pomoči. Nekateri starši pogovore o INDEP opravijo mimogrede, da je le naloga opravljena. Učitelji pogovore jemljejo dokaj zavzeto, a je težava predvsem v času. Za pogovore izkoriščajo rekreativne odmore (pogovor z učencem med sprehodom) in čas na dnevih dejavnosti (npr. med vožnjo z avtobusom). Dobro bi bilo, da bi bili vsi ti pogovori opravljeni že v septembru, a se v praksi raztegnejo čez več mesecev. Učitelji kot pomanjkljivost omenjajo tudi dejstvo, da kljub velikemu časovnemu vložku nimajo občutka, da učence zares spremljajo. Nekateri bi si želeli več individualnega dela s posameznimi nadarjenimi učenci, vendar jim sistem oz. ostale delovne obveznosti tega ne dopuščajo. Pomanjkanje časa za delo z nadarjenimi učenci pa se pojavlja tudi pri drugačnih pristopih (npr. Svetec, 2016, Zupanič, 2016).

Tovrsten pristop spremljanja nadarjenih učencev zahteva redno spremljanje s strani vodstva šole in/ali svetovalne službe ter občasno osveščanje razrednikov o pomenu in pozitivnih učinkih tega dela.

Neinstitucionalni primer dobre prakse – ustvarjanje revije za najstnike

Ne le učenci, močna področja imajo tudi učitelji. Ta so lahko vezana na poučevanje ali pa so od njega povsem ločena. In prav slednja so lahko dragocena za njihove nadarjene učence.

V nadaljevanju predstavljam svoj primer. Skupaj s sourednico urejam revijo #najst, ki je namenjena mladim med 12. in 17. letom. V ustvarjanje revije vključujemo tudi nadarjene najstnike. Največ se jih preizkuša v pisanju prispevkov, dva pa sta člana uredniške ekipe in tako sodelujeta tudi pri snovanju posameznih števil. Ena od teh dveh najstnikov je moja nekdanja učenka, ki je nadarjena na literarnem področju. Trenutno pri reviji redno sodelujejo 4 dijaki, ki so prej obiskovali našo šolo, ter še nekaj njihovih vrstnikov od drugod.

Prednosti pristopa

Pristopi, ki nadarjene učence krepijo na močnem področju, so pogosti tako v šolah kot drugod (npr. šolska tekmovanja, športni treningi ...). Po drugi strani se nekateri obogatitveni programi osredotočajo na šibka področja nadarjenih učencev (npr. vikend socialnih veščin). A mnoge nadarjene je težko motivirati za delo na področjih, kjer so šibkejši – veliko raje krepijo svoja močna področja. Sodelovanje pri reviji #najst pa združuje oboje. V prvi vrsti se učenci, ki so nadarjeni na literarnem področju, ukvarjajo prav s tem – s pisanjem. Že ta vidik je pomemben, saj je raziskava v pomurskih osnovnih šolah (Svetec, 2016) pokazala le majhno usmerjenost

učiteljev slovenskega jezika v spodbujanje kreativnega pisanja pri nadarjenih učencih. Dobro je, če nadarjeni učenci to vsaj delno uspejo kompenzirati izveninstitucionalno.

Manj zavestno, a vseeno pomembno pa se pri ustvarjanju revije urijo tudi v lastnostih zunaj področja nadarjenosti. Kompetence, ki jih pri tem pridobivajo, so: komunikacijske veščine (dogovor z urednikom o tem, kaj, kako, do kdaj napisati; v primeru intervjuja ali ankete se komunikacija razširi še na druge ljudi), organizacijske veščine (načrtovanje pisanja glede na šolske in druge obveznosti, pravočasna oddaja prispevka), spoznavanje konkretnega delovnega procesa (kako iz pol strani besedila v *wordu* nastane lepo oblikovana stran v reviji ...), timsko delo (skupno načrtovanje revije, delitev dela in vlog; velja predvsem za člane uredniške ekipe).

Strmčnik (1998, v Gošnik, 2014) kot vir težav nadarjenih učencev navaja tudi neupoštevanje njihovih potreb po samouveljavljanju, dominantnosti, vedoželjnosti, spontanosti, originalnosti in pospešenem učenju. Predvsem kar se tiče samouveljavljanja, pa tudi originalnosti in vedoželjnosti lahko tu literarno nadarjeni učenci svoje potrebe delno zadovoljijo.

Pomanjkljivosti pristopa

V tak način dela lahko vključimo le omejeno število nadarjenih učencev. Poleg tega je v večini primerov omejen le na učence, ki so nadarjeni na literarnem področju. Izjemoma lahko vključimo tudi druge (npr. nadarjen na tehničnem področju svetuje glede računalniških člankov).

Pomanjkljivost je tudi to, da pristop nadarjene učence sicer spodbuja k razvoju na njihovem močnem in še nekaterih drugih področjih, a ga vseeno ne moremo obravnavati kot celostnega.

Sklep

Slovenske šole nadarjenim učencem ne namenjajo dovolj pozornosti, zato njihov intelektualni kapital v precejšnji meri ostaja neizkoriščen. Težave pri delu z nadarjenimi opaža stroka, pa tudi učitelji in učenci. Zaradi tega in zaradi specifičnih potreb oz. značilnosti lahko nadarjene učence uvrščamo med ranljive skupine. Pristojne institucije pripravljajo prenavo koncepta o delu z nadarjenimi učenci, kar bo naslovlilo nekatere od navedenih težav. Zagotovo pa nobene sistemske spremembe ne morejo nadomestiti človeškega faktorja. Nadarjeni učenci bodo bolj osebno in strokovno rastle ob učiteljih, ki v njih vidijo potencial in so jim pripravljeni ponuditi še kaj več, kot je obvezno. Prispevek izpostavlja prednosti in pomanjkljivosti dveh takšnih pristopov (institucionalnega in izveninstitucionalnega). Kot možna načina, kako bi še lahko delali z nadarjenimi učenci, izpostavlja prehod iz enosmerne obravnave k celostnemu spremljanju nadarjenih učencev in mentoriranje teh učencev na izvenšolskih področjih, kjer so učitelji aktivni.

Literatura in viri

ARRS (2022). *Namera o podpori vključevanju raziskovalk in raziskovalcev iz Ukrajine v raziskovalno delo*. <http://www.arrs.si/sl/obvestila/22/vkljucevanje-ukr-raziskovalcev.asp>

Bezić, T. idr. (2019). *Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- El Khatib, A. in Al-khoury, P. (2019). The Intellectual Capital as a Measure of the Post-War Performance of Lebanese Banks. *Archives of Business Research*, 7(8), 180–192.
- Gošnik, B. (2014). *Nekatere psihosocialne značilnosti nadarjenih učencev*. [Magistrsko delo, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta]. DKUM. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=45090>
- Kalin, J. (2021). »Nadarjenost uspeva le tam, kjer je pričakovana, zaželena in kjer je deležna veliko pedagoške skrbi in podpore«: Pomen odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci. *Sodobna Pedagogika*, 72(4), 70-89.
- Kukanja Gabrijelčič, M. (2014). Država, učitelj in delo z nadarjenimi učenci: med poslanstvom in odgovornostjo. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7 (1), 83-98.
- Kuralt, Š. (2021). *Še tri leta čakanja na načrt dela z nadarjenimi*. <https://www.delo.si/novice/slovenija/se-tri-leta-cakanja-na-nacrt-dela-z-nadarjenimi/>
- Lester, D. (2013). Measuring Maslow's Hierarchy of Needs, *Psychological Reports*, 113 (1), 15–17.
- Science Europe (2022). *Ukraine*. <https://www.scienceeurope.org/our-priorities/ukraine/>
- Sveteč, S. (2016). *Nadarjenost in nadarjeni učenci pri pouku slovenščine – pogledi in stališča učiteljev pomurskih osnovnih šol*. [Diplomsko delo, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta]. DKUM. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=60348>
- Tirri, K. (2016). Holistic Perspectives on Gifted Education for the 21st Century. Giftedness and Talent in the 21st Century, v D. Ambrose in R. J. Sternberg (ur.), *Giftedness and Talent in the 21st Century* (101–110). Sense Publishers.
- Zelenko, U. (2017). *Nadarjeni v inkluzivni šoli*. [Diplomsko delo, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta]. DKUM. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=eng&id=66567>
- ZOsn (2016). *Zakon o osnovni šoli*. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>
- ZuOPP-1 (2019). *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>
- Zupanič, T. (2016). *Vzgojno in izobraževalno delo učiteljev z nadarjenimi učenci v prvi in drugi triadi osnovne šole*. [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. http://pefprints.pef.uni-lj.si/3631/1/Magistrsko_delo_-_Zupani%C4%8D_Tja%C5%A1a.pdf

Opolnomočenje v času nemoči / Empowerment in times of powerlessness

Damjan Habe univ. dipl. soc. ped.
Mladinski dom Jarše, Jarška 44, 1000 Ljubljana
habo@mdj.si

POVZETEK

Prispevek govori o pristopih in delovanju na individualni in odnosni ravni tokom zaprtja v času pandemije preteklih dveh let. Pri pregledu dogodkov osvetlimo nekaj dejstev in izvlečkov raziskav, ki podpirajo teze posledic, ki so jih bili deležni šolarji osnovnih in srednjih šol. V prispevku odpiramo tudi področja tako imenovanega »skritega kurikulumu« v šolskih in domačih setingih, ki so za nekatere skupine otrok predstavljali prazen prostor, ki ga sama šolska situacija ni predvidela. Primerjamo tudi nekaj čisto empiričnih izkušenj, ki smo jih pridobili v svetovalnih odnosih z mladostniki in jih opredeljujemo kot pomemben del situacij, ki nastanejo v okoliščinah prisilnih osamitev.

KLJUČNE BESEDE: opolnomočenje, zaprtje, reformska pedagogika, duševno zdravje

SUMMARY

This article presents functional approaches on an individual level and considering relations, during pandemic lockdown of schools in last Two years. In reviewing the events, we emphasise some facts and abstract some research data in order to support thesis of consequences on population of primary and secondary schooling. In article we also discuss area of so called 'hidden curriculum' in school and home settings, which during lockdown, was an empty space, because that space wasn't anticipated. We compare some empirical experiences, which were empirical experiences obtained in counseling situation with young people. We see that as important part of situations made in forced isolation.

KEYWORDS: empowerment, lockdown, reform pedagogy, mental health

UVOD

Poglavitna zdravstvena ukrepa v času pandemije sta bila prepoved gibanja in zapiranje šol, ukrepa sta pomembno vplivala na celotno življenje v družbi kot tudi na šolajočo populacijo. Družben in strokovni diskurz, ki je veljal v času reševanja te situacije, je temeljil pretežno na vprašanih doseganju učnih standardov, tehničnih zmožnostih in pogojih sodelovanja v učnem procesu, kar je veljalo predvsem v prvem obdobju zapiranja prvega leta. Ta ni vključeval samo zaprtje šole, ampak tudi omejevanja gibanja in primoranost, da so otroci in starši ostajali doma, brez možnosti drugih običajnih stikov. Prostorsko omejevanje pa je zarezalo v širok spekter področji. Izkazalo se je, da je učni segment predstavljal le majhen del celotnega vpliva na razvoj otrok.

Ob nastopu drugega hermetičnega zaprtja je stroka že opozarjala, da se z zaprtjem ter drugač-

nimi funkcionalnimi in socialnimi stiki zapirajo tudi možnosti in potrebe, ki so vezane na socialno komponento in na s tem povezano duševno zdravje. Kljub temu je stanje ostajalo enako. Šolski pristop k reševanju krize je ponovno temeljil predvsem na področju šolskega storilnostnega polja, ob tem pa je delovanje na področju individualnega duševnega zdravja in skupnostne skrbi ostalo skrito in nemo.

Mladi, ki so se znašli v takem vakumu, so bili prepuščeni individualnim rešitvam iznajdljivosti ter naklonjenosti učiteljev in staršev. Po pričakovanjih so ostali brez pomembne podpore predvsem otroci in starši, ki so imeli z uspešnostjo in skrbjo zase že pred tem velike težave, zaradi različnih faktorjev, ki so vezani na socialno, ekonomsko in funkcionalno opremljenost okolji v katerih mladostniki živijo. Epidemija kot taka s svojimi ukrepi ni povzročila nič novega, tudi zaradi nizke pripravljenosti strokovnih okolji (šol, poklicev pomoči, skrb socialnega dela, socialno pedagoške stroke in podobno), pa se težave v času zapiranja družbenega prostora zgolj povečujejo in ob tem izbijejo težave tudi tam, ki so v preteklosti ostajale v latentni obliki.

PEDOCENTRIZEM KOT STROKOVNO VODILO

Pojem »pedocentrizem« je sicer strokovna kletvica, ki se je izoblikovala predvsem v laičnih krogih preteklega desetletja, ko se je v strokovnih krogih oblikoval princip »najboljšega za otroka«. Termin se sicer uporablja za bolj ali manj poljudne tekste (npr. Juhant, 2017), ki pa terminološko v funkcionalnem smislu dobro opisujejo to, kar Medveš in drugi teoretiki opredeljujejo kot reformska oziroma avto poetična pedagogika – medij je otrok (Protner, 2020). Ta ni le koncept, ki izhaja iz današnje neoliberalistične perspektive potrošništva in tako imenovane principa ugodnosti. Razvil se je iz časov Raussauea in je pravzaprav vključeval več kot iskanje udobja. Izhajal je iz iskanja nove avtoritete vzgojitelja, ki naj bi pomagal otroku razviti njegov potencial in njegove razvojne naloge, izhajajoč iz otrokove potrebe.

Kroflič (1997) v svojem razmišljanju poda eno od temeljnih povzetkov reformske pedagogike, katere stični točki vseh teoretičnih izhodišč sta zavzemanje za prizadevanje potreb otrok in mladine ter gibanje proti znanstveni pedagogiki (Medveš, 1992). Za izhodišče pa navaja Keyevo (1972) stališče, kjer otroka postavi v središče pedagoške dejavnosti in navaja: 'To pomeni ne vplivati na otroka, da postane to, kar mi sami želimo, da postane, temveč vplivati glede na to, kakšen otrok je; ne ravnati z otrokom s pomočjo prevare ali izvajanjem moči, temveč resno in pošteno, ustrezno njegovemu značaju (v Kroflič, 1997).

V tem citatu, ki povzema temeljni princip v otroka usmerjenega pojmovanja vzgoje, kot temelj vzgojne orientacije, sodobni praktiki vidimo prej grožnjo kot priložnost. Težava, ki jo citat navaja je v ohlapni definiciji, kdo otrok je. Otroka namreč ne oblikuje njegova narava, kar Raus-saultov koncepta naravne vzgoje (Medveš v Kroflič, 1997) izpostavlja kot temelj svoje teorije, marveč splet že prežvečenih segmentov vpliva okolja in njegove narave. Vzgoja je brez okolja in njegovega vpliva prazen prostor, ki brez vzpodbud in podpore na eni strani ter brez mej, omejitev in prisile delovanja po zahtevah okolja na drugi strani, ostaja zgolj neskončen prostor možnosti. Neomejujoč prostor ne zahteva posameznikove aktivne participacije iskanja strategij in vrzeli v delovanju. Prazni vzgojni prostor niti ne zahteva kompromisov, odrekanja in reševanja frustracij, temveč sledenje standardom, ki jih je otrok prenesel iz preteklega preživetega razvojnega obdobja. Zatorej se kaže tak princip delovanja kot stagnacija v določeni razvojni fazi in ohranjanja nezrelosti. V takem okolju značaj nima priložnosti opolnomočenja, saj

iz preteklih, preživetih znanj in veščin ne napreduje v nove moči, temveč pridobiva zgolj sredstva (kot so na primer ocene v šoli ali pa pohvalo odraslih).

Preprosteje povedano, otrok, ki pred seboj nima dilem in zahtev, ki bi pomenila pridobivanje novih znanj in spretnosti, se skozi pripravljene naloge, odsotnost orientacijskih točk pridobivanje relevantnih ocen ter preko igranja računalniških iger (denimo Kahut), vsekakor ne more utrditi v teh nalogah. Cilj učenja namreč ni zgolj kljukanje prisotnosti na malih zaslonih in pridobivanje relativno sprejemljivih ocen, temveč je pridobivanje znanja in učne snovi, smiselno povezovanje vsebin in njihovo razumevanje ter spretnosti premagovanja navora, ki je potreben za rast. Ta rast pa je učna in socialna ter vsebuje pridobivanje različnih strategij in spretnosti.

Ta del intencionalne vzgoje smo v času pandemije zanemarili oz. zreducirali na internetno povezavo in s tem spustili ne le resen okvir kurikulumu, ki je bil krajšan za slabo tretjino zastavljenih ciljev, ampak tudi pomemben del pedagoškega polja, ki vključuje vzgojno delo.

Ob nižjih standardih ter izhajajoč iz različnih didaktičnih zmogljivosti, so učenci pristali na operativni ravni učenja, ki je od večine zahtevalo zgolj učenje s ponavljanjem, reprodukcijo učne snovi in bolj ali manj slepo povezovanje. V manjšem delu pa tudi kreativno integriranje različnih tematskih področij ob pripravi seminarjev in predstavitev.

Učno delo je torej pretežno izhajalo iz otrokovih sposobnosti, motiviranosti in želja. Predvsem tistega, kar mladi zmorejo, kar je zabavno in kar jih privlači. V dobrih dveh letih so mladi delali 154 dni od doma. To je skoraj polovica delovnih šolskih dni. Vsekakor premalo za kompleksen učni in vzgojni pristop skozi celotno leto. S tem načinom funkcioniranja pa se ni zmanjšal samo učni prostor otrok, ni se ustavil zgolj razvojni tok in naloge s področja učnega dela, temveč je zaprtje povzročilo tudi socialni, gibalni in življenjski vakum. Družine pa je prisilil v intenzivnejše odnose in povečal pritiske v družinski dinamiki, posebno v že tako rizičnih skupinah otrok in mladostnikov.

MOČ POTREBUJE PROSTOR ZA RAZVOJ

Moč posameznika se razvije, če je ta na katerikoli način prepoznana. Moč je družbena kategorija, ki je v kontekstu osamljenosti ni mogoče pridobivati.

Saleebey (2009) opredeli perspektivo moči kot prakso, ki temelji na zahtevi, da se vidi uporabnike na drugačen način, prav tako njihovo okolje in trenutno situacijo. Avtor navaja, da se morajo socialni delavci namesto na problem usmeriti k rešitvam in priložnostim v življenju. Fokus socialnega dela se tako premakne od problemov k novim možnostim v življenju (Evans, Fisher 1999, Mešl 2007, v Vidmar 2008, str. 214). Te nove možnosti smo prepoznali v virtualnem, dislociranem okolju, brez realnega kontakta in v okoljih zelo šibke povratne informacije. Tako kot temeljnega orodja nismo mogli postaviti niti podpore razvojnim nalogam.

Krepitev moči kot temeljno orodje socialnega dela strmi k doseganju višjega nivoja funkcioniranja posameznika in izidov v času reševanja njegove situacije (Videmšek 2008, str. 214). Znotraj pomanjkanja povratne informacije, pa smo imeli tudi redko priložnost dela z ljudmi, ki bi

imeli pretekle izkušnje. Za vse je bila situacija nova. Socialno delo sicer govori o opolnomočenju na področju ranljivih skupin, a v času zapiranja lahko govorimo o ranljivosti celotne populacije.

Če želimo vzpostaviti krepitev moči v praksi, je treba v prvi vrsti definirati krepitev moči s perspektive ljudi z izkušnjami (Videmšek 2008, str. 215). Torej, kako krepiti moči iz perspektive izkušenj. Kje pridobiti realno podporo in informacije ter znanje, ki sloni na izkušnji. V praksi se je vzpostavilo nekaj različnih pristopov. Pogost način sodelovanja z učenci je bilo samostojno individualno delo učencev, ob katerem so učitelji podpirali in vršili nadzor, ki pa ni rodil rezultatov in tudi učenci so poročali o slabem odnosu do šole. Počutili so se nemočne in vodene. V nekaterih primerih tudi slabo vodene.

Druga različica podobnega pristopa je voden pouk na daljavo, ker so skušali učitelji koordinirati resen dialog z delom in predpripravami, podajanjem navodil in željo pri reprodukciji učne snovi.

Nekateri pa so imeli ob pouku vzporedno vodene razredne ure, ki so se vrstile ob rednih terminih in izrednih terminih, ki jih je povzročila slaba odzivnost ali krizna situacija v šoli. Slednje je ena izmed sodelujočih učiteljic vodila redno ob vstopu v začetek šole. Razred je imel vsako jutro razredno uro, ki jo je opravil v desetminutnem pozdravu in pogovoru o preteklem dnevu ter pripravah na jutranje delo. Občasno, v povprečju dvakrat tedensko, pa so imeli tudi popoldansko razredno uro, na katerih so predelovali konkretni dan. V pogovoru, ki je potekal preko video aplikacije, so govorili o učnih vsebinah, o jasnosti navodil, o njihovem delu in občutkih učinkovitosti in o počutju. Učenci so bili vzpodbujani, da izrazijo stiske in dileme in med seboj izmenjujejo ideje, kako so določene naloge izpolnjevali. Tudi denimo naloge športne vzgoje.

Redno vzpostavljanje delovanja znotraj »delovne skupine« otrok, razreda, ponuja osredotočanje na proces, ki sicer omogoča minimalni pretok socialne dinamike in rasti posameznika. Vsekakor pa omogoča vsaj orientacijo v skupini. Učitelj je pri slednjem, rednem delu na razrednih urah izzval vsakega učenca, da je prispeval svoj del. Ta pa se je lahko naslanjal na stiske, dileme pri učenju in tudi pogovor o vsakdanjosti ter dnevnih opravilih. Pogosto vprašanje je bilo namreč, če so bili na sprehodu ali drugi fizični dejavnosti.

Krepitev moči je način življenja in pristopa do življenja, ki poskuša zbuditi pomembne človeške kvalitete in uresničiti človeške potrebe. Krepitev moči vključuje razvijanje osebnih odgovornosti in obnavljanje ali privzemanje novih vlog in izpostavljanje tveganju in možnosti uspeha. Vključevanje v odločanje ponuja ljudem z izkušnjami priložnosti za osebni razvoj in učenje (Videmšek, 2008, 215). Kljub temu, da video konferenčni način ne omogoča resne socialne interakcije in ob enem zakriva veliko elementov in sporočil, ki nam jih realna situacija omogoča, pa je bil dodaten del socialna kontrola ali vsaj njen občutek.

Podoben primer doseganja socialnega konteksta je bil način dela, ki smo ga znotraj ene stanovaljskih skupin mladinskega doma prakticirali na daljavo. Ker so mladostniki odšli domov, v okolja iz katerih so bili umaknjeni zaradi težav in običajno nizke kontrole, so en del zaprtja ostajali doma. Odsotnost stalnega ritma prihajanja in odhajanja od šole smo nadomestili z jutranjim klicem in s tem bujenjem. Ker pri navedenih mladostnikih ni bilo omenjenih rednih razrednih ur v tej redni vzpostavljeni obliki, smo vzpostavljali kontakt tudi popoldan z namenom preverjanja in podpore pri šolskem delu in tehničnih zahtevah (torej ali internet dela). Ob enem smo načrtovali dan, ki je vseboval aktivnosti od fizičnih do pomoči doma in urejanja

morebitnih sporov, do potrebnega dela za šolo. Ker je način dela v vzgojni skupini družinski model, smo poklicali tudi zvečer, da smo preverili, kako je potekal dan in kako so bili uspešni.

ISKANJE MOČI JE CELOSTNI KONCEPT

Pri razvoju otrok ne moremo govoriti le o socialnih in funkcionalnih področjih, še manj le o šolskem ali učnem funkcionalnem razvoju. Področij, za katera smo jih pričakovali, da bodo doživela deficit v obdobju zapiranja pri celotni populaciji, je veliko. Eno od najbolj vidnih področji je fizični razvoj, ki je posledično vplival še vrsto drugih, na primer zaostanek v nevrološkem razvoju. Fizični razvoj in težave na tem področji so obrodile vrsto raziskav. Debelost se je povečala. Prekinitev rednega gibanja, športa in vadbe je povzročilo spremembe v kemičnem delovanju možganov, kar je vodilo do slabšega razpoloženja, večje razdražljivosti in težav s koncentracijo, posebno pri otrocih. Šolanje od doma je povečalo povprečen čas preživet pred ekrani, otroci so bili nenehno izpostavljeni internetu, saj je bil nenehno na razpolago. Elektronske naprave so uporabljali za učenje, zabavo in socializacijo (Barić, 2021, str 36).

Na področju razvoja šolanja pa smo pozabili ne le to, da učenci morajo telovaditi. Pozabili smo, da se učenci na določeno časovno obdobje premikajo. Da je to del fizične dejavnosti, ki sicer v laičnem smislu deluje vsakdanje, a v praktičnem smislu področji telovadbe in premikanja sovpadata. Fizična dejavnost na splošno za seboj potegne ugoden nevrološki razvoj (Winterhof 2009). Matejek in drugi (2021) v raziskavi o posledicah zaprtja, ki sta o izvedla Znanstveno raziskovalno središče Koper in Pedagoška fakulteta v Mariboru ugotavljajo, da so negativne posledice zaprtja prisotne na vseh področjih otrokovega razvoja in ne le na fizičnem. Torej za ceno fizičnega zdravja smo ogrozili duševno zdravje, kar je stroka napovedovala že ves čas.

Če govorimo o opolnomočenju je potrebno izpostaviti, da je problem lahko izziv samo, če je rešljiv. Ko le ta postane nerešljiv, je težko govoriti o izzivih. Ob prehodu v normalno situacijo, bi potrebovali načrt, kako nastalo škodo sanirati. Kako vzpostaviti stanje, ki bi omogočalo zapolniti tiste vrzeli, ki so nastale v času odmika od šolske situacije. Ne le, da smo otroke poslali nazaj v šole brez strategije in brez premisleka, kako bomo lahko ponovno vzpostavili pogoje za zadovoljitev in zapolnitev vrzeli. Čakala nas je nova naloga, ki smo jo morali odrasli zapolniti. V tem po večini nismo uspeli. Raziskave so pokazale da so bila vsa tveganja in težave višje v drugem, kot v prvem letu kovida. Vsi smo doživeli nekakšno izgorelost in se počutili nasičene s pravili, merili, zunanjo kontrolo brez pravega občutka pomoči. Naši otroci odraščajo v svetu nezadovoljnih in anksioznih odraslih, ki doživljajo prikrajšanost in zamero (Barić, 2021, str 37).

MOČ V POVEZOVANJU

Kljub dvomu v strukturiranost delovanja šole, kot socialnega konteksta in načrtnega uravnavanja podpore okolja sovrstnikov in učiteljev, pa najdemo v analizah dogajanja tudi poročanja o novih oblikah socialnih vezi. Eurofondova raziskava nam razkriva (Gallinat, 2021), da je bil pri ljudeh na splošno velik porast potrebe, da pomagajo drugim. Kar se je povečalo v času, ko se je pandemija razmahnila. To lahko razumemo kot prosocialno izkušnjo, ki je usmerjena v socialno delovanje usmerjeno v druge. Podobna pričevanja najdemo tudi med svetovanci, ki so s podobnimi izkušnjami opisovali čas dela med šolo. Nekatere šole so apelirale na sošolce povezane na Discortu in drugih socialnih aplikacijah, da so obveščali, in kontaktirali posameznike, ki se v tem času niso odzivali iz različnih razlogov. Prav tako tudi pomoč pri delitvi učnega materiala ni bila redka. Le ta je bil droben del šolskega »skritega kurikuluma«.

Kar je odpadlo, je bil velik del šolskega sistema, ki pa ga še vedno nismo znali izkoristiti. Manjkajoč fizični prostor odmika od doma, socialni prostor uveljavljanja in ne-varnosti, prostor preizkusa in primerjanja, prostor različnih priložnosti v socialnem, intimnem, prostorskem, vsebinskem (od učne snovi, do pevskega zbora in likovnega krožka) ter prostor masovnih premikov (vzorov in prepuščanja skupinskemu toku) in prisilne obveznosti s kontrolo učiteljev. Slednji doséga resne kontrole prek osebnega stika niso imeli. Umanjkala je tudi proksemična (prostorska), stvarna in prisotna platforma za kritiko v stiku. Torej povratna informacija v odnosu. In s kritiko mislimo na pozitivno in negativno. Obe imata manjšo moč in jasnost sporočila, če je odsoten glavni atribut - prisotnost.

Soočenje z odsotnostjo iz šole je postalo zgolj »klik« na elektronski napravi. Večina otrok ni imela možnosti soočenja s strahom, dvomom, tehtanjem odločitve, iskanjem podpore med sošolci in muzanja preko šolskega dvorišča. Ali pa je ta strah postal generalizirana stiska pred neznanim in je po času psihičnega pritiska izzvenel v vsakdanje enoličnosti in delovanja od doma, ki ni imelo dejanskih posledic. Tako na eni strani primer priljubljenega »špricanja«, ki je postal prazen, disociativen klik na računalniku. Le ta pa ni omogočil odnosa do dejanja, odnosa do odgovornosti do odraslih in soočenja z novo nalogo; kako rešiti neopravičeno uro? Tako je celoten splet postal disociativen svet na pol psihotičnih dejanj otrok, ki so jih odločitve odraslih potisnile v čustveno prazen prostor, ki se je polnil večinoma na tankem enodimenzionalnem čustvenem nivoju. Ti je dobro ali pa vsaj zmores.

In na drugi strani otroci, ki so v razredni situaciji imeli oprijemališča za preverjanje, če je njihovo delo, vključevanje in sodelovanje zadovoljivo. Denimo učenci, ki so razvili odnos do truda, ker je kljub neuspehom dobra zadostna ocena pomenila, da so nekaj le naredili prav. Da so lahko prepoznali resnost neizpolnjene naloge v glasu učiteljice in njeni bližini ob pregledu naloge. Doma so stali v skritem kotu ugasnjene zaslona. Psiho-socialno neorientirani, saj je bil temelj dela, da zmorejo in da so dobro. Torej, ti je dobro ali pa vsaj znosno. Naporno, neprijetno in potrebno truda je postal nesprejemljiv imperativ.

V tem segmentu je postala ideja reformske pedagogike opolnomočenje nemoči.

Opolnomočenje nemoči

Za elektronskimi pripomočki in njihovo omejeno socialno interakcijo pa smo lahko, poleg segregativne vloge odsotnosti skupnosti, prepoznali tudi varno zavetje intimnih strahov. Otroci, ki so v času pred zapiranjem živeli introvertirano, so imeli v tem obdobju željeni mir. Ne le posamezniki, ki so asocialni v svojstvenem značilnem delovanju, tudi tisti s povišano stopnjo anksioznosti, otroci z Aspergerjevim simptomom in značilnostmi avtističnega spektra, ter tisti z depresivno simptomatiko, so dobili priložnost, da se toliko bolj izolirajo. V svetovalnih izkušnjah z mladostniki, ki so bile v času po kovidu intenzivnejše, prepoznavamo tri posledice, ki so posledica zapiranja:

- mladostniki iz teh rizičnih skupin so dobili dodatno priložnost biti neopaženi;
- mladostniki so bili pogosteje žrtve v tistih domačih okoljih, kjer je že prej prevladovalo nasilno vedenje do otrok, in so se - zaradi splošnih družbenih napetostih - pojavili novi vzorci nasilja v družinah, kjer prej tega ni bilo;
- omejenost socialnih kontekstov na domače okolje je neveščim posameznikom ob ponovnem vstopu v šolsko okolje dodatno povzročilo anksiozne težave in povečano stopnjo težav v duševnem zdravju.

Vendar pa je anonimnost življenja podala tudi nekaj primerov dobre prakse. Uporaba elektronskih naprav je za generacijo šolarjev danes pomemben del življenja. Splet, pametni telefoni in igrice so lahko tudi sredstvo vzpostavljanja komunikacije med otroki in mladostniki, mediji informiranja in učenja, vse bolj pa se koristijo tudi za programe varovanja duševnega zdravja in terapevtske programe, saj so učinkovita pot za doseganje velikega števila otrok. V strokovni literaturi najdemo priporočila o tem, da so nekateri mladostniki, ki niso pripravljeni obiskati duševno zdravstvene službe, pripravljeni vstopiti v internetni program psihosocialne pomoči ali terapije (Mikuš Kos, 2017, str 154). V marsikateri nevladni organizaciji je obisk preko spletnih aplikacij prerasel v razširjeno delovanje. Vendar pa težko trdimo, da gre pri tej obliki iskanja pomoči za večino posameznikov. Ravno tako iz izkušenj vemo, da je taka oblika reševanja duševnih težav le začetna, morda vstopna točka za resno terapevtsko obravnavo.

Opolnomočenje pa je koncept, ki smo ga v času nemoči pozabili. Namreč ideja, da bi lahko posameznik krepil moči iz izkušenj, gradil svoje močne točke in iskal zunanjo podporo pri lastnem opolnomočenju, je bila preveč omejena na polje delovanja posameznika. Iskanje novih izzivov, pridobivanja novih veščin in soočenja z novimi nalogami, so za dobršen del dveh let ohromili generacije, saj je večina učnega dela izhajalo iz znanega, prilagojenega na nivo zmogljivosti učencev. Ne le znanja, iznajdljivosti v novem načinu dela in sposobnosti ter veščin, tudi funkcionalnosti in stopnje zrelosti, ki so jo lahko otroci pridobili. Navidezni uspehi otrok in navidezni nivo ocen so kazali na relativno zadovoljive rezultate, ki pa so v šolskem smislu sloneli na tem, »kar bodo otroci zmogli«. Šole same poročajo o primanjkljaju učencev na več področjih.

Zaključek

Reformska pedagogika je s perspektivo sledenja otrokovim potrebam dodobra odprla vzgojni kurikulum, ki že dolgo v sodobnem odnosu do otroka sloni na njegovem osrediščenju. Ta je bil v empiričnem vsakdanu viden v družbenih spremembah in vse bolj problematičen v šolskih klopeh. Priložnost za tak fokus pa je dodatno ponudila oblika dela na daljavo. Predvsem smo morali vsi, ki smo delali na šolskem področju, najprej poiskati možnosti in dostop do otrok, ki so delali na daljavo. Tako smo izhajali iz predpostavke, da jih ne moremo učiti novih oblik delovanja. Drugo, veliko pristopov, ki smo se jih poslužili, je slonelo na otrokovih željah v skrbi, da ne izgubijo motivacije, da zadovoljimo pravo mero radovednosti in zabavnosti, da so opravili določene ali saj minimalne standarde.

V kontekstu ustvarjanja socialnega prostora smo prepuščali otrokom nalogo iznajdljivosti in kreativnosti, da so socialni prostor sploh osvojili in se povezali. Pozabili smo strukturirano vstopiti v novo situacijo in ta prostor odpreti tudi s kvaliteto. Čeprav v prispevku opisujemo tudi neke oblike tovrstnih pristopov, to ni bilo splošno pravilo in praksa.

Izhajajoč iz nalog in dela orientiranega v otroka, smo se trudili, da bi otrokom delo čim bolj približali, pozabili pa smo, da je del napredka v tem, da otroci prilagodijo svoje delo zahtevam. S tem pristopom in socialno izolacijo otrok smo izgubili prostor možnosti rasti in nadgradnje osebnega napredka. Brez strukturiranega pristopa in razmišljanja nismo mogli preseči moči, ki so jih mladi morali v tem razvojnem času nadgraditi. Kljub temu se je del populacije angažiral tudi pri skupnem delu in pomoči. S tem pa nadgradil del svojih spretnosti in dvig samopodobe.

Kot enega velikih primanjkljajev vidimo tudi resen porast težav v duševnem zdravju. Ne-prepoznavanje težav in soočanje z njimi je bilo bolj kot ne prepuščeno posameznikom, soočenje s porastom realnih težav v matičnih okoljih pa skrito za ekrani domačih okolji.

Na vse te dileme nimamo odgovora, ker so prekompleksne in ker smo kljub trudu, da jih bomo rešili, le te pozabili rešiti, ko so šle že davno mimo in smo se vrnili v običajno stanje v šole. Z maskami, ki so pomenile le drugo obliko distanciranja.

V marsikaterem okolju mladostnikov smo pozabili na to, da morajo mladostniki odraščati. To kar je ostalo za zaprtjem šol, lahko prepoznamo pri mladostnikih kot:

- težave vložiti trud in se soočiti z neprijetnostjo in naporom v šolskih situacijah,
- v stikih z vrstniki so intenzivnejši stiki, ki so vezani na družbena omrežja in elektronske medije,
- šolski dosežki so vezani na pridobivanje ocen in doseganje minimalnih zadovoljujočih standardih, ki jih razumejo učenci kot raztegljiv pojem,
- porast duševnih težav se kaže na področju depresivne simptomatike in čustvenih stisk, za katere skrbi večinoma vsak po svojih močeh v čakalnih vrstah (O porastu poročila enota za adolescentno psihiatrijo: »V letu 2020 je bilo samo na Pediatrični kliniki v Ljubljani zdravljenih za skoraj 50 % več mladostnikov po poskusu samomora in 50% več otrok in mladostnikov z motnjo hranjenja kot v letu pred tem« (Andreluh 2020).
- posamezniki ob vrnitvi v relativno normalno stanje niso bili soočeni z posledicami zapiranja in drugačnega delovanja. Življenje je šlo domnevno ob normalizaciji stanja naprej. Domnevno.

V praksi se vse več soočamo z primeri, ko disfunkcionalnost posameznika kaže na vir nemoči iz časa in situacije zapiranja. Bodisi, da je težava v doživljanju stisk ob pomembnih nalogah, ki jih ne vidijo kot mogoče, bodisi, da je stika v sposobnosti truda v določeni situaciji ali občutkov splošne osebne neadekvatnosti, vedno je v ozadju cilj opolnomočiti posameznika na področjih, ki so zaostala v tem obdobju. Eno ključnih področji je torej stopnja zrelosti, ki jo morajo nadoknaditi v tej generaciji, da bodo vedeli, da je ključen napredek v dozorevanju. Te pa sodijo na področje čustvenega, delovnega, socialnega in funkcionalnega področja, za kar pa bi morali poskrbeti mi, pedagogi in starši, ki smo z otroci ta del življenja tudi zaključili.

V evalvaciji časa po kovidu in ob skupnem razmišljanju ene od svetovalk v procesu svetovanja, je o točki socialne distance povedala: »Po skoraj dveh letih distance smo sedeli vsak v svojem koncu učilnice in si nismo imeli kaj povedati. Nihče nam ni povedal, da se nam bo to zgodilo in da moramo nekaj s tem narediti!

LITERATURA

Andreluh, A., Maučec Zakotnik, J., Švab, V., Zvezdana Drnovšek, M., (2021), *Vpliv epidemije covid-19 na duševno zdravje*. Nacionalni inštitut za javno zdravje. https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/vpliv_epidemije_covid-19_na_dusevno_zdravje_spletni_pogovor_14.5.2021.pdf

Barić, R. (2021). *Gibalna neaktivnost in psihološki dejavniki tveganja otrok in mladih*

med covid-19 pandemijo. Znanstveno raziskovalno središče Koper.
https://www.zrs-kp.si/wp-content/uploads/2021/11/Zbornik-povzetkov-OVG-2021_spletna-izdaja.pdf

Gallinat, A. (2021). *Življenje, delo in COVID-19: kako so se spremenila življenja žensk in mladih*. EuroHealthNet.

<https://eurohealthnet-magazine.eu/sl/living-working-and-covid-19-how-the-lives-of-women-and-young-people-have-changed/>

Juhant M., Bučinel, M. T., (2017). *Mali nasilnež, priporočnik za starše in vzgojitelje*. Čmrlj; komuniciranje in ustvarjalnost, Mavčiče.

Kroflič, R., Protner, E. in drugi ur. (2020). *Klasifikacija pedagoških paradigem v Sloveniji - Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Matejek, Č. (2021). *Vplivi ukrepov za zajezitev covid-19 pandemije na splošno počutje in kvaliteto življenja osnovnošolskih otrok*. Zbornik; Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
https://www.zrs-kp.si/wp-content/uploads/2021/11/Zbornik-povzetkov-OVG-2021_spletna-izdaja.pdf

Mikuš Kos, A. (2017). *Duševno zdravje otrok današnjega časa*. Didakta d.o.o., Radovljica. Saleebey, D., (2009), *The strengths perspective in social work practice*. Pearson/Allyn and Bacon, Boston.

Videmšek, P. (2008). *Krepitev moči kot temeljeno orodje socialnega dela*. Socialno delo, 47, 3/6, 209-217.

Winterhof, M. in Tergast, C. (2009). *Zakaj so naši otroci postali tirani*. Učila internacional, Tržič.

Medveš, Z. (1992). Aktualnost reformske pedagogike v sodobnih vzgojnih konceptih in njen pomen v razvoju vzgoje in izobraževanja na slovenskem. Mednarodni posvet o alternativnih dosežkih v vzgoji in izobraževanju (Zbornik referatov). Univerza v Mariboru. str. 1-14.

Veslanje v stanovanjski skupini za otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi motnjami / We can do it! That's sport. Rowing in residential home for children and youth with emotional and behavioural disorders.

Jože Frkač, univ.dipl.soc.del.

SD Mladinski dom Maribor, Saše Deva 21, 2000 Maribor

Povzetek

Postavitev pričujočega prispevka je v stanovanjsko skupino ENOTA 1, Mladinskega doma Maribor, sedaj Strokovnega centra. V njem izpostavim vlogo športa pri delu z mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter na ta način presežem institucionalne okvirje, v katere je velikokrat vpeto delo strokovnega delavca v stanovanjski skupini. Iz široke panoge športa izvzamem in postavim v vsakdanjik delovanja naše skupine veslanje, s katerim se sistematično ukvarjamo skoraj 10 let in je v naši skupini prevladujoča panoga. Bogastvo pričujočega prispevka soustvarijo razmišljanja naših mladostnikov veslačev, ki s svojo optiko pogleda celovito povzamejo učinke veslanja in s tem osmišljeno uporabo veslanja kot socialno pedagoške intervencije pri delu z mladimi iz ranljivih skupin.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, čustvene in vedenjske motnje, šport, veslanje

Abstract

Presented article is placed in residential home »Mladinski dom Maribor« – Unit 1, which is now »Strokovni center«. In this article I emphasized the role of sport, when working with children and youth with emotional and behavioural disorders. Using sport is one way to overcome institutional boundaries, professional worker is forced to deal with, when working in residential home with population mentioned. From variety of sports I point out rowing, as a mainstream lifestyle activity, which we have been systematically developing for over 10 years in our unit. The richness of this article make our young rowers, whose points of view summarize overall rowing affects. Their optics gives meaning to use rowing as a work tool, with vulnerable group of youth, within social pedagogic intervention.

Keywords: children with special needs, emotional and behavioural disorder, sport, rowing

Uvod

SC Mladinski dom Maribor, organiziran v desetih stanovanjskih skupinah, treh vzgojnih skupinah, v skupino poldnevnega programa in mladinski stanovanji, je namenjen otrokom in mladostnikom¹ s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki zaradi različnih razlogov ne morejo živeti s starši v matičnih družinah.

Naša institucija daje krovno zaščito pred različnimi oblikami *nelagodja* otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami. V Enoti 1, ustanovljeni pred več kot 30. leti, delam že 23 let. V prispevku želim poudariti in opisati primer dobre prakse oziroma uporabe športa,

¹ V nadaljevanju mladostniki, z opombo, da so v naših stanovanjskih skupinah nameščena tudi dekleta.

športnih dejavnosti, ter posebej izpostaviti vlogo le tega pri delu z mladimi iz ranljivih skupin, kot je tudi namen teme tega kongresa.

Želim pokazati, kako je mogoče preseči institucionalne okvirje z odličnim in učinkovitim sodelovanjem lokalnih športnih društev in integrirati mladostnike v širše okolje. Sami tako sodelujemo z več športnimi društvi in klubi v Mariboru in s tem omogočamo, da se naši mladostniki ukvarjajo z različnimi športi.

V prispevku je izpostavljeno veslanje kot prevladujoč šport naše stanovanjske skupine, saj se z njim ukvarja večje število mladostnikov, ki bivajo pri nas. Analiza skozi daljše časovno obdobje (do 10. let nazaj) pokaže rezultate ukvarjanja z omenjenim športom in mi hkrati omogoča, da lahko tudi formalno potrdim njihove napore, trud in uspehe.

Gre za praktično delo stanovanjske skupine, ki se je razvilo samo od sebe in je ažuriran primer dobre prakse, ki ga je vredno dodati kot empirični primer v bazen strokovnega diskurza.

Stanovanjske skupine in šport - nadomestiti zamujeno

Stanovanjske skupine izhajajo navkljub njenemu družinskemu pristopu do mladostnika iz institucionalnega okolja. Namenjene so mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Skrb za otroke je načrtovana skozi korekcijske, suportivne, kompenzacijske in predvsem integrativne cilje.

Pred 30. leti so se razvile skozi postopke dezinstitutionalizacije iz vzgojnih zavodov kot *vmesne strukture*, kot jih je imenoval Flaker (1998, v Frkač, 1998) v spremni besedi moje knjige Hiša izgubljenih sanj in ki lažje ter bolje odgovarjajo na nelagodje ranljivih skupin, na individualne potrebe otrok in mladostnikov ter so bolj fleksibilne in odprte. So nekje vmes med družino in institucijo. Prostor vmesnosti, ki nudi možnost vsakdanjega življenja. Prostor, kjer lahko živijo mladi ljudje, ki niso uspeli premagati vseh razvojnih nalog, na način, ki bi bil sprejemljiv ali pa so se enostavno našli v njih. So prostor, ki jim odpira pot v življenje. Premor, ki ga potrebujejo, da si odpočijejo od stisk bolečega družinskega življenja, premor pred odraslostjo, pred naporom prevzemanja odgovornosti... Lahko se oblikujejo in spreminjajo, imajo možnost prilagajanja.

Nabor socialno pedagoških intervencij v njih je široka paleta, s katero lahko strokovni kader intervenira na pojave. Družine, iz katerih mladostniki nameščeni v njih izhajajo, so nezadovoljivo poskrbele za njih, da bi lahko bili kos razvojnim nalogam v odraščanju. Zato je nujno potrebna pomoč. Kot je poudaril Flaker (1998, v Frkač, 1998), gre sicer velikokrat za Sizifovo delo, kjer pa paradoksalno vmesna struktura odpira prostor in moč narediti nekaj. Posebnost stanovanjskih skupin je, da je ta *vmesni prostor* ostal toliko prožen, da se pri svojem strokovnem delu lahko odzivamo na izzive sedanjosti. Še vedno sicer ostajajo institucionalna oblika dela z mladostniki, a sistemsko gremo v pravo smer, zato ker je lahko prilagodljiva. Princip in načelo družinske vzgoje sta odliki, kateri je izrazito poudarjala pokojna ravnateljica Mladinskega doma Maribor Jožica Tolar. Temelječ na tem načelu se je v njih oblikoval tudi način življenja za mladostnike. Pojavila se je vsebinska raznolikost med skupinami, ki lahko vzgajajo z različnimi pristopi skozi princip samoorganizacije. Eden od teh pristopov je lahko tudi šport.

Ugotavljamo, da ima uporaba športa v socialno pedagoške namene pri delu z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami, pozitivne učinke. Sicer nimamo zadovoljujočih merilnih instrumentov, zato je težko dokazovati trditve v tej smeri. Vemo pa, da učinkujejo. Lahko jih zgolj opisujemo in predvidevamo.

V zadnjem času, še posebej v koronskem in pokoronskem, je moč opaziti statičnost in zmanjšanje telesnih dejavnosti ter športnih aktivnosti, ob pojavu pretirane ekranizacije, motorizacije življenja, dela od doma. Vzročno so se utrdile že tako škodljive oblike sodobnega življenja, ki so ojačale ter prispevale k večjemu *nelagodju*² mladih, s katerimi se srečujemo v naši praksi.

V strokovni literaturi se izraz *nelagodje*³ uporablja za uokvirjanje slabega počutja, kot izraz stiske, ki je razširjena med mladimi. De Piccoli (1998) opiše *nelagodje* – stisko kot pomanjkanje ugodja, udobja, pa tudi zadrego. Vsi izrazi, kot so: revščina, socialna izrinjenost, riziko, neprilagojenost, deviantnost, naj bi opisovali dejavnike kot izvore za nelagodje ljudi. Mnoge psihološke in psihosocialne teorije so pokazale, kako človek teži k spoznavni skladnosti. Pomanjkanje take skladnosti poraja *nelagodje*, ki ga miselna dejavnost skuša odstraniti ali vsaj zmanjšati z različnimi oblikami spoznavne rekonstrukcije. Campedelli (1994, v de Piccoli, 1998, str. 41) navaja pojmovanje nelagodja kot slabo počutje, občutek, po katerem vlada med menoj in zunanjim svetom neravnotežje in je subjektivno dožemanje stvarnosti. Nelagodje je občutek potrebe po čem, kar mi je bilo odtegnjeno in je dožemanje pomanjkanja česa, kar naj bi bilo potrebno, je pričakovanje, na katerega ne dobim odgovora.

De Piccoli (1998) v svoji razpravi o nelagodju, le to opredeli tudi kot napetostne razmere na ravni osebne identitete in identitete odnosov z drugimi in v zvezi s tem pojavljanja frustriranih potreb, predvsem potreb, ki so vezane na lastno identiteto in uresničenje samega sebe. In ugotavlja, da nelagodje ni zgolj psihološko čutenje, temveč je »vezni pojem, ki povezuje odnose med posameznikom in družbo, njeno sfero socialnih potreb in izkušenj z drugimi« (Groso, 1990 v De Piccoli, 1998, str. 41).

Šport tako lahko nedvomno pripomore k zmanjševanju *nelagodja* in prinaša veliko dobrih stvari ter ima veliko pozitivnih učinkov na zdravje in počutje. In šport ima veliko vlogo pri delu z otroki in mladostniki. V knjigi *Šport po meri otrok in mladostnikov* si avtor »celostnega razvoja otroka brez telesne in športne dejavnosti ne more niti predstavljati« (Škof, 2016, str. 31). V njej ugotavlja, da so mladi premalo aktivni in potrebujejo več telesne aktivnosti. Odgovor na slabše zdravstveno in psiho socialno stanje dokazuje s pozitivnimi učinki športa, ki se odražajo v telesnem razvoju in zdravju, kot tudi na duševnem in socialnem področju. Predlaga več športa.

Podobno ugotavlja Berčič (2008), da številne raziskave kažejo, »da je pravilno usmerjena in redna športna vzgoja za otroke in mladino ena najbolj uspešnih, če ne sploh najuspešnejša oblika preprečitve in tudi terapije (če je pravočasna) raznovrstnih oblik socialno neprilagojenega vedenja mladih, hkrati pa je to pomembna naložba za življenje« (str. 12).

Ko govorimo o pomembnosti in pozitivnih učinkih gibalno/športne dejavnosti otrok in mladostnikov, se neizbežno srečamo s funkcijo in vlogo staršev, ki jo imajo pri vzgoji in vodenju svojih otrok v svet športa. »Dejstvo, da starši, ki se ne ukvarjajo z rekreativnim ali tekmovalnim športom največkrat tudi nimajo pozitivnega odnosa do tovrstnega udejstvovanja in tega tudi nimajo v svojem sistemu vrednot. Zato športnih znanj in gibalnih izkušenj ne morejo posredovati svojim otrokom. Tako tovrstna pomanjkljivost spremlja otroke že od zgodnjega otroštva dalje. Zato mora biti družbena in državna skrb usmerjena v animacijo, ozaveščanje in

² Ulična univerza v Italiji je izdala zbornik Ulično delo, v katerem so zapisali slovar Nelagodja mladih.

³ Izraz Nelagodje Mladih sem posebej podrobno razdelal v svoji diplomski nalogi Analiza praktičnega dela v Stanovanjski skupini Črnuška gmajna.

aktivacijo gibalno/športno neaktivnega prebivalstva Slovenije« (Doupoma Topič, 2000 v Berčič, 2008, str. 12).

Prav na tej točki vidim ključni moment uporabe športa kot socialno pedagoške intervencije v stanovanjski skupini. Naša populacija, zaradi družinskih razmer že tako depriviligirana, je na tem področju še dodatno prikrajšana. Šport, ki je izjemen motivator, nima veliko možnosti, da bi se razvil kot resurs v nadaljnjem življenju naših mladostnikov. Nadomeščanje in vzpostavljanje teh manjkajočih funkcij in vrednot, ki jih nosi družina, lahko tako nadomestimo v okolju stanovanjske skupine. Predvidevamo, da lahko kot korektivni faktor učinkujemo na vzpostavljanje temeljne vrednote in se z ozaveščanjem o pomembnosti športnih dejavnosti, aktivnosti premikamo po črti *od izobraževanja k usposabljanju, od poučenosti k funkcionalnosti*.

Šport v stanovanjski skupini Enota 1

Ko izpostavim šport kot prevladujočo aktivnost v Enoti 1, ne mislim, da je le-ta samo eno in edino strokovno orodje za doseganja zastavljenih ciljev pri oskrbi otrok in mladostnikov v socialno pedagoški obravnavi. Poudarjam, da je raznosterost različnih pristopov, uporabe strokovnih orodij tista, ki bogati.

Razvoj naše stanovanjske skupine je namreč tekkel skozi širšo paleto osnovnih orodij socialno pedagoškega dela. Veliko različnih metod in tehnik smo uporabili, z različnimi mladostniki. Bolj ali manj uspešno. Najbolj pa smo se identificirali skozi šport in ustvarjalnost. Za primer zraven športa izpostavljam še *pravljico*, katero prav tako pogosto uporabljamo kot pomembno orodje našega strokovnega dela in je medij, prek katerega vzpostavimo osebni stik z otrokom in ki lahko ob negovanju preraste v odnos, prek katerega so možne spremembe v življenjski situaciji otroka, kar je v svojem članku *Pravljica kot socialno pedagoška intervencija* že opisala kolegica v skupini (Rutar, 2008).

Naše vodilo pri delu je, da kot tim vedno in predvsem zagovarjamo intenzivno odnosno delo z otroki in to tudi dosledno izvršujemo. Prizadevamo si, da mladostniki v naši skupini najdejo prostor, kjer lahko sobivajo vsak s svojimi posebnostmi in so uspešni, da se njihove težave obravnavajo življenjsko in ne institucionalno, za kar imajo pravico, ker to imenujemo dom.

Ker se zavedamo pomembnosti družinskega okolja in športa, komplementarnosti teh dveh dejavnikov za celostni razvoj otrok in mladostnikov, želimo utrditi šport kot vrednoto v skupini. Za cilj smo si postavili funkcionalnost in čim več naših otrok spraviti na trening, čim več dni v tednu. Platforma, na katero smo postavil **koncept športa kot orodja za vzgojo** je, da bomo vse prilagodili za namen doseganja teh ciljev in obvladovanje nelagodja.

V skupini smo postavili pravilo, da je za nas pomembna vsaka prostočasna aktivnost mladostnika, ne glede na to s čim se le ta ukvarja, v skladu s svojimi interesi in zmožnostmi. Naj je to torej šport, likovni, glasbeni inštrument, fotografski, kakorkoli. Odvisno od mladostnika, kaj potrebuje. Važno je, da se obnaša *športno* ali *umetniško* in da *sodeluje*. Primer je mladostnica, ki je nadarjena za umetnost, fotografijo in se tako ukvarja z omenjeno dejavnostjo. Prav tako imamo primer suicidalnega fanta, ki v šoli dosega odlične rezultate, se udeležuje državnega prvenstva v FI, MAT, KEM.

Tako podpiramo vse oblike udejstvovanja, vse kar je funkcionalno. Kar se tiče športa, smo usmerjeni predvsem v tako imenovane *asertivne športe*, borilnim športom se zaradi slabih izkušenj izogibamo.

Torej kje je presežek? Presežek je v uspehu, satisfakciji, pa naj bo še tako majhna.

Začeli smo z modifikacijo vrednot šola – šport – prosti čas. Uspehe pri prostočasnih dejavnostih enačimo s šolskimi. Oboji so pomembni. Enačimo izostanek od pouka z izostankom od treninga. V kolikor ima mladostnik težave v šoli, kar slabo vpliva na samopodobo, lahko le te kompenzira s športom in ustvari se umetna pozitivna situacija. Enako energijo in nego uporabimo za šolsko delo kot tudi za športno ali katerokoli drugo. Pokazalo se je, da obstaja korelacija med športom in učnim uspehom. Mladostniki, ki se športno udeležujejo, so praviloma v šoli uspešnejši. Štejejo še tako majhni premiki. Mladostniki lahko s tem doživljajo integracijo v šolskem prostoru prav preko njihovega lika športnika, na način da so postali športniki in jih okolica dojema kot športnike. Na primer ob vprašanju, s čim pa se ti ukvarjaš, lahko ponudijo odgovor: »Sem veslač, nogometaš, ...«. Tako preko športa mladostniku olajšamo tudi vključevanje v širše socialno okolje.

Ob vsem opisanem je potrebno opozoriti na pomembno ločnico v naši skupini. Razlikujemo namreč med doživljajskimi projekti in strukturiranimi prostočasnimi aktivnostmi. V tabeli 1 so eni in drugi podrobneje naštet.

Tako nam doživljajski projekti skupine služijo za ravnovesje in so kot okvir, *kje smo bili (doživeli)*, šport pa je okvir, *kaj smo dosegli (se potrudili, uspeli)*. Skrbno negujemo oboje. Doživljanje športa kot ugodja, je namreč možna protiutež in odziv na nelagodje otrok in mladih.

Iz aktivnega načrta zapisanega v Letnem delovnem načrtu skupine pod imenom »**Projekt šport. Mi to zmoremo.**« je tako počasi nastajala metoda. Napisano smo strukturirali in se tega tudi držimo. S tem poskušamo omogočiti otrokom in mladostnikom čim več gibanja.

Tabela 1: ŠPORTNE DEJAVNOSTI ENOTE 1

ŠPORTNA VZGOJA v šoli – obvezno	
PROSTI ČAS v skupini – izbirno šport ali drugo	veslanje nogomet badminton košarka plavanje fitnes
DOŽIVLJAJSKI PROJEKTI skupine z vzgojitelji	Savudrija šotorjenje: plavanje 7 dni Brač letovanje: plavanje 7 dni Zimovanje: smučanje 4 dni Smučanje: med vikendi cca 7 dni

Tabela 2: V 10 LETIH UDELEŽENI V ŠPORTNE DEJAVNOSTI, več kot 2x na teden

veslanje	9	košarka	2	teakwondo	1
badminton	3	hokej	1	aikido	1
fitnes	7	ping pong	3	rugby	2
nogomet	1	lokostrelstvo	1		

Tabela 3: TRENUTNO udeleženi v športne dejavnosti, več kot 2x na teden

veslanje	4
badminton	2
fitnes	1
nogomet	1

Iz projekta v rutino delovanja skupine

Lahko reči, težje je izvesti in izvajati. Napisano terja napor, predvsem vsakdanji napor, organiziranje in priprave. Veliko je prostovoljnega dela. Ob tem se soočaš s številnimi težavami. Opažam, da motivacija do športa pri posamezniku, ki ima šport kot vrednoto, močno vpliva na ostale v skupini. Presežek se pojavi, ko postane za več posameznikov šport veselje, ko večina začne sprejemati šport kot vrednoto.

Vztrajanje vzgojitelja, da je to dobro in to prinaša koristi, je istočasno vzgojno delo. Zunanjo motivacijo obrača v notranjo, individualno pa v skupinsko. In kar naenkrat vzgojitelj ugotovi, da je tudi sam pri sebi izvedel spremembe, katere ni niti pričakoval. Kar naenkrat se pojavi *nova* ista skupina.

Rast skupine se pokaže skozi prilagajanja pravil za posameznike, ki so pač kurikularno postavljena, strukturna in so koristna, nujna. Hkrati se pojavi tudi prilagajanje skupine. Na vseh področjih. In če je pravilo konkretno in koristno, le to prinese, da se moramo več pogovarjati, več usklajevati, več organizirati. Skratka več delati, več živeti. Naenkrat smo zaznali, da se je dinamika življenja v skupini pospešila. Rezultat, učinek pa je odtehtal naš trud, drugače bi se verjetno vrnili na konvencionalna pota.

Tekmovalnost ni odveč in nam služi kot motivacijski dejavnik. Cilj je trening in to vsaki, ne pa rezultat, medalja. S treningom lahko dosežemo uspeh in ne obratno. Trening nam pomeni način življenja in doseganja satisfakcije. Vsak trening je uspeh. Slehernemu športniku in tudi slehernemu v skupini povemo, da je za nas največji uspeh biti prisoten na treningu, ko je zunaj dež, je hladno, temno in bi najraje ostal doma.

Ugotavljamo, da če imamo v skupini uspešnega športnika, le ta implementirano vpliva na celotno skupino, v kolikor jih imamo več, lahko začnemo govoriti o soustvarjanju športne skupine in življenja v njej. Delujemo sistemsko na individualni kot tudi na skupinski ravni.

Zadovoljitev otrokovih potreb, kot odgovor na nelagodje je možna torej tudi preko športa kot kanal za so-sledno celostno obravnavo. Vsak dan, celo leto.

Od fitnesa do veslanja - Veslaški klub Dravske elektrarne Maribor

V prvi fazi projekta je največ otrok obiskovalo fitnes in mogoče še kakšno drugo športno dejavnost. Trend se je kasneje obrnil v prid veslanju.

In kaj je veslanje? Veslanje je zelo naravna in uravnovešena zvrst športa, ki predstavlja izzivalno kombinacijo med močjo, koncentracijo in obvladovanjem telesa.

»Veslanje pomaga človeku razvijati sposobnosti, ki so v sodobnem načinu življenja zanemarjene, utrjuje mu zdravje in mu pomaga ohraniti stik z naravo. Pomeni tudi zabavo, estetsko doživetje, premagovanje skrajnih meja, tekmovanje s samim seboj in z drugimi, veselje, igro, sproščanje in ohranjanje delovne energije. Veslanje je tudi učinkovito sredstvo za uravnavanje telesne teže ter psihično pomirja in blaži učinke stresov sodobnega življenja« (Kolander, 2007, str. 6).

Pri projektu sodelujemo z Veslaškim klubom Dravske elektrarne Maribor (VKDEM), katerim gre tudi posebna zahvala. Aktivno sodelovanje s klubom je za nas najpomembnejše. Imajo jasno zastavljene cilje, širok razpon delovanja in spremljevalnih športnih aktivnosti, zato smo ugotovili, da mladostniki iz skupine na veslanju vztrajajo dlje, kot pri ostalih športih. Njihova obravnava je našim otrokom pisana na kožo, kar je za nas izjemnega pomena. Stik z naravo (voda-čoln) in postopno uvajanje v tehniko veslanja ter omogočanje različnih dodatnih telesnih aktivnosti kot so fitnes, tek, košarka, učenje plavanja, zimovanje s tekom na smučeh, je izgleda pravi recept, da so atraktivni.

Trenerska ekipa pod vodstvom Primoža Merfa in Dušana Juršeta ima izrazit posluš za integracijo otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Njihovo razumevanje potreb naših mladostnikov, hitro prehajanje na vodo, v tehniko veslanja in plovnosti, ter udeležba na regatah je ključnega pomena.

Naša veslaška zgodba se je začela spontano, na način, da je njihov glavni trener in strokovnjak za veslanje Primož Merf našega gojenca Petra, mladostnika, ki je bil telesno izrazito preddisponiran za veslanje, povabil k sodelovanju. Le ta je na treninge pristal, vendar zanje ni bil motiviran. Imel je slab učni uspeh, težave s tatvinami in težko družinsko situacijo. S težavo smo ga spravljali na treninge. Skoraj vsak dan posebej. Tako sva se dogovorila za day by day taktiko. To pomeni, da lahko že naslednji dan neha, v kolikor mu ni všeč. S tem smo mu omogočili možnost izbire in kontrolo nad svojimi odločitvami. A s skupnim delom in z našo metodo, nam je uspelo Petra spraviti in obdržati na treningih, kljub večkratnim regresom in zdrsom. V obdobju treniranja veslanja je skoraj dosegel reprezentanco, končal srednjo tehnično šolo in se vpisal na Policijsko akademijo.

V nadaljevanju sledi njegov pogled na obdobje, ki ga je preživel med stanovanjsko skupino in veslanjem na klubu.

»Preden začnem s pisanjem bi se rad zahvalil vsem vzgojiteljem za vzpodbudo in vse, kar so zame naredili skozi leta, ki sem jih preživel v mladinskem domu Enote 1.

Preden sem začel z veslanjem, sem bil neodločen, predvsem nemotiviran in brez samozavesti. Na veslanju sem spoznal so-veslače, ki so me takoj sprejeli kot svojega. Prvo sem opazil, kako pomembno je, da imaš okoli sebe ljudi, kateri so dobrega srca in jim lahko zaupaš. Skozi treninge sem pridobil ne samo na fizični vzdržljivosti temveč tudi na psihični. Čez čas mi nič ni več bilo težko. Počutil sem se, kot da spadam nekam, kamor ne more vsak. Skozi tekme nisem pridobil le na tekmovalnosti in borbenosti, temveč tudi na borbah, ki ti jih nastavi življenje... Veslanje ni le šport, temveč je način življenja, ki ostane s teboj do konca. Štiri leta, ko sem treniral, so bila najboljša mojega življenja. Ostali so mi tudi prekrasni spomini in če bi lahko čas zavrte nazaj, bi vse še enkrat ponovil. Ni mi žal sekunde, ki sem jo preživel na Veslaškem Klubu Dravskih Elektrarn.«

Peter, 23 let

FOLOW UP zadnjih 9 let

Petrov pogled in prispevki ostalih veslačev v nadaljevanju celovito povzamejo učinke veslanja pri mladostnikih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in s tem osmišljenost uporabe veslanja kot socialno pedagoške intervencije pri delu z mladimi iz ranljivih skupin.

»Ko sem se začel ubadati z veslanjem, mi ni bilo nekaj posebnega, kajti nisem mislil, da bom prišel daleč. Nato sem pa redno hodil na treninge in se začel veseliti, da sem našel nekaj novega, kar me je veselilo ter da sem se lahko družil s prijatelji, ki sem jih tam našel. Ko sem imel svojo prvo tekmo, sem bil seveda prestrašen, ker nisem vedel, kako mi bo šlo. Ampak na koncu sem končal na tretjem mestu. S časom sem vedno bolj pogosto hodil na tekme ter sem začel trenirati vedno večkrat na teden. Vedno bolj sem bil navdušen nad treningom, ker ko sem treniral, sem imel misli v stran od učenja ter vseh drugih stvari, ki sem jih imel v glavi. V domu so me podpirali pri veslanju ter ko so imeli čas, so me prišli gledati, kar me je seveda veselilo. Za mene veslanje več ni bilo kot neke vrste obveznost ampak nekaj, kar me je veselilo, da sem vsak dan lahko šel in si sprostil glavo ter trdo treniral.«

Leon, 20 let

»Veslanju sem bil predstavljen v 7. razredu s strani vzgojitelja Jožeta. Takrat sta že trenirala Pavel in Lan, kar me je toliko bolj vzpodbudilo, da sem se udeleževal treningov tudi sam. To je bilo eno najlepših in najučinkovitejših poglavij v mojem življenju, saj sem od njega odnesel ogromno pozitivnih stvari, spominov in naukov. Tega vsega sem se zavedel komaj, ko sem z treningi zaključil. Komaj takrat sem videl, kaj vse mi je to prineslo in pomenilo.

To obdobje je močno povezano z disciplino iz vseh strani. Ker sem imel v tem obdobju zelo natrpan urnik s treningi in šolo, me je to še samo vzpodbudilo, da sem stvari čimprej in pravočasno opravil. Disciplina se mi zdi zelo pomemben dejavnik v življenju nasploh, ne samo pri športu, zato sem bil zelo vesel, da sem jo spoznal pri veslanju in jo na tak način tudi ohranil. Ker pa treningi niso bili le treningi, temveč tudi druženje s prijatelji in sprostitev, se mi zdijo pomembni za posameznikovo preživljanje prostega časa. Ker sem bil v tem obdobju veliko zaposlen oziroma nisem imel tistega "časa brezdelja in dolgočasnosti", sem bil dosti bolj umirjen in skoncentriran na stvari, ki jih je bilo treba narediti. To se mi zdi za človeka precej pomembno.

Poleg mentalnega napredka, sem videl tudi napredek v fizičnih sposobnostih, to pa je bila seveda motivacija za naprej. Za mladostnika se mi zdijo treningi zelo pomembni, saj ne samo da izboljšajo fizične sposobnosti, temveč ti tudi zbistrijo um in vplivajo na produktivnost in disciplino.

Vredni omembe se mi zdijo tudi odnosi s trenerjem, saj je to oseba, ki jo je treba upoštevati in spoštovati. Treningi so tako eno izmed okolij, kjer se lahko naučimo odnosov in spoštovanja.

Ko sem nehal trenirati, se mi je to poznalo tako na fizičnem kot na mentalnem stališču. Zdi se mi, da mi je upadla disciplina in imel sem preveč prostega časa, ki ga včasih nisem dobro porabil. Če povzamem, bi brez pomisleka lahko rekel, da mi je žal, da sem tako hitro nehal trenirati veslanje ter da sem neizmerno hvaležen, da sem bil predstavljen temu športu, saj nikoli ne bom pozabil trenutkov, ki sem jih doživel.«

Tomi, 20 let

»Odkar sem začel trenirati veslanje, mi je to prineslo veliko dobrega. V šoli imam boljši uspeh, kar ga prej nisem imel. Z veslanjem pridobivamo tudi na moči in disciplini. Ker še jaz nimam toliko discipline, še delam na tem, da bi jo imel in upam, da mi bo ratalo. Z veslanjem in treningi pridobivam nekakšno orientacijo, kako deluje športni sistem. Ker meni ta športni sistem še ne leži čisto, hodim na treninge. Če ne bi prišel v to skupino, sploh ne bi vedel, da ta šport obstaja.«

Damjan, 15 let

»Veslanje je meni nekaj najbolj pomembnega v življenju. Pomagalo mi je, da sem dober športnik in da imam jasne cilje. Hkrati mi pomaga pri šolskem delu, kar si sploh nisem predstavljal, da mi bo. Imam tudi svoj čoln in se končno počutim, da nekam spadam in da sem nekje vesel. Treninge imam vsak dan, kar mi da motivacijo, da se ne vdam in da grem vedno naprej. Ko sem na vodi, sem nekje, kjer se lahko sprostim in mi to da cilje. Imam tudi medalje, kar mi brez trdega dela ne bi uspelo.

Veslanje mi je pomagalo ne samo pri fizičnem ampak tudi psihičnem počutju. Zaradi veslanja sem lahko zdaj bolj sproščen in skoncentriran skoraj pri vsem. Hkrati sem tudi hvaležen za spremembo življenja, ker sem se spremenil. Hvaležen sem vzgojitelju Jožetu. Če pa to rečemo na kratko, mi je veslanje spremenilo življenje.«

Aleš, 15 let

»Spomnim se še prvega dne na veslanju. Trener je pristopil k meni in me pospremil do pontona. Tam sem tudi šel prvič v čoln oziroma modro banjico. Ni bilo lahko, vsaj zame ne. Trener je bil kar navdušen, nad mano. Jaz pa najprej nisem bil najbolj zagrizen v veslanje. No potem sem z Danielom in Alenom začel hoditi na treninge. Takrat sta bila boljša od mene, zato sta me tudi navdušila. Prvih 3 krat je bil na treningu zraven še vzgojitelj Jože. Nato so se vrstili treningi eden za drugim. Nikoli mi ni bilo dolgčas. Ko sem postal v veslanju uspešnejši, se je isto zgodilo na ostalih področjih. Najbolj se je to poznalo v šoli in v skupini. Ko sem imel težke dneve, je ob meni stala vzgojiteljica Patricija in tako sta me skupaj z vzgojiteljem Jožetom vzpodbujala. Sedaj sem že v veslaški reprezentanci, upam, da bo tako tudi ostalo.

Predvsem ne obžalujem, da sem se odločil za veslanje, temveč sem ponosen na svoje dosežke in spremembo pri samemu sebi.«

Denis, 15 let

Zaključek

Z rezultati svojega dela smo zadovoljni, saj jih živimo in pridelamo. Od trenutno osmih otrok v skupini, vsi smučajo, plavajo, obiskujejo športno dejavnost več kot dva dneva v tednu. Veslanje trenirajo trije mladostniki in ena deklica stara devet let. Dva od njih imata status športnika in eden od njiju hodi na reprezentančne tekme, drugi je tik pred vrati. V zadnjih treh letih so prinesli 18 medalj, udeležili so se približno 17ih regat.

Ko vse zapisano povežemo, ugotovimo, da je sposobnost prilagajanja strokovnega delovanja vzgojiteljev, skupine in pravil pomemben odgovor na otrokove potrebe oziroma na potrebe skupine, v kateri je mladostnik. Naše vodilo pri strokovnem delu je fleksibilnost; da ne zaspimo v socialno pedagoških dognanjih, v rutini. In tudi ugotovitev, da ni potrebno spreminjati celotnih sistemov, temveč so velikokrat potrebni le majhni popravki.

VIRI IN LITERATURA

Berčič, H. (2008). Športna rekreacija od zgodnjega otroštva do pozne starosti. V H. Berčič (ur.), *Zbornik 7. kongresa športne rekreacije* (str. 8-22), Sokolska zveza Slovenije.

De Piccoli, N. (1998). Nelagodje. V A. Baligač (ur.), *Ulično delo: preventiva na področju nelagodja, odvisnosti in AIDSa* (str. 40 – 47), Salve d.o.o.

Frkač, J. (1998). *Hiša izgubljenih sanj*. Samozaložba.

- Frkač, J. (2001). *Analiza praktičnega dela v stanovanjski skupini Črnuče*. [Diplomsko delo.] Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Frkač, J. (2004). Investicijski kapital vzgojitelja? Odnos!: *Socialna pedagogika*, 8 (4), 497-510.
- Kolander, A. (2007). *Predstavitev in Analiza programa šole veslanja v veslaškem društvu Dravske elektrarne Maribor za otroke v prvem in drugem triletju osnovne šole*. [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport]. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=1624&lang=slv>
- Rutar, P. (2008). Pravljica kot socialnopedagoška intervencija: *Socialna pedagogika*, 12 (3), 293-316.
- Škof, B, Bačanac, L., Bratina, N., Žiberna, L. (2016) *Šport po meri otrok in mladostnikov: pedagoški, didaktični, psiho-socialni, biološki in zdravstveni vidiki športne vadbe mladih*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.

Prikaz intervizije med vzgojitelji v vzgojni skupini Mladinskega doma Malči Beličeve v času epidemije Covid-19 / Demonstration of peer supervision in a group of care workers in the Malči Belič youth home during Covid-19 epidemic

Tamara Miketič, mag. prof. soc. ped.

Mladinski dom Malči Beličeve, Mencingerjeva 65, 1000 Ljubljana

tamara.kreft@guest.arnes.si

Dejan Vidic, prof. šp. vzg.

Mladinski dom Malči Beličeve, Mencingerjeva 65, 1000 Ljubljana

dejan.vidic1@guest.arnes.si

Povzetek

Intervizija je metoda dela vzgojiteljev v vzgojni skupini Mladinskega doma Malči Beličeve. Sodelavci si v paru ali manjši skupini nudijo supervizijo eden drugemu brez prisotnosti zunanjega supervizorja. Intervizija vpliva na kvaliteto njihovega dela, saj ohranja dobre medosebne odnose ter nudi vzgojiteljem podporo pri vsakodnevnih delovnih izzivih. Omogoča doseganje in poenotenje delovnih ciljev, ustvarja pozitivno vzdušje v vzgojnem timu in rešuje morebitna nesoglasja ali konflikte. Intervizija omogoča učenje in strokovni razvoj, osebno rast ter zavedanje potrebnih delovnih kompetenc. Epidemija Covid-19 je pomembno spremenila življenje in vplivala na vsakdanje navade. Vzgojitelji v vzgojni skupini so se prilagodili novim razmeram in uspešno sprejeli delo na daljavo, ki je nadomestilo njihova intervizijska srečanja v fizični obliki. V tem prispevku so predstavljene teoretične osnove in praktični prikaz intervizije, ki jo vzgojitelji izvajajo v obliki video klicev z aplikacijo Zoom.

Ključne besede: intervizija, mladinski dom, delo na daljavo, Covid-19.

Abstract

Peer supervision is a working method used by a team of care workers in the Malči Belič youth home from Ljubljana. Colleagues in pairs or smaller groups provide supervision to each other without an external supervisor. This method influences the level of quality at the workplace and maintains strong interpersonal relations that provide strength as care workers cope with everyday work's challenges. It helps to gain joint goals, positive teamwork atmosphere and solve potential disagreements and conflicts. Peer supervision also provides learning and professional development, personal growth and perception of newly acquired competences. Covid-19 epidemic has significantly changed and affected lives and daily routines. A team of care workers have adapted well to the new situation and accepted distance work as a suitable alternative to face-to-face meetings. Theoretical basis of peer supervision and practical application of Zoom-based video calls are presented in this paper.

Key words: peer supervision, youth home, distance work, Covid-19.

Uvod

V času epidemije Covid-19 so se izrazito spremenili pogoji in oblike dela v Mladinskem domu Malči Beličeve (v nadaljevanju MDMB). Zaradi potreb po celodnevni prisotnosti vzgojiteljev, ki jo je narekovala šola na daljavo, se je število matičnih vzgojiteljev v posamezni vzgojni skupini (v nadaljevanju vzgojni tim), iz dveh, povečalo na tri vzgojitelje. Zaradi sprememb, ki jih je prinesla epidemija Covid-19, je bilo pomembno ohranjati pozitivno delovno vneto, dobre medosebne odnose, učinkovito organizacijo dela in kvaliteten prenos informacij. Na te izzive se je vzgojni tim v MDMB odzval z redno intervizijo. Srečanja so se iz fizične oblike, ob podpori orodij PowerPoint (Microsoft Corporation) in spletne aplikacije za video klice (Zoom Video Communications, Inc.), prenesla v digitalno okolje.

Začetki uporabe intervizije v vzgojni skupini MDMB

Leta 2018 sta vzgojitelja začela z izvajanjem intervizije v paru. To je vrsta supervizije, ki jo drug drugemu dajeta strokovnjaka, ki opravljata podobno delo (Milošević Arnold idr., 1999, str. 15). Razlog za uporabo te metode dela je bila potreba po sistematičnem pogovoru, analizi vzgojnih izzivov, refleksiji, evalvaciji ter poenotenju vzgojnih zahtev pri delu z otroki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Leta 2021 se je matičnima vzgojiteljema priključila tretja vzgojiteljica. Vzgojnemu timu se pri interviziji redno pridruži tudi gospodinja.

Teoretična izhodišča

Intervizija je vrsta supervizije, ki je v slovenski strokovni literaturi opredeljena tudi kot vrstniška supervizija (Kobolt in Žorga, 2006, str. 246). V angleškem prostoru se pojavlja izraz »peer supervision« (Milošević Arnold idr., 1999, str. 14). »Intervizija je metoda učenja, pri kateri mala skupina kolegov s podobno stopnjo profesionalne usposobljenosti in delovnih izkušenj opravlja supervizijo drug z drugim na osnovi vprašanj, ki se porajajo v njihovem delovnem okolju« (Hanekamp, 1994, str. 503).

Proces intervizije, podobno kot supervizija, zahteva strukturo in predpisan potek oz. značilne faze srečanja, prostovoljno udeležbo, dogovor o sprejetih intervizijskih pravilih, značilne metode dela, razdelitev vlog ter zaključno evalvacijo oz. poročilo (Kobolt in Žorga, 2006, str. 251; Milošević Arnold, 2004, str. 4; Žorga, 2002, str. 115). Intervizija se prvenstveno razlikuje od supervizije po tem, da nobeden od sodelujočih ne prevzema vloge supervizorja (Hanekamp, 1994, str. 503; Milošević Arnold idr., 1999, str. 38).

V literaturi so navedene različne metode dela, ki se uporabljajo v procesu intervizije: »Metoda reševanja primera«, »Metoda »STOP«, »Metoda asociacije«, »Metoda analize primera«, »Metoda dogodka«, »Metoda identifikacije«, itd (Hanekamp, 1994, str. 505; Milošević Arnold, 2004, str. 6; Žorga, 2002, str.122).

Intervizijski proces vzpostavlja odnose (Videmšek, 2021, str. 26) in vloge med sodelavci (Kobolt in Žorga, 2006, str. 247). Intervizor ima vlogo, da vodi srečanje, intervizanti predstavljajo svoje zgodbe, komentarje in vprašanja. Člani se preizkušajo v vseh vlogah (Milošević Arnold, 2004, str. 1). Intervizija se je kot učinkovita metoda uveljavila na različnih področjih: v socialnem delu (Rihter, 2010), v osnovni šoli (Mihalj, 1998), v vrtcu (Stojanovič, 2012), v zdravstvu (Rozman, 2014).

Prednosti in pasti intervizije

Prednosti intervizije so, da ustvarja »vadbena poligon« za učenje komunikacije, empatije in refleksije, omogoča spoznavanje in poenotenje vzgojnih stilov med sodelavci, ne potrebuje dodatnih finančnih sredstev za zunanega supervizorja, predstavlja enostavnejšo časovno uskladitev srečanj, nudi priložnost za takojšnjo povratno informacijo in izmenjavo primerov dobre prakse, omogoča vpogled v lastno delo in zagotavlja kakovostne storitve za uporabnike, krepi osebno zadovoljstvo pri opravljanju dela, pogloblja medosebne odnose in nudi oporo vzgojiteljem pri preprečevanju prekomernega stresa, otopelosti ali izgorevanja (Milošević Arnold idr., 1999, str. 38; Rihter, 2010, str. 77; Žorga, 2002, str. 116).

Pasti intervizije so, da se zaradi prijetne klime srečanja spremenijo v »prijateljsko kramljanje« in opravljanje drugih. Zaradi odsotnosti vodje je možen pojav nerednih srečanj, »šumov« v komunikaciji, upad motivacije ter izogibanje kritiki in vsebinam o katerih imajo člani različna mnenja (Milošević Arnold, 2004, str. 3; Žorga, 2002, str. 118). Pomanjkljivost je lahko tudi, da so člani tima nepripravljeni na srečanje, da se redno ne zapisuje intervizijsko poročilo, da se srečanja spremenijo v »jamranje« brez iskanja rešitev in pozitivnih mnenj.

Žorga (1996) opozarja, da je v intervizijski skupini potrebno biti pozoren na dva nivoja, na katerih deluje skupina: nivo vzdušja in nivo naloge. Obstaja namreč nevarnost, da bi v procesu prevladale skupinske potrebe na račun resničnih ciljev intervizije ali obratno. Pomembno je torej, da se poskrbi za ravnovesje med sproščenim, prijetnim vzdušjem in storilno naravnano-stjo tima.

Refleksija v interviziji

Temeljni del vsake intervizije je refleksija (Milošević Arnold, 2004, str. 10; Videmšek, 2021, str. 163), ki posega na različna področja. V veliki meri se dotika medosebnih odnosov in osebnih vrednot, razvija občutek za sodelovanje, opazovanje, analiziranje, poslušanje, konstruktivno kritiko ter odprto komunikacijo (Polak, 2007, str. 100). V literaturi je navedeno več modelov sistematične refleksije, ki vsebujejo podpora vprašanja (Milošević Arnold, 2004, str. 10; Videmšek, 2021, str. 193; Žorga, 2002, str. 46).

Delo na daljavo

V literaturi je delo na daljavo opredeljeno kot delo od doma, teledelo, mobilno delo, delo od kjerkoli, prožno delo, virtualno delo (Allen, Golden in Shockley, 2015, v Osredkar, 2021, str. 8). Vsem definicijam dela na daljavo je skupna predpostavka, da delo na daljavo vključuje delo na oddaljeni lokaciji, stran od matičnega delovnega okolja oz. centralne pisarne. Poleg te predpostavke je pri večini definicij vključen tudi pojem uporabe informacijske tehnologije pri opravljanju dela (Allen in drugi, 2015, v Osredkar, 2021, str. 10).

Delo na daljavo se je v MDMB uveljavilo v prvem delu epidemije Covid-19 (od marca 2020 do maja 2020). Zaradi zaustavitve javnega življenja (angl. lockdown), je večina otrok iz MDMB šolo na daljavo opravljala v matičnih okoljih (pri starših, skrbnikih ali rejnikih). Pedagoške konference so se začele izvajati preko video klicev. Vzgojni tim, ki se je pred epidemijo srečeval v prostorih vzgojne skupine, je intervizijo prenesel v digitalno obliko. Izkušnje s to obliko dela so pokazale, da vzgojitelji z video klicem prihranijo čas, ki bi ga porabili za vožnjo na delo in

nazaj. Prednost video klica je tudi odsotnost zunanjih motenj, ki se pojavijo na delovnem mestu (vstopanje v prostor s strani drugih zaposlenih ali otrok). Tveganje, ki ga lahko predstavlja intervizija na daljavo je digitalna varnost in z njo povezan pogovor o občutljivih temah. Vzgojiteljski tim je ocenil, da med njimi obstaja dovolj visoka stopnja zaupanja, ki zagotavlja ustrezen občutek varnosti.

Prikaz intervizijskega modela v vzgojni skupini MDMB

Pri izbiri in oblikovanju modela intervizije so avtorji tega prispevka izhajali iz spoznanj in priporočil iz literature (Milošević Arnold, 2004, str. 6; Žorga, 2002, str. 122). Še posebej so se osredotočili na izbiro vprašanj za refleksijo, ki so jih prilagodili značilnostim vzgojnega tima (Kobolt in Žorga, 2006, str. 253), kot so osebni stil, oblika dela in obravnava delovnih izzivov. Intervizijo vzgojitelji izvajajo na 14 dni. Vsako srečanja traja 60 minut. Intervizijski model sestavljajo štiri faze oz. deli. Vsaki fazi se nameni sorazmeren čas glede na pomembnost obravnavanih vsebin in se spreminja od srečanja do srečanja.

1. del: REFLEKSIJA ODNOSOV IN SODELOVANJE MED VZGOJITELJI

Po uvodnem pozdravu in krajšem sproščenem pogovoru, se preko spletne aplikacije, ki jo deli in prebere intervizor, prikaže drsnica za refleksijo o vsebinah prejšnje intervizije. Sledi nato drsnica s podpornimi vprašanji za refleksijo odnosov, komunikacije in timskega dela (Tabela 1). Sledi komunikacija intervizantov s predstavitvijo zgodbe, odgovorov ali izpostavljanjem posameznih tem.

Tabela 1: podporna vprašanja za refleksijo odnosov, komunikacije in timskega dela.

<p>Kako se počutim v timu (splošno počutje)? Kakšna je moja vloga? Ali se počutim kot pomembna/-en članica/član tega tima? Kako sem in smo sodelovali v preteklem obdobju? Ali sem oz. smo bili uspešni? Kako sem se počutila/-il med sodelovanjem? Ali me kaj moti? Kako se pri svojem delu držimo sprejetih dogovorov? Kako sem oz. smo komunicirali? Ali smo se dovolj oz. preveč / premalo obveščali? Ali sem bila/bil slišan/a? Ali imam kdaj občutek, da se moje mnenje „povozi“, podcenjuje oz. ignorira? Kakšno podporo oz. pomoč dobim pri ostalih dveh sodelavcih? Kako so se moji predlogi upoštevali oz. mnenje slišalo? Ali se je v našem sodelovanju pojavilo nezaupanje/slaba volja? Kako smo nesoglasja reševali? Ali so ostale kakšne „odprte“ dileme oz. zamere? Kako smo si razdelili delo? Kako sem zadovoljna/-en z razdelitvijo obveznosti? Kako posredujemo informacije otrokom? Ali smo uskladili informacije predno smo jih posredovali otrokom? Kakšne so naše vzgojne zahteve? Ali jih lahko poenotimo (konsenz ali kompromis)?</p>

PRIPOMBA – PREDLOG - KOMENTAR – POHVALA - ZAHVALA

V tej fazi je pomembno, da so člani tima pripravljeni sprejemati povratne informacije o svojem delu, prispevati konstruktivne povratne informacije svojim kolegom ter z njimi deliti lastno doživljanje. Spremljanje lastnega napredka in strokovnega razvoja tima predstavlja pomemben pogoj za učinkovitost tima.

2. del: EVALVACIJA PRETEKLIH AKTIVNOSTI

Za evalvacijo preteklih aktivnosti vzgojni tim uporablja metodo SPIN analize (Slabosti, Prednosti, Izzivi, Nevarnosti, angl. SWOT analysis). Ta metoda, ki se je uveljavila v strateškem managementu (Biloslavo, 2008, str.72), se pogosto uporablja tudi pri evalvaciji timskega dela v vzgoji in izobraževanju (Polak, 2007, str. 101). Metoda omogoča pregled in oceno slabosti ter prednosti, izpostavlja možne izzive in nevarnosti. Metoda prinaša enostavno, dobro pregledno matriko. Vanjo se vnašajo kratke besedne oznake usmerjene v analizo trenutnega stanja, evalvacijo preteklih dogodkov in izhodišča za ravnanje v prihodnosti (Biloslavo, 2008, str. 72). S pomočjo matrike je vzgojni tim oblikoval lastna podporna vprašanja za analizo.

Tabela 2: Prikaz matrike za SPIN analizo s podpornimi vprašanji.

SLABOSTI Kje so se pojavile težave oz. pomanjkljivosti?	PREDNOSTI Kaj je bilo dobro pripravljeno in realizirano?
IZZIVI Kaj lahko naslednjič izboljšamo oz. naredimo drugače?	NEVARNOSTI Na kaj moramo biti še posebej pazljivi?

3. del: NAČRTOVANJE SKUPINSKIH DEJAVNOSTI

Pri načrtovanju skupinskih dejavnosti vzgojni tim izhaja iz želja in potreb otrok, zato se v tej fazi uporabljajo principi aktivne participacije (Bajželj, 2008, v Jamnik, 2011, str. 30). Osrednji del predstavlja opredelitev pomembnih ciljev in razdelitev nalog med vzgojitelji. Pri načrtovanju se upoštevajo različni dejavniki, kot so časovna razpoložljivost in močna področja otrok in vzgojiteljev. Pomembna pozornost se namenja ustvarjalnosti in inovativnosti, h kateri pripomorejo tudi sproščeni odnosi ter prijetno vzdušje v timu (Polak, 2007, str. 94).

4. del: ANALIZA SKUPINSKE DINAMIKE

Tudi v tej fazi se uporablja SPIN analiza kot metoda vpogleda v pojav čustvenih in vedenjskih motenj ter evalvacija interakcij med otroki in mladostniki.

Tabela 3: Prikaz matrike za SPIN analizo s podpornimi vprašanji.

SLABOSTI Katera so njegova/njena šibka področja, izstopajoči vedenjski odzivi in sprožilci odklonilnih vedenj?	PREDNOSTI Katera so njegova/njena močna področja?
IZZIVI	NEVARNOSTI

Katere so njegove/njene priložnosti (viri moči) za napredek?	Katera so njegova/njena rizična vedenja, ki ustvarjajo okoliščine ogroženosti?
--	--

Sklep

Intervizija vzgojnemu timu nudi priložnost, da skupaj razmišljajo o svojem delu in sodelovanju. Pri tem si izmenjujejo izkušnje, rešujejo izzive, ocenjujejo delovno uspešnost na osnovi postavljenih ciljev ter načrtujejo svoje prihodnje aktivnosti. Pomemben pozitiven učinek, ki ga ima ta metoda, so elementi pozitivne komunikacije in refleksije, ki se prenašajo v vsakodnevne telefonske klice ter v čas prenosa informacij ob menjavi delovnih izmen. Intervizija se članom vzgojnega tima zdi pomembna za osebni in profesionalni razvoj. Sama po sebi ta metoda še ne zagotavlja uspešnega timskega dela, zagotovo pa poveča verjetnost uspeha. Člani vzgojnega tima so bili pred pojavom epidemije dobro usposobljeni za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, zato prehod intervizije iz neposrednih fizičnih srečanj v spletno okolje ni predstavljal posebnih ovir. Še več, zaradi prihranka časa, ki je nadomestil prevoz v matično enoto zavoda ter boljšega vizualnega prikaza vsebin, ki jo nudijo digitalne aplikacije, je postala intervizija na daljavo prevladujoča praksa. Vsi člani tima so si ob tem enotni, da se bodo v prihodnje pogosteje vračali k neposrednemu načinu intervizijskih srečanj, saj je osebni (fizični) stik nezamenljiv pogoj za uspešno delo in komunikacijo. Ohranili pa bodo spletno obliko v primerih, ko bo zaradi časovnih ali prostorskih ovir, video klic smiselna izbira.

Literatura

- Biloslavo, R. (2008). *Strateški management in management spreminjanja*. Univerza na Primorskem. Fakulteta za management Koper.
- Hanekamp, H. (1994). Intervizija. *Socialno delo*, 33(6), 503-505. <https://www.revija-socialno-delo.si/arhiv/1994>
- Jamnik, E. (2011). *Participacija mladih v izbiri preživljanja prostega časa* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. Pefprints. http://pefprints.pef.uni-lj.si/359/1/mag_delo.pdf
- Kobolt, A. in Žorga, S. (2006). *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Mihalj, B. (1998). *Intervizija med pedagoškimi in strokovnimi delavci v osnovni šoli* [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Visoka šola za socialno delo.
- Milošević Arnold, V., Vodeb Bonač, M., Erzar Metelko, D. in Možina, M. (1999). *Supervizija – znanje za ravnanje: priročnik za supervizijo kot proces učenja za strokovno ravnanje in osebni razvoj*. Socialna zbornica Slovenije.
- Milošević Arnold, V. (2004). *Priročnik za intervizijo*. Univerza v Ljubljani. Fakulteta za socialno delo.

- Osredkar, T. (2021). *Vpliv pandemije Covid-19 na delo od doma* [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede]. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=144907&lang=slv>
- Polak, A. (2007). *Timsko delo: psihološke razsežnosti timskega dela v vzgoji in izobraževanju*. (1. izd). Modrijan.
- Rozman, T. (2014). *Supervizija v teoriji in praksi v zdravstveni negi* [Diplomsko delo, Visoka šola za zdravstveno nego Jesenice]. Revis.openscience. <http://revis.openscience.si/lzpisGradiva.php?id=971&lang=slv&prip=dkum:11029461:d2>
- Rihter, S. (2010). *Supervizija in intervizija na centrih za socialno delo Kamnik, Domžale in Ljubljana-Šiška* [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo]. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/lzpisGradiva.php?id=42520>
- Stojanovič, I. (2012). *Intervizija v vrtcu* [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo]. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/lzpisGradiva.php?id=43044>
- Žorga, S. (ur.). (2002). *Modeli in oblike supervizije*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Videmšek, P. (2021). *Supervizija v socialnem delu: učenje na podlagi dobrih izkušenj*. Univerza v Ljubljani. Fakulteta za socialno delo.
- Žorga, S. (1996). Intervizija – možnost pospeševanja profesionalnega razvoja. *Psihološka obzorja*, 5(2), 87-96. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-27Q09MSQ/b3c86ae2-5198-4fae-974e-498946faa4fc/PDF>

Vpliv svetovanja mobilne službe na duševno zdravje otrok in mladostnikov / The impact of mobile service counseling on the mental health of children and adolescents

Alja Zajec, univ. dipl. soc. ped.

SC Višnja Gora, Cesta dolenskega odreda 19, 1294 Višnja Gora

alja.zajec@vizvisnjagora.si

POVZETEK

V prispevku predstavim pomembnost dela s starši za doseganje pozitivnih vplivov na duševno zdravje njihovih otrok in mladostnikov. V okviru strokovnega centra Višnja Gora deluje mobilna služba, namen katere je ponuditi pomoč in svetovati otrokom s čustvenimi in vedenjskimi težavami, oziroma pripraviti njihove starše ali strokovne delavce za lažje in bolj uspešno delo z njimi. Izkušnje s terena kažejo, da je delo s starši precej nerazvito področje. Posledično ugotavljam veliko potrebo po opremljanju staršev z novimi znanji, ki bi pripomogla k uporabi primernejših odzivov pri vodenju njihovih otrok. Delo mobilne službe SC Višnja Gora se osredotoča predvsem na svetovanje staršem, svetovanje strokovnim delavcem in iskanje novih rešitev znotraj že obstoječih sistemov za podporo otrokom oziroma mladostnikom. V prispevku je opis delovanja mobilne službe prepleten z izseki mnenj uporabnikov, ki sem jih pridobila iz evalvacijskih vprašalnikov, ki jih uporabniki izpolnijo po zaključku svetovanja. Ti so pomemben vir povratnih informacij in merilnik uspešnosti svetovanja.

KLJUČNE BESEDE: otroci/mladostniki, starši, duševno zdravje, svetovanje

ABSTRACT

In this paper, I present the importance of working with parents to achieve positive impacts on the mental health of their children and adolescents. Within the SC Višnja Gora, there is a mobile service, the purpose of which is to offer help and advice to children with emotional and behavioral problems, or to equip their parents or youth workers/teachers for easier and more successful work with them. Experience from the field shows that working with parents is a rather underdeveloped field. As a result, there is a need to equip parents with knowledge that would help them choose more appropriate responses in guiding their children. The work of the mobile service of SC Višnja Gora focuses mainly on advising parents, advising professionals and finding resources within existing systems to support children and adolescents. In the article, I intertwine the description of the operation of the mobile service with excerpts from the opinions of users, which I obtained from the evaluation questionnaires that users fill out after completing the counseling. These are an important source of feedback and a measure of the effectiveness of counseling.

KEY WORDS: child/adolescent, parents, mental health, counseling

UVOD

V letu 2013 je MIZŠ opravilo raziskavo z vzgojnimi zavodi, z namenom prepoznati pomanjkljivosti obstoječega sistema in definirati potrebe po novi in boljši ureditvi tovrstnih sistemov. Med drugimi so izpostavili potrebi po bolj tvornem sodelovanju strok, ki so vpete v pomoč otrokom in mladostnikom in po okrepitvi področja dela z družino. V letu 2017 je MIZŠ s sredstvi evropske kohezijske politike razpisalo projekt Celostna obravnava otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v vzgojnih zavodih. Cilji projekta so bili; oblikovanje novih oblik in metod dela v stanovanjskih in vzgojnih skupinah, oblikovanje programov za intenzivno obravnavo otrok, predvsem s težavami v duševnem zdravju in odvisnikov, spremljanje otrok in mladostnikov po odpustu in strokovna podpora družinam. Ugotovitve projekta so bile, da je prenova obstoječega sistema nujna in da je potrebno poskrbeti, da se vzgojno izobraževalni zavodi s svojimi oblikami dela približajo potrebam otrok in mladostnikov in ne obratno. Sprejetje Zakona o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI) leta 2020, ki je vstopil v polno veljavo leta 2021 nam je prineslo kar nekaj sprememb, novosti in izzivov. Naloge strokovnih centrov so od sprejetja zakona dalje zagotavljanje celotnega kontinuuma pomoči. Eno izmed treh glavnih področij, ki jih zakon ureja je preventivna dejavnost v obliki nudenja mobilne pomoči otrokom, družinam, strokovnim delavcem in drugim za otroka pomembnim osebam, ki so vključeni v redne vrtce in šole (Kranjčan, Šoln Vrbinc, 2015).

Mobilna služba

Mobilna služba se na podlagi dosedanjih izkušenj izkazuje kot učinkovita oblika pomoči in podpore, kar lahko povzamem iz lastne izkušnje dela. Uspešnost tovrstne oblike pomoči merim z evalvacijskimi vprašalniki, v katerih uporabniki (starši, strokovni delavci) opredelijo v kolikšni meri so zadovoljni s svetovanjem in v kolikšni meri so cilji, ki smo jih zastavili skupaj z njimi, pred začetkom svetovanja doseženi. Način dela in zasledovanja rezultatov se v večini primerov močno razlikujeta od prvotne ideje doseganja ciljev s strani tistih, ki za pomoč in podporo zaprosijo oziroma jo potrebujejo.

Proces vključitve v svetovanje mobilne službe se prične z uradno vlogo, ki jo lahko na strokovni center naslovi kdorkoli; otrok ali mladostnik sam, njegovi starši, učitelji, predstavniki CSD, drugi pomembni strokovni delavci ... Od 33 obravnavanih primerov od začetka šolskega leta 2021/2022 pa do marca istega šolskega leta, so v 20 primerih problematiko najprej zaznali in za pomoč zaprosili strokovni delavci šole, v 8 primerih strokovni delavci Centra za socialno delo, v 5 primerih pa drugi posamezniki; npr. pedopsihiater, starši sami. Na prejeto vlogo se, v kolikor je podana s strani uradne institucije, odzovem s sklicem timskega sestanka, na katerem želim, da je prisotnih čim več otroku pomembnih oseb. Na sestanku preko poročanj posameznikov o zaznani problematiki pridobim kar se da točen vpogled v dinamiko pomembnih sistemov in celosten pogled na problematiko.

Moje izkušnje s terena kažejo, da vlagatelji najpogosteje zaznavajo problematično vedenje pri otroku oziroma mladostniku in posledično pričakujejo, da bo otrok tisti, ki mu bo pomoč nudena. Ideja je torej, da je otrok tisti, ki ga je potrebno obravnavati in katerega mehanizmi za soočanje z vsakdanjimi situacijami so neprimerni, socialno nesprejemljivi in celo škodljivi. V svojih poročanjih vlagatelji najpogosteje navajajo, da je vedenje posameznika moteče za okolico. Redkeje poročajo o tem, da zaznavajo, da so neprimerni mehanizmi soočanja s situacijami škodljivi za otroka oziroma mladostnika, oziroma da je otrok tisti, ki mu lastno neprimerno vedenje povzroča stisko.

V sklepnem delu sestanka, torej po poročanjih, podam povratne informacije vsem vključenim, kje vidim še dodatne možnosti znotraj obstoječega sistema oziroma neizkoriščene vire. Ti v bodoče delujejo kot podporni mehanizmi pri doseganju napredkov otroka oziroma mladostnika. V kolikor se pokaže potreba, ponudim svetovanje strokovnim delavcem z namenom ozaveščanja o posebnostih pri delu z otroki s čustveno vedenjskimi težavami in deljenja dobrih praks. Tovrstno svetovanje izvedem v enkratni obliki, razrednikom ali spremljevalcem pa lahko po potrebi ponudim spremljanje, ki je daljši proces.

Vključitev v proces svetovanja ponudim tudi staršem, ki pa je zanje zamišljen precej drugače kot za strokovne delavce. Srečanja s starši potekajo enkrat tedensko, po eno uro, za zaključek cikla jih je potrebno opraviti vsaj 8. Srečanja potekajo individualno, na vnaprej dogovorjenem mestu – v strokovnem centru ali na domu družine. Predpogoj za vključitev v svetovanje je lastna motivacija staršev. Pri svetovanju staršem vedno izhajam iz problema, kot ga vidijo sami, da po nepotrebnem ne povečujem pritiska na družino in jim prej kot to ponudim podporo, ki jo potrebujejo. Po koncu srečanj s starši in strokovnimi delavci naredim evalvacijo, katere odgovori so anonimno prikazani v tem prispevku.

Delo s starši

Kot problematično zaznavam dejstvo, da vlagatelji oziroma odrasle osebe, ki zaznajo problematiko, poročajo, da je otrok tisti, v katerem je jedro problema. Poročajo o neprilagojenem vedenju otroka in o neprimernih mehanizmih soočanja z vsakdanjimi situacijami. Že v sklepnem delu timskega sestanka poskušam ozavestiti in pojasniti, da je sprememba v vedenju otroka mogoče doseči preko spremembe odzivov v okolju in v otroku najbližjih mikrosistemih. V praksi to pomeni opremljanje staršev in strokovnih delavcev za primernejše odzivanje na otrokove neprimerne vedenjske vzorce, krepitev lastne regulacije kot predpogoj za regulacijo otroka, ozaveščanje o posebnostih čustvovanja in vedenja otroka, za lažjo izbiro primerne vzgojnega stila in postopanja. Ta model dela kljub temu, da je izpostavljena problematika pri otroku, predvideva delo s starši in strokovnimi delavci kot ključen element za doseganje spremembe pri otroku. Po mojih izkušnjah to pogosto povzroči notranji konflikt pri odraslih osebah, predvsem starših, ki so v tem primeru postavljeni pred izbiro, ali so sami pripravljene vlagati trud, energijo, čas in voljo v to, da spremenijo lastne vzorce.

Starši otroku predstavljajo najpomembnejše zavetje, primarno navezanost, predstavljajo mu odnos, ki je osnova za vzpostavljanje vseh nadaljnjih odnosov v življenju. Nudijo mu okolje, v katerem bi se moral počutiti varnega, da preizkuša različna vedenja, da ugotovi, kje so meje v odnosih, kaj je socialno sprejemljivo in kaj ni. Namen dela s starši je, opremiti jih, da otroku nudijo podporno okolje za razreševanje nefunkcionalnih obrambnih mehanizmov in predvsem okolje, ki bo otroka spodbujalo k napredku. Uporabniki so v svoji evalvaciji pomen dela s starši povzeli takole:

Starš 1: " Način dela s starši je dal rezultat že dan po prvem srečanju in v naslednjih srečanjih pot proti uspehu samo še utrjeval. Bistveno izboljšanje stanja je bilo hitro zaznano in potrjeno tudi s strani šole."

Starš 2: " Delo s starši se nama je zdelo zelo pomembno, tako se lažje soočamo s problematiko pri otroku, predvsem pa opažava, da je trening starša enako pomemben kot trening otroka,

saj tako lahko pridobljeno znanje in metodiko dela prenašamo v prakso vsak dan, tako se krepi samozavest pri vzgoji in naš ljubeč odnos, otrok pa ima pri tem največjo korist.“

Starš 3: “ Delo z nami starši je bilo neverjetno učinkovito. Imela sem pomisleke. Na začetku sem bila mnenja, da meni ne bo uspelo. Ampak naju si ti tako spretno vodila skozi naše pogovore, da sem kaj kmalu uvidela, da nam gre odlično. Tako lahko le potrdim to, da je delo s starši bistveno bolj učinkovito kot delo s samim otrokom.“

Starš 4: “ Tako midva kot starša, tudi otrok je počasi začel sprejemati drugačno vodenje, vzgojo... Srečanja so nama odprla mnoge poglede o vzgoji in vodenju najinega otroka, predvsem sva se veliko naučila o sebi, osebnostno zrastle in s tem postala boljša starša. “

Strokovna delavka 1: “Delo in komunikacija s starši je pri nekaterih mladostnikih ključnega pomena ter lahko izrazito doprinese k izboljšanju njihovih težav. Starši namreč pomembno sooblikujejo mladostnikovo osebnost in ustvarjajo pogoje v katerih živi. V našem primeru je bilo podporno delo s starši zelo učinkovito in je doprineslo k izboljšanju mladostnikovega stanja.“

Da pa starš kritično pogleda na okolje, ki ga nudi otroku, da premisli o utečenih vsakdanjih odzivih in lastnem vzgojnem delovanju na otroka, potrebuje tudi sam varno in spodbudno okolje. V okviru svetovanj, ki jih izvajam se trudim zagotavljati varno in sprejemajoče okolje za uporabnike z namenom, da bi lahko v odnosu z mano prišli do konkretnih spoznanj, ozavestili lastne in usvojili nove, primernejše vzgojne mehanizme. O pomenu občutka varnosti v odnosu so starši zapisali naslednje:

Starš 1: “ Mobilna služba nam je omogočila predvsem bolj osebni stik. “

Starša 2: “Predvsem tudi pohvaliva zelo strokovno delo in osebni pristop psihologinje, njeno nesebično pomoč in globoko razumevanje problematike, ter izjemno voljo, da nam pomaga.“

Starš 3: “ Tvoja iskrenost, komunikativnost, srčnost. ... Tebe človek enostavno mora imeti rad. S svojim iskrim nasmehom, zgodbami, srčnostjo si edini svetovalec, strokovnjak s katerim sem resnično zadovoljna in od katerega sem dobila prave odgovore ob pravem času.“

Proces svetovanja

Pečjak in Košir (2012) navajata, da je svetovanje interpersonalni proces, ko poskuša svetovalec skupaj s svetovancem/svetovanci poiskati rešitve, ki bodo zmanjšale ali odpravile problem, ki bo vsaj delno zadovoljil potrebe svetovanca oziroma svetovancev.

Znotraj okvira humanističnih pristopov k svetovanju obstaja model na osebo usmerjenega svetovanja, pri katerem Pečjak in Košir (2012) poudarjata odnos med svetovalcem in svetovancem. Izpostavljata še tri ključne pogoje, ki jih je potrebno upoštevati v vsakem svetovalnem procesu; pristnost, brezpogojno pozitivno sprejemanje in empatično razumevanje. Podobno pomembne sestavine oziroma temeljne predpostavke za pedagoški odnos opredeli Kleinert (2007, v Kranjčan in Bajželj 2007), doda le še vživljanje.

Osnovno orodje dela, ki ga pedagog ima je torej odnos, ki predstavlja temelj. Kranjčan in Bajželj (2007) socialnopedagoški odnos opisujeta kot vsak poseben medosebni odnos, ki nastane med socialnim pedagogom in njegovim obravnavanim klientom. Odnos je kakovosten, kadar se klient in strokovnjak začitata; to je za klienta znak, da se strokovnjaku lahko zaupa. Odnosi so venomer obojestranski, gre za obojesmerni proces dajanja in prejemanja, kjer niso le klienti

tisti, ki dobivajo, temveč tudi pedagog. Kranjčan in Bajželj (2007) dodajata, da je pedagoški odnos najnaravnejša in najpopolnejša pot do discipline. V sebi nosi veliko vzgojno moč, saj premaga distanco med pedagogom in klientom, pojavi se domačnost in z njo strokovnjak pridobi moč, da klienta potegne v smer svojega dela.

Predpogoj, da pedagog uspešno opravlja svoje delo, da zmore vzpostavljati odnose, ki ljudem pomagajo stopiti na nove poti je ta, da ima pedagoški eros. Gogala (2005) navaja, da moramo kot pedagoški eros razumeti iz subjektive podzavesti izvirajočo bolj ali manj močno duševno potrebo po oblikovanju človeka. Gogala (2005) nadaljuje, da je pedagoški eros izvorno preoblikovan oziroma preusmerjen materinski gon, ki ima svoje jedro v tem, da čutita starša v samem sebi potrebo, da pokažeta svojemu otroku ljubezen in da močno skrbita zanj. Razlika med materinskim gonom in pedagoškim erosom je tako le v tem, da se prvi najpristneje kaže v odnosu mame do svojih otrok, slednji pa v odnosu pedagoga do kateregakoli človeka. Gogala (2005) zaokroži, da se radi pedagoškega erosa učitelj izživlja v oblikovanju samega sebe in drugih ljudi in to oblikovanje mu je življenjska potreba. Kroflič (2000) razčleni pedagoški eros na tri ravni; osebni pedagoški eros, stvarni pedagoški eros in pedagoški eros do oblikovanja. Osebni eros obsega pristen odnos pedagoga do tistega, ki ga oblikuje. Bistvo te ravni je, da je uporabnik pedagogu pomemben. Stvarni pedagoški eros predstavlja odnos do kulture. Izhaja iz tega, da v kolikor sam verjameš v nekaj, boš za to navdušil tudi druge. Pedagoški eros do oblikovanja pa zajema najbolj notranji del pedagoškega duha. Predstavlja pedagogovo ljubezen in potrebo po vzgajanju in izobraževanju uporabnika.

V evalvacijskem vprašalniku strokovna delavka opredeli pomen odnosa:

Strokovna delavka 1: "Verjamem, da spremembe pri otrocih ne moremo doseči s predavanjem oziroma pridiganjem, pač pa le preko izkušenj. Najpomembnejše polje učenja oziroma izkušenj je odnos, ki ga starši prejmejo preko individualnega svetovanja mobilne službe. Pomemben moment v svetovalnem odnosu je, da ga starši prostovoljno sprejmejo. Le tako pride do velikih sprememb in pri tem so ključni potrpežljivost, realna pričakovanja, izogibanje pozicije pomagajočega, skrb, da motnja ni osrednja pozornost."

Uspešnost odnosa se kaže v uresničevanju vzgojnih, socialnopedagoških ciljev, ki jih postavim skupaj s klientom, ti pa so ustvarjeni z namenom, da bi posledično pomembno vplivali na otroka oziroma mladostnika.

Vključitev v proces svetovanja mobilne službe temelji na nujno potrebni začetni motivaciji posameznika. Izhajanje iz lastne želje po napredovanju in aktivnem spreminjanju vzorcev znatno pospeši proces vzpostavljanja odnosa in začetek aktivnega dela. Pri otroku je načeloma za to, da vzpostaviš varen odnos, znotraj katerega sploh lahko pričneš s konfrontiranjem in ozaveščanjem o neprimernih vzorcih vedenja in odzivanja na čustvena stanja potrebnega precej več časa. Več srečanj, ki jih je potrebno nameniti spoznavanju, vzpostavljanju varnega odnosa, postavljanju temeljev, da lahko potem otrok nadalje v odnosu raziskuje svoje neprimerne mehanizme in jih v svetovalnem procesu ozavešča in nadomešča z ustrežnejšimi.

Prostovoljna odločitev za vključitev oziroma potreba po začetni motivaciji za vključitev v svetovanje je ena od pomembnih dilem dela v mobilni službi. Strokovni delavci, ki prepoznajo potrebo po vključitvi mobilne službe, zaznajo, da bi bilo potrebno za napredke pri otroku delati tudi z družino. V kolikor se kljub temu starša v svetovanje ne želita vključiti, se ne zgodi nič. V

okviru sodelovanja z mobilno službo nima noben sistem mehanizmov, da bi uporabnike v sodelovanje prisilila in ker določeni zares nimajo niti najmanjše začetne motivacije, niso vključeni v ta sistem pomoči.

Iz mikrosistemov v makrosistem

Hristovski (2003) navaja, da je človek aktiven, dinamičen sistem, ki ima določene značilnosti, ki se spreminjajo v interakciji z okoljem. Po Bronfenbrennerju okolje, pomembno za posameznikov razvoj, ni omejeno na posamezen, nespreminjajoči se prostor, ampak je to razvrstitev koncentričnih struktur, ki so med seboj povezane in v interakciji, pri čemer se raztezajo prek neposredne situacije, ki pomeni direkten vpliv za razvijajočega se posameznika (Bronfenbrenner, 1979, v Hristovski, 2003). Ekološko okolje dalje primerja s setom ruskih babuš, spravljenih druga v drugi; razvijajoči posameznik se nahaja znotraj teh struktur, kar pomeni, da je del vsake od njih. Umeščeno v realnost dela znotraj mobilne službe to pomeni, da je otrok oziroma mladostnik del družinskega, šolskega, vrstniškega sistema. Vse kar se dogaja znotraj teh sistemov pomembno vpliva na delovanje otroka oziroma mladostnika in obratno. Poznavanje odnosov posameznika v različnih socialnih okoljih mi pomaga pri razumevanju njegovega disfunkcionalnega vedenja nasploh in odnosov z drugimi. Hkrati je to izhodišče za učinkovito svetovalno delo.

Ekološka teorija opisuje vpetost posameznika v različne strukture preko členitve na mikro, mezo, eko in makrosistem. Mikrosistem je vzorec aktivnosti, vlog in medosebnih odnosov, ki jih doživlja razvijajoči se posameznik v določenem, spreminjajočem se prostoru. To je lahko dom, vrtec, šola, skratka vsak prostor, kjer so člani v bližnji interakciji (Muss, 1996, v Hristovski, 2003). S tem, ko vplivamo na pomembne posameznike znotraj otrokovega mikrosistema, vplivamo posredno tudi na otroka.

Kadar povezujemo in usklajujemo delovanje različnih mikrosistemov med seboj, govorimo o mezosistemu. Ta obsega povezave in procese med dvema ali več mikrosistemi, v katere je vključen razvijajoči se posameznik. Karkoli se zgodi v posameznikovem mikrosistemu, je povezano z vsem, kar se dogaja v posameznikovih ostalih mikrosistemih. Vloge v teh sistemih imajo moč, da vplivajo na to, kako bo posameznik obravnavan, kako se bo obnašal, kaj bo delal in celo kaj bo mislil in čutil. Sovplivanje večih mikrosistemov je tako tema, ki je povsem vsakdanja v delovanju mobilne oblike podpore, saj je ravno usklajevanje vseh teh svetov, da bi delovali enotno in v smeri podpore posamezniku ena glavnih nalog mobilnega pedagoga. Povezovanje in enotno delovanje sistemov otroku omogoča optimalne pogoje za razreševanje neprimernih socialnih odzivov in posledično vpliva na izboljšanje duševnega zdravja tega posameznika. Tako so to tematiko povzeli uporabniki:

Starš 1: " Mobilna služba se je o težavah pozanimala neposredno pri starših in učiteljih in s tem načinom zaznala težave, ki jih druge oblike pomoči niso. "

Strokovna delavka 1: "Svetovalna pomoč s strani SC Višnja Gora je potekala v otrokovem »naravnem« okolju, kjer preživlja največ časa (v šoli in doma) ter je vključevala vse pomembne osebe v mladostnikovem življenju."

Ekosistem se nanaša na povezave in procese med dvema ali več sistemi, v katere posameznik ni neposredno vključen kot aktivni član, makrosistem pa ne zadeva neposredno življenja razvijajočega se posameznika, zajame pa celoten vzorec karakteristik mikro, mezo in ekosistemov

dane kulture, subkulture ali drugih socialnih struktur, ki so v medsebojni povezavi in ustvarjajo za razvoj spodbujajoče življenjske stile, sisteme verovanja in sisteme socialne izmenjave.

“Če želiš razumeti odnos med razvijajočim se posameznikom in določenim vidikom njegovega okolja, poskusi premakniti enega od obeh in ugotovljaj, kaj se dogaja drugemu” (Bronfenbrenner, 1979, v Hristovski, 2003).

Pomen sprememb v okolju, za doseganje sprememb pri otroku oziroma mladostniku, so znotraj procesa svetovanja prepoznavali tudi uporabniki, strnili pa so jih tako:

Starš 1: “ Mobilna služba se je osredotočila na moč staršev pri vplivu na svojega otroka. ”

Strokovna delavka 1: “Ker je bil most med šolo in starši na žalost porušen, kljub temu da sem kot razredničarka poudarjala, da želim, da se učencu pomaga in moj namen niti slučajno ni bil učencu ali družini kakorkoli škodovati. Uspeli ste most ponovno povezati, predvsem pa vzpostaviti dober odnos in zaupanje z družino. Na podlagi sprememb v družini, so se pozitivne spremembe postopoma kazale tudi pri učencu v šoli.”

Nepovezanost posameznih sistemov predstavlja pomemben dejavnik tveganja pri zagotavljanju duševnega zdravja otroka oziroma mladostnika. Izraža se kot neprimerna komunikacija, neusklajeno delovanje, nasprotujoči odzivi na neprimerno vedenje... Podobno dejavnik tveganja predstavlja konflikt vrednot med različnimi sistemi, kar se lahko izraža v pomembnosti otrokove učne uspešnosti v šolskem oziroma domačem okolju. Posamezniki znotraj enega sistema nato preko transferja, vplivajo na delovanje otroka v drugem sistemu. To je strnila ena izmed strokovnih delavk:

Strokovna delavka 1: “Cilji in način dela pri vsakem učencu s čustveno-vedenjskimi motnjami izhajajo iz globalne ocene otroka, njegovih specifik in potreb. V tem delu pogosto prihaja do razhajanj med oceno otroka s strani staršev in oceno otroka s strani šole, ker trčijo različne prioritete potreb. Prav je, da v proces sodelovanja vstopijo starši in šola s svojo definicijo problema, ter se preko dialoga in sodelovanja oblikujejo možnosti za rešitev/cilji, vendar pri tem sodelujoče pogosto ovirajo pretekle izkušnje, ko se niso počutili slišane ali so odzivanje drugega doživljali kot osebno kritiko, nemoč. Vsi imamo izkušnje, da je navade, torej vedenjske vzorce zelo težko spreminjati, saj so nam ti dolgo časa služili in so imeli funkcijo zadovoljiti določeno potrebo. Težko nas torej nekdo prepriča, da bomo z drugim primernejšim vedenjem dosegli enak cilj. Zato je v tem sodelovalnem odnosu vključitev mobilne službe izjemnega pomena, saj je v odnosu do sodelujočih v neodvisni poziciji in ni sprejeta kot ogrožajoč faktor.”

Duševno zdravje otrok oziroma mladostnikov

Svetovna zdravstvena organizacija opredeljuje duševno zdravje kot stanje dobrega počutja, ki posamezniku omogoča, da uresničuje svoje potenciale, se spoprijema z vsakodnevnimi življenjskimi obremenitvami, da produktivno in plodno dela ter prispeva v svojo skupnost (WHO, 2014). Dobro duševno zdravje omogoča posamezniku, da udejanja svoje umske in čustvene zmožnosti ter da je uspešen v poklicnem, družbenem in zasebnem življenju. Takšen posameznik ima dobro samopodobo, odnose, ki ga izpopolnjujejo, učinkovito rešuje probleme in se sooča s težavami, problemi in stresom. Na drugi strani kontinuuma se nahaja negativna komponenta, ki se nanaša na duševne motnje, simptome in težave.

Mikuš Kos (1991) navaja, da lahko dobro duševno zdravje otroka ali mladostnika ocenimo s štirimi pomembnimi kriteriji:

- Otrokovo oz. mladostnikovo notranje psihično stanje je stabilno – je srečen, počuti se dobro, je zadovoljen
- Otrok oz. mladostnik ima ustrezne odnose in uspešno deluje – vzpostavlja dobre odnose in je uspešen v šolskih in obšolskih dejavnostih
- Otrok oz. mladostnik se ustrezno razvija – razvoj poteka v skladu z normativnim razvojem
- Otrok oz. mladostnik ustrezno obvladuje naloge in težave v življenju – zmore in je sposoben obvladati različne življenjske obremenitve

Pri večini otrok, ki so sicer duševno zdravi, se občasno pojavljajo normalna obdobja motečega vedenja ali umaknjenosti vase. Pri nekaterih otrocih takšno vedenje vztraja dalj časa in v tako hudi obliki, da lahko govorimo o čustvenih ali vedenjskih težavah. Pri določenem številu otrok nato tudi čustvene ali vedenjske težave vztrajajo dalj časa, kar lahko vodi do razvoja težav z duševnim zdravjem. V skrajni obliki pa se pri manjšem številu otrok tudi duševne težave izrazijo v tako hudi obliki, da lahko govorimo o duševni motnji (Marušič in Temnik, 2009).

Dejavnike tveganja in varovalne dejavnike za zagotavljanje duševnega zdravja lahko razdelimo glede na to iz kje izhajajo na tiste (Jeriček Klanšček, Roškar, Vinko in Hočevar Grom, 2018):

- Znotraj posameznika oziroma individualne (npr. temperament, socialne veščine)
- Vezane na družino in starše (npr. psihopatologija staršev, stil vzgoje)
- Vezane na šolsko okolje in vrstnike (npr. medvrstniški odnosi)
- Vezane na širšo skupnost

Če želimo spodbujati pozitivno duševno zdravje otrok in mladostnikov, je najbolje, da krepimo varovalne dejavnike na vseh področjih razvoja. O zaznanih spremembah s področja duševnega zdravja otroka oziroma mladostnika so uporabniki po zaključku svetovanja povedali:

Starš 1: "Pri otroku zaznavam manj slabe volje, več smeha, zadovoljstvo v uspehu (doseganje boljših ocen). Opažam manj upiranja avtoriteti, izboljšanje delovnih navad, manj konfliktov z učitelji, sorojenci in starši. Občasno je postal celo samoiniciativen pri izdelavi domačih nalog in učenju saj je ugotovil, da na ta način lahko sam razporeja čas (delo, zabava)."

Starš 2: "V šoli so se situacije kot so agresija, ne sodelovanje, ne upoštevanje navodil začele zmanjševati nekje 2 meseca po začetem spremenjenem delu z otrokom. Otrok se v zadnjem času lažje obvladuje, koncentracija pri težjih opravilih, predvsem šolskih obveznostih pa se prav tako dviguje."

Strokovna delavka 1: "Otrok pove, da se v tem šolskem letu bolje počuti kot v preteklem in nima več tako izrazitih nihanj v vedenju in razpoloženju. Ima več možnosti, da se o svojem življenju pri nekaterih stvareh odloča samostojno, kar pozitivno vpliva na njegovo samopodobo. Na otroka je bilo v tem šolskem letu prenesene več odgovornosti, sploh kar se tiče šolskega dela. To mu zelo ustreza. Letos je za šolsko delo bolj zavzet kot navadno in bolj sodeluje pri pouku. Ob obremenitvah oz. težavah je povečal svojo samokontrolo in razširil mehanizme čustvenega razbremenjevanja."

Strokovna delavka 2: "Iz zamorjenega, črnogledega in prepirljivega otroka je postal nasmejan, komunikativen, no, pa še vedno včasih, a veliko veliko manj prepirljiv deček. Želim poudariti, da učenec dandanes oddaja čisto drugačno energijo, kot jo je ob začetku šolskega leta. Zdi se mi, da se trudi za boljše odnose z vrstniki, pa tudi z odraslimi, tudi sodelovanje pri pouku je"

mnogo mnogo boljše, mislim, da se trudi sprejemati drugačne. V tem času je se pokazal izreden napredek.“

SKLEP

Dosedanje izkušnje pri delu mobilne službe kažejo na to, da je mobilna služba uspešna, kadar deluje na presečišču vseh dejavnikov, ki delujejo na otroka (starši, šola, strokovni delavci). Osnovo za delo predstavlja odnos, grajenje na odnosni komponenti pa povečuje vpliv na uporabnika in posledično dviguje njegovo motivacijo, za doseganje zastavljenih ciljev. Deluje suvereno in avtonomno, kar vzpostavlja varen prostor za otroka, pa tudi druge vključene. Rezultati raziskave potrjujejo, da je koristna zasnova mobilne službe tista, ki zapolnjuje prazen prostor med vplivom družine in institucionalnim okoljem, pri čemer zmanjša razlike v pogledu na pričakovanja do otroka. Iz raziskave tudi izhaja, da so bili rezultati najboljši tam, kjer je mobilna služba vzpostavila enako distanco do vseh vpletenih, kar je najbolj koristilo otroku, da se je njegova pripravljenost za sodelovanje bistveno povečala. Izkazalo se je, da je vpliv na izboljšanje duševnega zdravja vseh vpletenih pogojen s posebno obliko delovanja mobilne službe, ki deluje, kar se da neinstitucionalno, čeprav je del institucionalnega sistema pomoči. Ker v obstoječih sistemih prepoznavam največji manjko pri delu s starši, temu posvečam največ pozornosti. Starši preko razumevanja vedenja in čustvovanja otroka, primer- nih vzgojnih odzivov in lastne regulacije nudijo spodbudno okolje za napredek otroka. S tem krepijo tako notranje kot zunanje varovalne dejavnike duševnega zdravja otroka. Na ta način mobilna služba najbolje izpolnjuje intenco nove zakonske ureditve (ZOOMTVI), da z njenim delovanjem preprečimo, da se čustveno vedenjske težave ne razvijejo v motnje.

LITERATURA

- Gogala, S. (2005). Izbrani spisi. Društvo 2000, Ljubljana.
- Hristovski, D. (2003). Ekološka perspektiva v razvoju. *Socialna pedagogika*, 7(3), 315-338.
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Vinko, M., Konec Juričič, N., Hočevnar Grom, A., Bajt, M., Čuš, A., Furman, L., Zager Kocjan, G., Hafner, A., Medved, T., Floyd Bračič, M., Poldrugovac, M. (2018). Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji. NIJZ.
- Kranjčan, M. in Bajželj, B. (2008). Odnos – osnova za socialnopedagoško delo. V Kranjčan, M., Zorc Maver, D. in Bajželj, B. (ur.), *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso* (str. 55-70). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kranjčan, M. in Šoln Vrbinc, P. (2015). Med preteklostjo in prihodnostjo zavodske vzgoje. V Kobolt, A. (ur.), *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Marušič, A. in Temnik, S. (2009). Javno duševno zdravje. Celje; Celjska Mohorjeva družba.
- Mikuš Kos, A. (1991). Šola in duševno zdravje. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2012). Šolsko psihološko svetovanje. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- World Health Organization. (2014). Mental Health Action Plan: 2013-2020. Geneva: World Health Organization. Pridobljeno s: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/89966/9789241506021_eng.pdf;jsessionid=2BCC57C8280DA8A2AC3562E99D656FB8?sequence=1

Dijaki z avtizmom – zvezde kulturnih (šolskih) prireditev? / Students with autism – stars of cultural (school) events?

Marjeta Klevže, profesorica slovenščine in španščine
Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana, Vojkova 74, 1000 Ljubljana
marjeta.klevze@zgnl.si

Povzetek

Namen prispevka je predstaviti tri na kulturnem področju uspešne posameznike z avtizmom in tako prispevati k razbitju stereotipov, da so ti zaradi svoje rigidnosti oz. primanjkljajev na področju socialne komunikacije ter interakcije manj primerni za javno nastopanje. Posledično pri kulturnem udejstvovanju ostajajo prezrti, razen seveda v primeru genialnih posameznikov. V prispevku bodo najprej predstavljene lastnosti, ki so osebam z avtizmom pri javnem nastopanju lahko v prednost ali v oviro, ter pristopi, ki se jih poslužujemo na srednji šoli Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana, da pridemo do oznake »zvezda šolskih kulturnih prireditev«. Potrebna so leta delovnih izkušenj, varno in spodbudno šolsko okolje ter individualizacija in personalizacija dela s posamezniki z avtizmom. Prek sodelovanja na kulturnih prireditvah so ti sposobni preseči svojo težnjo po predvidljivosti situacij in lažje vzpostavljajo interakcije tako z ostalimi nastopajočimi kot gledalci, posledično pa se počutijo bolj vpeti in sprejeti v svojo socialno sredino/skupnost.

Ključne besede: avtizem, kulturne prireditve, individualizacija, personalizacija, sprejetost

Abstract

The purpose of this article is presenting three cases of autistic students that are very successful on cultural field and by doing that contributing to breaking the stereotypes that they are less suitable for public appearances. The article will first present the characteristics that can be an advantage or an obstacle for autistic persons when publicly performing, and the approaches we use at the secondary school of the Ljubljana School for the Deaf for autistic students to reach the label "star of school cultural events". It takes years of work experience, a safe and stimulating school environment, and individualization and personalization of work with autistic individuals. Through participation in cultural events, they are able to overcome their tendency for predictable situations and more easily establish interactions with other performers and spectators. As a result they feel more involved and accepted into their social environment / community.

Key words: autism, cultural events, individualization, personalization, acceptance

UVOD

Od leta 2008, ko je bil v srednjo šolo Zavoda za gluhe in naglušne (ZGNL) uradno vpisan prvi dijak z avtizmom, je preteklo že kar nekaj časa; takrat je predstavljal slabih 6 % vpisanih dijakov. Trenutno pa je z odločbo, ki vsebuje (tudi) avtizem, vpisanih 74 dijakov oz. malo manj kot polovica vseh dijakov (48 %).

Do te številke je seveda prišlo postopoma, zato so tudi strokovni delavci za delo s to ranljivo skupino dijakov izkušnje pridobivali postopno, z leti, obenem pa se dodatno strokovno izobraževali tako v tujini (projekti Erasmus +) kot doma.

Vsako šolsko leto je potrebno s kulturno prireditvijo oz. proslavo obeležiti naslednje državne praznike: dan samostojnosti in enotnosti, novo leto, Prešernov dan ter dan državnosti. Za to je potrebno pripraviti različne kulturne točke, kar pa zahteva tudi izbor dijakov in mentorstvo tistim, ki naj bi nastopili. Z upadom gluhih in naglušnih dijakov ter porastom dijakov z avtizmom se je bilo potrebno pri pripravi šolskih proslav vprašati, kako v te dogodke vključiti tudi dijake z avtizmom. Največjo težavo sta predstavljala njihova senzorična (pre)občutljivost, predvsem na zvoke, in pa strah pred nepričakovanim (nenadne spremembe) oz. želja po redu in rutini. Skratka, vse, čemur se je pri nekem javnem dogodku težko (popolnoma) izogniti.

Ko je (zelo) uspešno nastopil prvi dijak z avtizmom, je s tem odprl pot tudi za ostale – ne za vse dijake z avtizmom, pač pa za tiste, pri katerih so bila opažena močna področja, ki so potrebna za nastop na kulturni prireditvi.

V članku bodo predstavljene značilnosti oseb z avtizmom, ki jih po eni strani ovirajo pri njihovem vsakodnevem funkcioniranju, po drugi strani pa so prav zaradi njih lahko na umetnostnem/kulturnem področju lahko uspešni. Pri tem je potrebno izbrati pravi pristop oz. delo s temi mladimi individualizirati ter personalizirati. Predstavljeni bodo trije konkretni posamezniki z avtizmom, ki bi jih lahko označili tudi kot zvezde šolskih kulturnih prireditev.

ZNAČILNOSTI OSEB Z AVTIZMOM

Osebe z avtizmom so si med seboj zelo različne, zato je v uporabi tudi izraz MAS – motnja avtističnega spektra. Po Slovarju slovenskega knjižnega jezika gre pri besedi spekter za »množino različnih stvari iste vrste«, za osebe z avtizmom so torej lahko značilne mnoge različne lastnosti, ki pa še vedno spadajo pod definicijo avtizma.

Osebe oz. mladostniki z avtizmom imajo po definiciji težave predvsem na dveh širših področjih (Mladi z avtizmom, b. d.):

- področju socialne komunikacije in interakcije, kar se kaže kot težave pri verbalni in neverbalni komunikaciji ter socialnih in čustvenih odnosih (vzpostavljanje, vzdrževanje ter razumevanje odnosov);
- področju vedenja, interesov in aktivnosti, kar se kaže kot rigidnost v mišljenju in vedenju, nagnjenost k rutinam in ritualom, preokupiranost z nekim ozkim področjem zanimanja (npr. vesoljem, številkami), ponavljanjem enih in istih aktivnosti ter (pre)občutljivost na različne senzorne dražljaje.

Pri avtizmu gre za nekakšno »nevidno« motnjo, pri kateri se otroci z avtizmom okolici zdijo nevzgojeni, odrasli pa »čudni« (Leskovšek, 2013).

GENIALNI UMETNIKI IN ZNANSTVENIKI

Zaradi ovir na področju vedenja, ozkih zanimanj in preference po identičnosti velja splošno prepričanje, da sta kreativnost in domišljija za osebe z avtističnimi motnjam težko dosegljivi, celo nemogoči.

Toda po drugi strani motnje avtističnega spektra pomenijo »stanja v nevrološkem razvoju, ki so povezana z osupljivo kombinacijo kognitivnih prednosti in slabosti, pri katerih znatna manjšina posameznikov prikazuje nekatere izjemne kreativne sposobnosti, v nekaterih redkih primerih pa celo genialnost«, predvsem na področju umetnosti in znanosti. Lastnosti, ki pričajo o ustvarjalnosti te manjšine pa poleg ozkih interesov vključujejo še veliko vztrajnost, zmožnost videti podrobnosti znotraj celote, navdušenje nad dejstvi (bolj kot nad ljudmi) in posedovanje izjemnih talentov. (Leskovšek, 2013)

Temple Grandin (znanstvenica in oseba z avtizmom) pravi, da ljudje z Aspergerjevim sindromom živijo v svojih intelektih, zato imajo določene oblike ustvarjalnosti od tega velike koristi. »Poleg dobre konkretne inteligence, druge sposobnosti nadarjenega posameznika z MAS vključujejo sposobnost neupoštevanja obstoječih družbenih norm in vrednot, neobremenjenost z mnenjem drugih ter včasih otroška naivnost in radovednost.« (Leskovšek, 2013)

Nekaj umetnikov in znanstvenikov, ki naj bi imeli avtizem (glede na njihovo vedenje): Albert Einstein, Michelangelo, Mozart, Beethoven, Nikola Tesla, Andy Warhol, Gregor Mendel, Hans Christian Andersen (Leskovšek, 2013).

Brez svoje motnje ti ljudje ne bi bili tako uspešni, zanje predstavlja tako blagoslov kot prekletstvo. Predstavo o genialnih avtistih podpirajo tudi nekateri filmi ali serije kot npr. Deževni človek, Mali mož Tate, Temple Grandin, Mozart in kit, Dobri zdravnik.

PRISTOPI NA SREDNJI ŠOLI ZGNL

Mladostniki z avtizmom, ki so se ali se šolajo na ZGNL, zaenkrat (še) ne izkazujejo močno opazne genialnosti. Pri nekaterih, večinoma visokofunkcionalnih, pa so se že izrazila določena močna področja, ki so potrebna za uspešno kulturno/umetnostno udejstvovanje.

VARNO IN SPODBUDNO UČNO OKOLJE

Predpogoj, da se pri dijakih njihova močna področja sploh izrazijo, je varno in spodbudno učno okolje oz. pozitivna šolska klima, ki pa ga ne tvorijo le učitelji in vzgojitelji, ampak tudi vodstvo in svetovalni delavci oz. kar vsi zaposleni na zavodu. Sicer je obdobje dela na daljavo ta občutek povezanosti oz. pozitivne šolske klime močno postavilo na preizkušnjo, toda primeri, ki bodo predstavljeni v nadaljevanju, so za svoj uspeh vsi potrebovali (in dobili): »otroku prijetno in varno okolje (fizično in psihosocialno okolje), sprejemajoče okolje (spoštovanje otroka kot enkratne osebnosti), spodbudno okolje (usmerjeno na oblikovanje ugodnih prvih učnih izkušenj)« (Juriševič, 1999).

Ko je ta pogoj izpolnjen, pa lahko govorimo o individualizaciji in personalizaciji dela z dotičnimi dijaki. Oba pojma se v osnovi sicer nanašata na delo v formalnem izobraževanju, vendar sta enako, če ne še bolj, potrebna tudi pri neformalnem izobraževanju oz. t. i. skitem kurikulumu – v konkretnem primeru učenju javnega nastopanja in socialnih spretnosti ter razvijanju samozavesti in splošni osebnostni rasti.

INDIVIDUALIZACIJA

Učna individualizacija je pristop, ki od šole in učitelja zahteva, da odkrivata, spoštujeta in razvijata utemeljene individualne razlike med učenci (Žakelj, 2012). »Če otroku omogočimo, da se lahko uči na njemu lasten način, smo naredili največ za uspešno učenje otrok. Izbor načina dela za posameznega otroka z avtističnimi motnjami je proces, ki zahteva veliko opazovanja, sklepanja, preizkušanja ustreznosti načrtovanih rešitev in pravzaprav nikoli ni končan.« (Rogič Ožek, 2018)

Za avtentično individualizacijo je značilno, da upošteva predvsem resnične osebnostne lastnosti in učne sposobnosti učenca samega, ne da bi ga pretirano primerjala s sošolci (Strmčnik, 1987). Za učitelja oz. mentorja torej ni pomembno, česa določeni dijak nima oz. ne zmore, ampak to, za kar je dejansko sposoben.

Tako se individualizacija kot pristop k sodelovanju na kulturni prireditvi začne najprej v formalnem učnem okolju, v razredu. Učitelj spoznava dijaka in z njim ustvarja dober odnos. Prepoznava njegova močna področja in lastnosti, še posebej tista, ki so pomembna za kulturno udejstvovanje, kot so npr. dober spomin, pozornost na detajle, smisel za nastopanje, radovednost, humor, zanimanje za zgodbe, filme, branje na splošno ... Nadaljuje se na neformalnem področju, med neobveznim klepetom med odmorom – dijaki takrat res pokažejo, ali jim učitelj vzbuja zaupanje in so mu pripravljeni slediti tudi izven pouka. Povabilo za sodelovanje se tako največkrat zgodi ravno v tem času.

PERSONALIZACIJA

»Že na splošno ne more obstajati en sam pristop poučevanja, ki bi odgovoril na potrebe vseh otrok, še toliko manj pa en pristop za posameznega otroka z avtistično motnjo, ki bi mu ustrezal skozi njegovo celotno obdobje vzgoje in izobraževanja. Taki otroci imajo raznolike zmožnosti, ki potrebujejo podporo za razvoj na različnih področjih oz. personalizacijo. To pomeni, da se sistem odzove na posameznika tako, da mu ponudi izobraževalno pot, ki upošteva njegove potrebe, interese in želje, tako da lahko vsak posameznik doseže svoj potencial.« (Rogič Ožek, 2018)

Personalizacija kot pristop k sodelovanju na kulturni prireditvi se kaže predvsem v neformalnem okolju. Za pripravo na nastop se izbere prostor, ki pri dijaku/dijakih vzbuja občutek domačnosti (npr. razred, ki ga največkrat ali najraje uporabljajo), ga dobro poznajo, ne moti njihove pozornosti. Preden se začne z vajami na odru, se ga podrobno ogleda, pove se, kje točno bodo čakali na svoj nastop in kaj bodo medtem počeli. Pri motivaciji za delo se izhaja iz poznavanja njihovih interesov, zanimanj (npr. youtube posnetki, v katerih nastopajo javne osebe, npr. igralci, ki jih konkretni dijaki občudujejo). Dijake se vključuje v oblikovanje scenarija, imajo možnost vplivanja na scenarij v delčku, ki predvideva njihov nastop. Na pripravah se takoj začne z delom, navodila so jasna, natančna in kratka. Upoštevana je dijakova želja po (ne)nastopanju, druženju, sprejetju med vrstniki, nedeljeni mentorjevi pozornosti, izražanju (z lastno pesmijo ali krajšim besedilom). Po navadi dijak z avtizmom ne sprejme prvega povabila na nastop, ampak si raje (od daleč) ogleda priprave/vaje na odru in pozorno spremlja samo prireditve. Če presodi, da bi se lahko vključil v ta proces, sprejme povabilo za naslednji kulturni dogodek, ne da bi v naprej vedel, katero vsebino lahko pričakuje. Prvič praviloma nastopi v

paru z že izkušenim nastopajočim, kasneje pa lahko prevzame celo vlogo voditelja ali pa eno vodilnih oz. pomembnejših vlog v t. i. dramski skupini, kamor je po navadi vključenih več dijakov z različnimi motnjami.

PREDSTAVITEV DIJAKOV Z AVTIZMOM, USPEŠNIH NA KULTURNEM PODROČJU

J. je prvi dijak z avtizmom, ki je zablestel na kulturnem nebu ZGNL. Svoje šolanje na srednji šoli je zaključil pred petimi leti. Bil je zelo natančen, imel je dober spomin za podrobnosti. Potreboval je zelo strukturirano učno okolje, red in rutino. Zelo slabo je razumel neverbalno govorico telesa, jo je pa rad posnemal oz. imitiral. Včasih je lahko deloval kot učiteljevo zrcalo. Sebe je rad obravnaval kot velikega intelektualca, oboževal je humor in nastope Jurija Zrneca. Bil je tudi dokaj ambiciozen. Na kulturnih prireditvah je začel nastopati v dramskih točkah v paru z naglušnim sošolcem, velik uspeh je požel v (ženski) vlogi Ksantipe, togotne Sokratove žene. Zaključil pa je v vlogi glavnega voditelja in celo soscenarista – dano besedilo je kar sproti bogatil z lastnimi humornimi vložki, ki so bili v skladu s takratnim odrskim dogajanjem. Ker je dobro poznal in bil vključen v celoten proces kulturne prireditve in ker je imel sam nadzor nad povedanim (oz. spremembo le-tega), je lahko izstopil iz neke svoje rutine in pri tem neizmerno užival. Dobil je tudi takojšno pozitivno povratno informacijo publike, kar je dodatno vplivalo na oblikovanje njegove pozitivne samopodobe.

N. je dijakinja z avtizmom, ki je šolanje na ZGNL zaključila pred dvema letoma. Bila je zelo dobra pri likovnem ustvarjanju, poleg tega je imela odličen spomin in smisel za podrobnosti. Navduševala se je nad faktografskimi dejstvi in zanimivostmi. Znana je bila tudi po svoji pretirani zgovornosti, pri organizaciji dela pa je imela kar precejšnje težave. Dijakinja je v svet kulturnih prireditev stopila na malce nenavaden način. Neko drugo dekle bi moralo nastopiti kot Prešernova Julija, pa si je tik pred zdajci premislilo. Ker je dijakinja z avtizmom spremljala vaje, je njeno besedilo že tako ali tako znala skoraj na pamet. Zato je bila naprošena, ali bi lahko nadomestila to dekle. Vlogo je sprejela, je pa imela nekaj težav s tremo tik pred nastopom. Doživela je velik uspeh, kar je bil razlog, da je od takrat naprej redno sodelovala na vseh kulturnih prireditvah. Ni bilo pomembno, ali je njena vloga velika ali majhna, samo da sodeluje. Če ni bila (po njenem mnenju) pravočasno naprošena za sodelovanje, jo je že skrbelo, ali je morda kaj narobe. Sodelovala je tako v točkah v paru, v dramskih skupinah ali pa samostojno kot izvajalka poezije gluhih. Nastopanje je odgovarjalo na njeno potrebo po pozornosti in pa po sprejetju s strani ostalih dijakov. Čeprav je imela drugače kar precejšnje težave s krotjenjem svoje pretirane zgovornosti, ji je v celotnem procesu priprav in samega nastopa to težavo uspelo v celoti obvladovati. Občutek uspešnosti, ki ga je pridobila, kadar je sodelovala, je bil pomembnejši od njene potrebe po nenehnem govorjenju.

Ž. je dijak z avtizmom, ki letos zaključuje šolanje. Je zelo vesten in zanesljiv. Rad ima zgodbe, znanstveno fantastiko in filmsko umetnost na splošno. Veliko se ukvarja tudi s športnimi aktivnostmi (trenira judo, plavanje, kolesari). Nastopati je začel že v prvem letniku srednje šole z manjšo stransko vlogo v drugi polovici šolskega leta. Od takrat ni minila prireditev, da ne bi imel vsaj ene vloge. Začel je z manjšo stransko vlogo igrane točke, nadaljeval v paru z izkušenejšim nastopajočim, prevzel eno glavnih vlog v dramski skupini, postal izkušenejši nastopajoči v paru ali samostojni izvajalec. Postavil je tudi svojevrsten mejnik v zgodovini srednje šole –

postal je prvi dijak, ki je osvojil srebrno Cankarjevo priznanje na tekmovanju iz znanja slovenščine. Knjigi, ki ju je moral za to predelati, sta vredni vsega spoštovanja: Ljubezen Marjana Rožanca in Galjot Draga Jančarja. Njegovo vodilo je želja po priznanju okolice ter pripadnosti skupini. Zelo se trudi, da bi presešel svojo diagnozo oz. da ga diagnoza ne bi omejevala pri njegovem vsakdanjem življenju.

Obstajajo še drugi dijaki z avtizmom, katerih močno področje sta npr. ples ali književno ustvarjanje (pisanje poezije, kratkih zgodb), vendar niso tako močno usidrani v kulturne prireditve. Tudi na njih ima umetnost velik vpliv, saj jih umirja, fokusira, celo motivira, da vztrajajo pri šolanju, čeprav morda učno niso najbolj uspešni.

SKLEP

Dijaki z avtizmom, ki se šolajo na ZGNL, predstavljajo paletu različnih osebnosti, ravno tako kot njihovi vrstniki brez posebnih potreb. Res je, da veliko njihovih lastnosti okolica dojema kot pomanjkljivosti, toda nekatere izmed njih v kombinaciji z individualiziranim in personaliziranim pristopom izkušenih mentorjev dajejo odlične rezultate na kulturnem/umetnostnem področju, ki se v tem prispevku tiče predvsem šolskih kulturnih prireditev.

Vključevanje v šolske kulturne prireditve dijakom z avtizmom pomaga pri preseganju njihove rigidnosti, tako v mišljenju kot v vedenju. Dijak, ki se med poukom močno vznemiri in ne zmore nadaljevati z delom, ker je nekaj zmotilo njegov miselni proces, strukturo dela v oddelku, se na odru prelevi v improvizatorja, ki ga nič ne more vreči s tira. Uči se in v svojem tempu sprejema, da so nepredvidljive situacije/spremembe normalen del življenja. To velja za vse dijake z avtizmom, ki se redno vključujejo v kulturne prireditve. Pomaga jim tudi pri izboljšanju njihove socialne komunikacije, saj jim nastopanje nudi primerno temo za pogovore z ostalimi nastopajočimi in kasneje tudi publiko (ostali dijaki, učitelji, zaposleni). Počutijo se vključene in sprejete v (šolsko) skupnost, občutek, ki bo njihova popotnica pri vključevanju v druge, kasnejše skupnosti.

Javno nastopanje v spodbudnem ter varnem šolskem okolju tem mladostnikom nudi tako pomembno neformalno učenje prek lastne izkušnje, njihov uspeh pa vpliva na njihovo samozavest in optimističen pogled v prihodnost po zaključku srednje šole. Za uspeh na področju umetnosti oz. kulture dijakom ni potrebno biti genialni, potrebujejo le pravi pristop. Ovira za morebitne mentorje je, da je to področje strokovno še dokaj neraziskano, zato se morajo velikokrat zanesti le na svoje lastne izkušnje in intuicijo. Zgodi se tudi, da pride do nasprotovanja kolegov, ki se jim zdi vključevanje dijakov z avtizmom v kulturne dogodke sizifovo delo ali pa nasprotno – po uspešnem nastopu menijo, da dijak sploh nima težav na socialnem področju in da mu odločba ne pripada. Individualizacija in personalizacija dela pa lahko vodita tudi do poklicnega izgorevanja, zato bi bilo potrebno npr. na vsaki dve leti za učitelje, ki učijo pretežno dijake s to motnjo, organizirati kakšno supervizijo.

Odprto pa ostaja še vprašanje vloge umetnosti pri dijakih, ki ne nastopajo na kulturnih prireditvah, čeprav je njihovo močno področje ravno umetnostno, npr. ples, likovno in književno ustvarjanje. V naslednjem šolskem letu se bo z njimi opravilo polstrukturirane intervjuje, v katerih se bo poskusilo raziskati, kako določene vrste umetnosti vplivajo nanje, na njihovo počutje, umirjenost, fokus. Na ta način se morda odkrije še kak nov pristop, ki bo te posameznike pripeljal do bolj aktivnega vključevanja v (šolsko oz. širšo) skupnost.

LITERATURA IN VIRI

- Juriševič, M. (1999). *Samopodoba šolskega otroka*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Leskovšek, D. (2013). *Ustvarjalnost in avtizem* [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede. http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska_dela_1/pdfs/mb11_leskovsek-dasa.pdf
- Mladi z avtizmom* (b. d.). *Prilagoditve v učnem okolju in karierna orientacija*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. http://tukajsem.splet.arnes.si/files/2018/03/AM_prilagoditve-in-KO.pdf
- Rogič Ožek, S. (2018). Personalizacija podpore pri vzgojno-izobraževalnem delu z otroki z avti-stičnimi motnjami. V A. Werdonig (ur.), *Zbornik konference »Avtizem v Sloveniji – kje smo leta 2018?«*. Center za sluh in govor Maribor – Strokovni center za avtizem. <https://www.csgm-avtizem.si/wp-content/uploads/2018/10/ZBORNIK-KONFERENCE-Avtizem-v-Sloveniji-kje-smo-leta-2018.pdf>
- Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2. dopolnjena in deloma prenovljena izd.). <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=spekter>
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. URN:NBN:SI:DOC-JNK5TH5X from <http://www.dlib.si>
- Žakelj, A. (2012). *Učna individualizacija in diferenciacija s perspektive pomoči učencem z učnimi težavami*. Nacionalna konferenca Poti do kakovostnega znanja naravoslovja in matematike, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/nama2012/datoteke/TS4_AZakelj.pdf

Vpliv digitalizacije na duševno zdravje otrok in mladostnikov: smernice in preventiva / The impact of digitalization on mental health of children and adolescents: guidelines and prevention

Petra Brkić Omahen, univ. dipl. soc. ped.

Strokovni center Višnja Gora, Cesta Dolenjskega odreda 19, Višnja Gora

pettra.brkic@gmail.com

POVZETEK

V prispevku raziskujem vpliv digitalnih tehnologij na duševno zdravje otrok in mladostnikov. Zanima me tudi kakšne so smernice uporabe digitalnih tehnologij in preventivni ukrepi na tem področju. Namen je raziskati ali sodobna informacijsko-komunikacijska tehnologija (pomembno) vpliva na duševno zdravje otrok in mladih in če, kako vpliva. Predstavim tudi nekatere prakse, ki jih v zvezi z uporabo zaslonov izvajamo v Strokovnem centru Višnja Gora.

KLJUČNE BESEDE: duševno zdravje, mladi, digitalna tehnologija, smernice uporabe, preventiva

ABSTRACT

In this paper, I explore the impact of digital technologies on the mental health of children and adolescents. I am also interested in the guidelines for the use of digital technologies and preventive measures in this area. The aim is to investigate whether modern information and communication technology (significantly) affects the mental health of children and young people and if so, how. I also present some of the practices that we carry out in connection with the use of screens at the Višnja Gora Expert Center.

KEY WORDS: mental health, children and adolescents, digital technology, guidelines of use, prevention

UVOD

V zadnjih letih se večja uporaba digitalnih tehnologij pri celotni populaciji. Otroci in mladostniki se nagibajo k temu, da vedno več prostega časa preživijo pred zasloni.

V obdobju od leta 2008 do leta 2015, se je število otrok in mladostnikov z diagnozo duševne in vedenjske motnje povečalo za alarmantnih 71 %. Za 48 % se je povečalo število receptov izdanih za zdravljenje duševnih motenj otrok in mladostnikov. S pojavom epidemije COVID-a 19, se je stanje še poslabšalo. V akcijskem načrtu Programa MIRA (Nacionalni program duševnega zdravja) za leto 2021-2023 so zato posebno pozornost namenili tudi preprečevanju problematike digitalne zasvojenosti, s poudarkom na otrocih in mladostnikih. Tudi pri

nas, v Strokovnem centru Višnja Gora, v preteklosti poznanem pod imenom Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora, kjer delamo s srednješolsko populacijo mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, veljajo nekatere omejitve na področju uporabe pametnih telefonov. V tem mesecu pa bo celoten strokovni zbor razpravljajal o nadaljnih ukrepih in omejitvah.

Znanstvene raziskave kažejo, da imajo digitalne tehnologije tudi mnoge pozitivne vplive na razvoj otrok in mladostnikov. Glede negativnih vplivov pa opozarjajo, da so v ozadju pogosto druge vzročne spremenljivke, kot so revščina, odsotnost staršev, neugodni vzgojni slogi itd.

DUŠEVNO ZDRAVJE OTROK IN MLADOSTNIKOV V SLOVENIJI

Svetovna zdravstvena organizacija (WHO) je duševno zdravje opredelila kot »stanje dobrega počutja, v katerem posameznik razvija svoje sposobnosti, se spoprijema s stresom v vsakdanjem življenju, učinkovito in plodno dela ter prispeva v svojo skupnost.« (NIJZ, 2015) Duševno zdravje je neločljiv del celotnega zdravja posameznika. Je veliko več, kot le odsotnost duševne bolezni. (NIJZ, 2014) V zadnjem desetletju se večji pomen daje **pozitivnemu duševnemu zdravju**, ki je opredeljeno kot stanje optimalnega psihološkega delovanja in kakovosti življenja. Stroka se usmerja tudi na promocijo (dobrega) duševnega zdravja (zadovoljstvo, občutek sreče, dobro počutje, pozitivna samopodoba itd.) in ne zgolj v preventivo duševnih motenj in težav. (Jeriček Klanšček idr., 2018)

Na začetku leta 2018 so na Nacionalnem inštitutu za varovanje zdravja (NIJZ), izdali publikacijo z naslovom Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji. Avtorji so pri svojem delu nalezeli na oviro, saj so ugotovili, da »o pozitivnem zdravju slovenskih otrok in mladostnikov ni na voljo zadosti podatkov; za mlajše od 11 let pa ni na voljo sploh nobenih podatkov.« (Jeriček Klanšček idr., 2018, str. 9)

V raziskavi so objavili dva šokantna podatka. V obdobju od leta 2008 do leta 2015 se je število otrok in mladostnikov z diagnozo *duševne in vedenjske motnje* povečalo za 71 %. Najpogostejše motnje na področju duševnega zdravja otrok in mladostnikov so: stresne, depresivne in anksiozne, hiperkinetične, motnje hranjenja in različne oblike samomorilnosti. V obdobju od leta 2008 do leta 2015 se je število receptov za zdravljenje duševnih motenj otrok in mladostnikov povečalo za 48 %. Najbolj v starostni skupini od 15 do 19 let. »V tej starostni skupini je skupna poraba narasla za 73 %, predvsem zaradi porasta porabe antidepresivov in psihostimulansov.« (prav tam, str. 248)

V času pandemije koronavirusne bolezni, so v Sloveniji, od marca 2020 pa do marca 2022, veljali različni ukrepi, ki so na populaciji otrok in mladostnikov pustili hude posledice na duševnem zdravju otrok in mladostnikov, ki jih bomo reševali še dolgo potem, ko bo pandemija izzvenela. (NIJZ, 2022)

Šolanje na daljavo, omejevanje socialnega življenja, negotovost glede lastnega zdravja in zdravja bližnjih, negotove finančne razmere v marsikateri družini so nekateri dejavniki, ki so spremenili življenje družin. (prav tam) Iz Sveovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, so poročali o večjem številu otrok in mladostnikov »z anksioznimi motnjami, depresivno simptomatiko in samomorilnim vedenjem, z znižano motivacijo za šolsko delo in aktiv-

nosti na splošno, motnjami hranjenja ter pretirano rabo zaslonov. [...] Strokovnjaki smo postavljeni pred situacijo, ko nikakor ne moremo zadovoljiti potreb po pomoči, hkrati pa zelo težko sledimo strokovnim standardom v celoti – ker je ljudi, ki potrebujejo pomoč enostavno preveč.« (prav tam) Šolski svetovalni delavci so pri najstnikih v osnovnih in srednjih šolah opazili »porast težav na področju učne in delovne motivacije ter na področju čustvovanja ter socialnih odnosov. Vedno več je kompleksnejše oz. bolj zahtevne psihosocialne in učne problematike, pri reševanju katere so slovenski sistemi pomoči zaradi trenda naraščanja šepali že pred začetkom epidemije.« (prav tam) Pri delu z našimi mladostniki opazamo podobno. Predvsem izstopajo večje težave na področju učne in delovne motivacije, ki je poleg socialnih veščin, najpomembnejše področje našega dela. Mladostniki so apatični, nezainteresirani in zdi se, da nekateri pričakujejo, da bodo izdelali letnik s praktično nikakršnim vložkom. To je najverjetneje posledica nižanja učnih zahtev in kriterijev ocenjevanja v času pandemije.

VPLIV DIGITALIZACIJE NA DUŠEVNO ZDRAVJE OTROK IN MLADOSTNIKOV

V zadnjih letih močno narašča uporaba sodobnih digitalnih tehnologij- pametnega telefona, tablice, računalnika in drugih prenosnih digitalnih naprav. (Jeriček Klanšček idr., 2019) Gre za korenite spremembe, ki močno vplivajo na življenje vseh ljudi, zlasti pa na otroke in mladostnike, katerih možgani se šele razvijajo. Te in druge spremembe vplivajo na njihove navade in preživljanje prostega časa. (Globokar, 2019)

Problematična uporaba sodobnih tehnologij postaja pomembno področje javnega zdravstva. (Jeriček Klanšček idr., 2019) Mnenja raziskovalcev o vplivu sodobnih tehnologij na otroke in mladostnike so različna, celo nasprotujoča si. (prav tam) V tem poglavju ponujam strnjen prikaz tistih znanstvenih dognanj o pozitivnih in negativnih vplivih digitalizacije na duševno zdravje otrok in mladostnikov, ki so se mi zdela uporabna za pedagoško delo.

Delitev med telesnim, čustvi in razumom je umetna. Možgani te tri entitete procesirajo prepleteno. (Globokar, 2019) Zato tudi na pozitivno duševno zdravje vplivajo vsi ostali vidiki zdravja.

KORISTNI VIDIKI UPORABE ZASLONOV

Na dokazih utemeljene koristi digitalnih in socialnih medijev obsegajo zgodnje učenje, izpostavljenost novim idejam in znanjem, večje možnosti za socialne stike in podporo, priložnosti za dostop informacij o zdravju in zdravem načinu življenja (prav tam; Vintar Spreitzer idr., (2021).

Zmerno igranje video iger, ki spodbujajo otrokovo načrtovanje strategij, prostorskih rešitev in situacijskih problemov, dokazano poveča vidno pozornost in delovni spomin. (Globokar, 2019)

»Koristi zaslonov so bile v raziskavah v veliki meri odvisne od otrokove starosti in razvojne stopnje, načina uporabe zaslona (npr. s staršem ali brez), vsebine in oblike posredovane vsebine.« (Vintar Spreitzer idr., 2021, str. 36)

Na splošno lahko rečemo, da ima zmerno gledanje video vsebin, ki je dopolnjeno z dejavnostmi v resničnem življenju, kot so fizična aktivnost, zdrava prehrana, spanje, skrbno socialno okolje, lahko zelo ugoden učinek. (Globokar, 2019; Reid Chassiakos idr., 2016)

NEUGODNI UČINKI PREKOMERNE RABE ZASLONOV IN NEKATERI DEJAVNIKI TVEGANJA

Le malo raziskav nesporno dokazuje povezanost uporabe zaslonov z njihovimi negativnimi učinki. (Vintar Spreitzer idr., 2021). »Za povezavo med količino časa pred zasloni in z njimi povezanimi učinki pogosto stojijo druge vzročne spremenljivke, kot so npr. revščina, odsotnost staršev, neugodni vzgojni slogi itd.« (prav tam, str. 39) V zelo obsežni študiji *British birth cohorts*, so ugotovili, da je največji napovedovalec slabega razvoja otroka nizek socialno ekonomski status (SES) okolja v katerem odrašča. (Globokar, 2019) Ekonomske razlike se najbolj izenačijo z redno rutino spanja in rutino večernega branja pravljic od zgodnjega otroštva dalje. (prav tam) Za otroke iz družin z nižjim SES je dokazano, da uporabljajo zaslone na bolj pasiven način (npr. gledanje brez sodelovanja), »pogledajo največ agresivnih vsebin in v večernih urah največ časa preživijo ob televiziji in digitalnih medijih.« (prav tam, str. 62) Pogostost uporabe digitalnih naprav in njihovo lastništvo je obratno sorazmerno povezana s stopnjo izobrazbe v družini in dohodki gospodinjstva. (Vintar Spreitzer idr., 2021)

V obsežni raziskavi, v kateri je bilo zajetih 350.000 mladostnikov, so ugotovili, da negativni učinki zaslonov na duševno zdravje obsegajo le 0,4 % negativnega vpliva vseh dejavnikov (2,7 % kajenje marihuane, 4,3 % medvrstniško nasilje). (prav tam)

Več raziskav kaže, da so nesoglasja glede uporabe interneta med otroki in starši velik dejavnik tveganja za razvoj zasvojenosti. (Globokar 2019; Vintar Spreitzer idr., 2021) Starši so s svojo uporabo zaslonov pomemben zgled za otroka. (Globokar, 2019) Uporaba zaslonov pri starših je močan napovedovalec otrokovih navad uporabe zaslonov. (Reid Chassiakos idr., 2016)

Med dejavniki tveganja za razvoj zasvojenosti z internetom so tudi določene značilnosti otrok, kot so ADHD, umaknjenost vase, anksioznost in depresivnost. (Vintar Spreitzer idr., 2021)

Za predšolske otroke, raziskave kažejo neugodne vplive prekomerne uporabe zaslonov na razvoj jezikovnih in socialnih veščin. (Globokar, 2019; Vintar Spreitzer idr., 2021) To so dokazali tudi z magnetnoresonančnim slikanjem (Vintar Spreitzer idr., 2021)

Povezava med časom pred zasloni in težavami s pozornostjo je bila večkrat ugotovljena tako pri malčkih, osnovnošolskih otrokih in mladostnikih. (prav tam) Globokar (2019) pojasnjuje razliko med dvema vrstama pozornosti. Prva je *vzdrževana, k cilju usmerjeno pozornost*, ki nam omogoča, da med branjem sledimo vsebini napisanega, napišemo seminarsko nalogo in se zbrano učimo ter poslušamo. Druga je *vidna pozornost*, ki je kratkotrajna in nam omogoča hipno usmerjenost na nov dražljaj in hitro reševanje problemov. Študije ugotavljajo, da ima prekomerno igranje video iger negativen vpliv na razvoj dolgotrajne pozornosti. (prav tam) Kramli (2020) pravi, da prekomerna uporaba nove tehnologije povzroča otopelost, naveličanost, vedno teže kakšna stvar človeka veseli. V obdobju po koncu ukrepov zaradi pandemije COVIDA 19, povečan pojav tovrstnih simptomov opažamo tudi pri mladostnikih v našem zavodu. Seveda na pamet ne moremo trditi kaj je vzrok: ukrepi, ki so narekovali večjo socialno izoliranost, povečana uporaba tehnologije ali kombinacija obojega. Kramli (prav tam), je za to, da so otroci uporabniki, ne pa tudi lastniki digitalnih naprav. Naučijo naj se jo uporabljati tako, da ne bodo z njo odvisni. (prav tam)

Reid Chassiakos idr. (2016) strnjeno zapišejo, da ima prekomerna uporaba digitalnih tehnologij negativne zdravstvene učinke na spanje, pozornost in učenje; večja je pojavnost prenejanja in depresije; večja je izpostavljenost netočnim, neprimernim ali nevarnim vsebinam in kontaktom; ogrožena je zasebnost in zaupnost.

SMERNICE IN PREVENTIVA

Leta 2018 je bil v parlamentu sprejet Nacionalni program duševnega zdravja, imenovan Program MIRA. To je prvi strateški dokument v Republiki Slovenije, ki celovito naslavlja in ureja področje duševnega zdravja. (Maučec Zakotnik idr., 2019)

V Akcijskem načrtu za leto 2021-2023 bodo posebno pozornost namenili tudi preprečevanju problematike digitalne zasvojenosti, s poudarkom na otrocih in mladostnikih. Tej odločitvi so botrovale težave s področja uporabe digitalnih tehnologij, ki so prišle še bolj v ospredje v času epidemije COVID 19. (Program MIRA)

Leta 2021 je Sekcija za primarno pediatrijo Združenja za pediatrijo Slovenskega zdravniškega društva, izdala Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih, ki so namenjene staršem in pedagogom. Temeljijo na najnovejših raziskavah in dognanjih stroke. Zgledujejo se po priporočilih domačih in tujih strokovnih združenj. (Vintar Spreitzer idr., 2021)

Cilj smernic je, da se priporočila poenotijo, saj so mnenja staršev in vzgojiteljev o tem, koliko časa se lahko nameni uporabi zaslonov različna. (prav tam) Časovna priporočila so določena, kljub temu, da ni jasnih dokazov za časovne omejitve pri uporabi zaslonov. Smernice se posodablja v skladu z novimi dognanji. (prav tam)

ISA inštitut v letih 2020 in 2022, v Sloveniji implementira preventivni Program NEON- Varni brez nasilja, ki ga sofinancira Ministrstvo za zdravje. S programom zajemajo tudi spletno varnost: medvrstniško nasilje in spolno nasilje. Program se uvaja v vrtce, osnovne šole in srednje šole. Namenjen je otrokom in mladostnikom, njihovim staršem ter strokovnim delavcem in delavkam.

V naši ustanovi mladostniki ne smejo uporabljati telefonov med poukom in med vzgojnimi dejavnostmi. Zvečer morajo oddati telefone ob 22:30, med vikendom pa ob 23:00. To omejitev smo na ravni vseh vzgojnih skupin vpeljali septembra 2019. Sprva so bili s strani mladostnikov pričakovani odpori, ki pa se sedaj pojavljajo le še kot zelo redka izjema. Marsikakšen mladostnik s to rutino samostojno nadaljuje doma ali pa vzgojitelji takšen ukrep svetujemo tudi staršem, v kolikor so doma težave v zvezi s tem. Zaradi vse večjih motenj pedagoškega procesa, ki so posledica uporabe pametnih telefonov, bomo z novim šolskim letom 2022/2023 vpeljali nove ukrepe in omejitve na tem področju. O tem bomo, na podlagi priporočil strokovnjakov in lastnih izkušenj ter opažanj, na ravni strokovnega zbora razpravljali v tem mesecu. Splošna naravnost našega dela ni restriktivna, saj so pri nas nameščeni mladostniki, ki so blizu polnoletnosti ali pa so že polnoletni in je eden od glavnih ciljev našega dela, da se mladostniki naučijo prevzemati lastno odgovornost. Vendar pa po več letih zelo proste uporabe pametnih telefonov ugotavljamo, da je potrebno uporabo le-teh bolj omejiti in strukturirati, saj preveč posega v pedagoški proces in napredek mladostnika. V primeru različnih težav se npr. mladostnik zateče v uporabo pametnega telefona in zavrne interakcijo s strokovnim delavcem; nekateri mladostniki se preko svojih mobitelov zmenijo za dostavo psihoaktivnih substanc, včasih v zameno za spolne usluge...

Opazen je tudi trend vse večje navezanosti mladostnikov na svoje telefone. Odvzem pametnega telefona je iz vidika mladostnikov vedno večja posledica/kazen in jo zato tudi vedno težje izpeljemo. Tudi to je eden od razlogov, da bomo poenotili pravila in omejitve v zvezi z uporabo zaslonov na ravni vseh oddelkov v šoli in na ravni vseh vzgojnih skupin. Prav pred kratkim smo na primer uvedli pravilo, da morajo mladostniki v primeru nesodelovanja na vikend programu (za vikende in med počitnicami so mladostniki iz posameznih vzgojnih skupin združeni v eno skupino) med tednom v svoji skupini oddati telefon za 24 ur.

V primeru, da ima mladostnik težave s prekomerno uporabo zaslonov uporabo le-teh individualno omejimo ali za določen čas povsem ukinemo. V takšnih primerih je potrebno tudi bolj intenzivno sodelovanje s starši in vpeljava omejitev in spodbud tudi doma. V primeru, da se situacija ne izboljša, se obrnemo na zunanjo pomoč strokovnjakov iz tega področja.

Uporabo pametnih telefonov idr. zaslonov včasih prepovemo tudi v primeru težav ali kršitev na drugih področjih. Običajno so ti ukrepi skrajni: ko nič drugega ne zaleže.

Občasno se srečujemo s primeri medvrstniškega nasilja ali (redkeje) spolnega nadlegovanja, ki se dogaja preko zaslonov. V takih primerih mladostnika spodbujamo, da zadevo prijavijo na policijo. Takšne situacije izkoristimo za pogovor in ozaveščanje.

Imeli smo tudi posamezne primere nedovoljenega snemanja učiteljev oz. učiteljic med poukom. V nekaterih primerih tudi širjenja teh posnetkov po spletu. V takšnih primerih je mladostnik je kaznovan v skladu s šolskim pravilnikom. Ravnatelj, vzgojitelji in učitelji opravijo z njim pogovor o nedopustnosti takšnega početja. Posledica je tudi začasen odvzem telefona. Učitelj pa se sam odloči ali bo zadevo prijavil na policijo.

SKLEP

Področje raziskovanja vpliva digitalnih tehnologij na zdravje in razvoj otrok in mladostnikov je zelo mlado in v polnem razmahu. Zaenkrat študije niso pokazale večjih neposrednih negativnih vplivov uporabe zaslonov na duševno zdravje mladih.

Italijanski psihiater Federico Tonioni (2013), ki vodi ambulanto za zdravljenje patologij, ki so vezane na čezmerno uporabo interneta je v uvodu svoje monografije zapisal, da se današnji mladostniki nagibajo k temu, da večino svojega prostega časa preživijo pred zasloni. In to je najbrž srž problema: umikanje v virtualni svet in odmik od realnega. Človek namreč ostaja družbeno bitje, ki svoje osnovne psihosocialne potrebe po ljubezni, sprejetosti in varnosti, lahko uresničuje samo v živem medosebnem kontaktu. Neposredni odnosi so bistvenega pomena za zdrav razvoj posameznika. »Pozitivni odnosi z drugimi so tako pomembni kot vitamini ali minerali, saj pospešujejo naše telesno ali duševno zdravje. Ljudje, ki imajo kakovostne družbene stike, so bolj zdravi in imajo daljšo pričakovano starost.« (Harris, 2015; povz. po Globokar, 2019, str. 81) Starši in pedagogi smo odgovorni za nadzor, omejitev ter kritično uporabo digitalnih tehnologij. Način in vsebina sta stvar razmisleka in dogovora. Smernice so. Na širši družbeni ravni pa se je potrebno zavzemati za družbeno enakost in ohranjanje socialne države, saj raziskave kažejo, da so za količino časa pred zasloni in z njimi povezanimi negativnimi učinki pogost vzrok revščina in neugodne razmere v družini.

LITERATURA

Globokar, R. (2019). *Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi*. Ljubljana: Teološka fakulteta.

Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Vinko, M., Konec Jurčič, N., Hočevar Grom, A., Bajt, M., ...

- Poldrugovac, M. (2018). Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji. V H. Jeriček
- Klanšček, S. Roškar, M. Vinko, A. Hočevar Grom (ur.), *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji* (str. 1-261). Ljubljana: NIJZ.
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T., Korošec, A. (2019). Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji.
- V H. Jeriček Klanšček, M. Roškar, A. Drev, T. Zupanič, P. Prelec Poljanšek (ur.), *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji* (str. 75-85). Ljubljana: NIJZ.
- Kramli, M. (8. 3.2020). Ni se nam treba bati odvisnosti, temveč zasvojenosti z novo tehnologijo. *Novice*. <https://www.novice.at/uncategorized/ni-se-nam-treba-bati-odvisnosti-temvec-zasvojenosti-z-novo-tehnologijo/>
- Maučec Zakotnik, J., Švab, V., Anderluh, M., Dernovšek, M. Z., Konec Juričič, M., Dominkuš D. ... Makivić I. (2019). MIRA za duševno zdravje - Nacionalni program duševnega zdravja.
- V M. Vinko, I. Makivić, J. Maučec Zakotnik, V. Švab, M. Z. Dernovšek (ur.), *MIRA za duševno zdravje - Nacionalni program duševnega zdravja* (str. 11, 12). Ljubljana: NIJZ. <https://www.zadusevnozdravje.si/>
- NIJZ. (2014). <https://www.nijz.si/sl/podrocja-dela/moj-zivljenjski-slog/dusevno-zdravje> (pridobljeno 19. 4. 2022)
- NIJZ. (2015). <https://www.nijz.si/sl/kaj-je-dusevno-zdravje> (pridobljeno 19. 4. 2022)
- NIJZ. (4. 6. 2021). Pozivamo k ukrepanju in podpori duševnemu zdravju otrok in mladih. <https://www.nijz.si/sl/pozivamo-k-ukrepanju-in-podpori-dusevnemu-zdravju-otrok-in-mladih>
- Program MIRA (2021). *Akcijski načrt nacionalnega programa duševnega zdravja, programa mira, za obdobje od 2021 do 2023*. https://www.zadusevnozdravje.si/wp-content/uploads/2021/05/Akcijski-nacrt-2021-2023_F_.pdf (pridobljeno 24. 4. 2022)
- Program neon- varni brez nasilja. (b.d.) https://www.programneon.eu/o-projektu/#15069812_27501-b8013730-943c
- Reid Chassiakos, Y., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M., Cross, C. (2016). Children and Adolescents and Digital Media. *American Academy of Pediatrics*. <https://www.publications.aap.org/pediatrics/articlesplit/138/5/e20162593/60349/Children-and-Adolescents-and-Digital-Media>
- Tonioni, F. (2013). *Ko internet postane droga- Kaj morajo starši vedeti*. Zdravstveni dom Nova Gorica.

Vintar Spreitzer, M., Baš, D., dr. Radšel, A., dr. Anderluh, M., Vreča, M., Reš, Š., ... dr. Osredkar.

D. (2021). Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih. V M. Vintar Spreitzer (ur.), *Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih* (s. 1-57). Ljubljana: Sekcija za primarno pediatrijo Združenja za pediatrijo Slovenskega zdravniškega društva. https://www.nijz.si/siets/www.nijz.si/files/uploaded/uporaba_zaslonov_smernice_za_splet_150_vecje_ilustracije.pdf

Duševno zdravje zavodskih otrok in mladostnikov, čemu so mladi izgubili svoj »glas«? / Mental health of children and youth in residential homes, why they lost their »voice«?

Urška Božič, mag. inklu. pedagog.

Mladinski dom Malči Beličeve, Mencingerjeva 63, 1000 Ljubljana

urska.bozic@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku bom predstavila izzive s katerimi se sooča današnja mladina. Posebno pozornost bom namenila področjema sodobne vzgoje ter sodobne komunikacijske tehnologije, ki močno vplivata na funkcioniranje, vedenje, čustvovanje, komuniciranje otrok in mladostnikov. Dotaknila se bom posledic njenega vpliva, ki se kaže v naglem naraščanju samopoškodbenega vedenja. Vsebina teme, ki jo predstavljam je plod mojega opazovanja pri delu z mladostniki v zadnjih letih in izhaja iz njihovih potreb in iz njihovega lastnega vpogleda v sodoben način življenja, ki ga primerjajo iz svojih izkušenj pred vdorom pospešene digitalizacije. Namen mojega prispevka je v tem, da si zastavimo vprašanje, kako se mladi soočajo z izzivi sodobnega časa, kakšne so njihove potrebe ter kako jim lahko starši, pedagogi in ostali odrasli člani naše družbe stojimo ob strani na poti njihovega zdravega razvoja.

Ključne besede: sodobna komunikacijska tehnologija, sodobni način vzgoje, samopoškodbeno vedenje, potrebe mladih.

Abstract

In this article I will present the challenges today's youth is facing. I will pay closer attention to the field of modern education and modern communication technology, which has a strong influence on function, behavior, emotions, communication of children and adolescents. I will focus on the consequences of their impact, visible on rising of self harming behavior. Topic content of my article contains observation of adolescents in my own practice and their needs in the way of living in modern world. The purpose of my article is to ask ourselves what the needs of young people are and how parents, pedagogues and society can help on the path to healthy development.

Key words: modern communication technology, modern education, self harm behavior, needs of adolescents.

Uvod

»Mladost je norost, čez potok skače, kjer je most«. Slovenski pregovor

V zadnjem desetletju je mladina, zlasti pod vplivom sodobne tehnologije, vzgoje in trendov spremenila način komuniciranja tako s svojimi vrstniki, kot tudi v odnosu do odraslih. Sodobni način komuniciranja pa s seboj poleg sprememb in številnih prednosti prinaša tudi pasti in pušča posledice tako v družbenem pogledu, kot tudi na duševnem zdravju mladih. Kaže, vejica, da so se oddaljili drug od drugega v osebnem stiku in v neposredni komunikaciji. Posledično se soočajo s težavami v osebni interakciji z drugimi, izogibajo se neposrednim stikom, ne znajo izražati svojih misli in čustev, kar vodi v notranjo napetost, anksioznost, samopoškodbeno vedenje in odtujenost. Zdi se, kakor da so »izgubili svoj glas«?

Mladostniki stari nad štirinajst let še dobro pomnijo čase svojega otroštva, ko so proste popoldneve preživljali zunaj na prostem, v igri. Priznajo, da jih je mamil računalnik, pa tudi TV, vendar sta bila oba še pod nadzorom njihovih staršev in ti so jim postavljali omejitve uporabe. S prihodom t.i. »pametnih« telefonov, pa so tudi starši in z njimi njihovi otroci izgubili ves nadzor nad uporabo naprave. Še tisti zadnji ostanki skupnosti mladih iz igrišč, dvorišč in parkov se je preselila na družbeno omrežje in izoblikoval nov način zbiranja in druženja mladih – virtualna skupnost.

Povsem na mestu se kar samo zastavlja vprašanje ali mladi sploh še skačejo čez potoke na poti svojega razvoja tako kot so to počeli njihovi predniki. Če smo starejše generacije še skakale čez potoke in počeli norčije, včasih tudi neumnosti, se zdi, da se je mladina preselila na spletne »potoke«. V svoji praksi opažam, kako se z vse večjim vključevanjem t.i. »pametnih« telefonov spreminjajo navade mladih. Nekoč združevanje in sodelovanje v skupnostih, vse bolj nadomešča virtualna skupnost. Prijateljstva postajajo virtualna prijateljstva. Osebnih druženj pa je vse manj. Povečujejo pa se duševne težave otrok in mladostnikov.

Sodobna družba

V ne prav daljni preteklosti je bila igra na prostem, risanka ob sedmih zvečer in živ žav ob nedeljah del življenjskega stila. Vmesni čas in prostor pa smo si otroci zapolnili s kreativnimi igrami s prijatelji ali v svoji lastni režiji, ali pa smo družili s starši, babicami, tetami, strici. Poslušali njihove življenjske zgodbe in jih spremljali pri dnevnih opravilih na vrtu, v kuhinjah, garažah in se tako ob njih spontano učili. Interenta, ki bi nam sporočal kako moramo izgledati in kaj vse moramo doseči, da bomo dobri, vredni, pomembni in popularni, še ni bilo. S tem pa tudi ni bilo pritiskov, stresa, ki bi nas gnal v konkurenčno popolnost. Melika mera gibanja, nam je omogočala zdrav razvoj in nas sprotno razbremenjevala stisk.

Druženje, komuniciranje, telesna aktivnost, domišljija, ustvarjalnost so bili del družbene norme. V družbi pa so veljala napisana in nenapisana pravila in vrednote kot npr. učenje pravil, spoštovanje in upoštevanje drugih, zlasti odraslih, delavnost, vključevanje mladih v dejavnosti starejših, učenje za življenje, pomoč staršem in starim staršem. Od osamosvojitve Slovenije dalje ter odpiranju tuji družbi in tujim trgom, se postopno izgubljuje stare vrednote, ki so tvorile temelje vedenja naše tedanje družbe. V mislim imamo zlasti vrednote: sodelovanje, medsebojna pomoč, skrb za drugega, pogovor, športne in spontane socialne igre, razbremenilni pogovori in podpora med vrstniki. Sodoben način življenja vzgaja mlade v bolj individualni način bivanja. Vse več je medsebojnega tekmovanja, tako na področju izobraževanja kot tudi na športnem področju. Socialna omrežja pozivajo k perfekcionizmu in mladi, katerih osebnost je šele v izoblikovanju vztrajno sledijo spletnim vzornikom, ne upajo si pokazati, da niso dovolj dobri ali dovolj popolni, zato tudi ne prosijo za pomoč in raje zamolčijo svoje osebne stiske kot

da bi o njih govorili. Med mladimi obstaja tudi trend »iskanja pozornosti«. Sami poročajo o tem, kako so že večkrat poskusili najti stik z virtualnimi prijatelji in jim potožiti, ker se lažje zaupajo tujcu, ki ga ne osebno ne poznajo in ni v stiku z njegovo družbo, torej ga ne bi osramotil ali prizadel s tem, da bi ostalim govoril njegove osebne stvari. Vendar past v tovrstni spletni komunikaciji tiči v tem, da jih tudi virtualni vrstniki zavrnejo v domnevi, da si stisko samo izmišlja, da bi z njo pridobil pozornost ali pa ga on-line sogovornik, potem ko se mu tesnobni mladostnik zaupa enostavno ignorira ali celo blokira. Tako mladostnik dobi zavrnitev tudi na edinem področju, za katerega meni, da bi lahko dobil podporo in razbremenitev.

Sodobna permisivna vzgoja

»Prve otrokove solze so prošnje, če jih ne boste preprečili, bodo postale ukazi.« (J. J. Rousseau; 1712–1778)

Obdobje po drugi svetovni vojni je prineslo različne spremembe v družbi. Ena od njih permisivni način vzgoje, ki sicer izvira iz Združenih držav Amerike. Kot mnogo drugih gibanj tistega časa, je bil njegov namen nasprotovanje zastareli strogi avtoritarni vzgoji. Mnogi strokovnjaki so jo vse do prekratkih podpirali kot napredno, katere prednosti so videli zlasti v tem, da otrok razvija svobodno voljo in krepi duševno rast in izboljšuje njegov razvoj, omogoča samostojno odločanje, nudi odprtost in boljšo samozavest, kar naj bi vodilo v razvoj lastnih sposobnosti. Lahko rečemo, da nasprotuje več stoletni vzgoji s kritiko ter otroku omogoča občutke zaželenosti, opaženosti in pozornosti. Otrok prvič v zgodovini sodeluje pri uresničitvi svojih želja. Zaradi zgoraj opisanih prednosti, je tak način veljal za naprednega in sprejetega pri starših.

Za razliko od predvojnega avtoritarnega vzgojnega stila, permisivni ni naklonjen tipični starševski vlogi, temveč se bolj približa prijateljskemu odnosu. V praksi se to kaže v povsem premešanih in spremenjenih vlogah v družini. Straši otroke sprašujejo za mnenje, jim dovoljujejo, da sami izbirajo, zanj najugodnejše izzide, jih obilno zalagajo z materialnimi dobrinami, ki si jih mladina zaželi, jih tudi ne vključujejo v hišna in druga opravila, ki jih mladi ne želi opravljati. Tudi v kulinariki so pripravljene vnesti na družinski jedilnik jedi, ki si jih mladina zaželi in jih ocenjuje kot dobre, ne glede na zdravstveni vidik. Pri šolskem delu so starši aktivno vključeni in zainteresirani za učno snov ter namesto otrok delajo domače in projektne naloge, v šolskem sistemu poskušajo otrokom olajšati in poenostaviti izobraževanje, zato pritiskajo na učitelje za dodatno nudenje strokovne pomoči in vključujejo otroke v usmerjenje ter zanje pridobivajo odločbe. Kot lahko vidimo so jim na splošno vsestransko naklonjeni. Skratka ne nudijo otrokom podpore, kjer bi jo potrebovali, torej pri pripravi na samostojno življenje in jih podpirajo pri izogibanju dela, odgovornosti, samostojnem reševanju težav in si zanje po potrebi tudi izmišljujejo izgovore in opravičujejo njihovo neprimerno vedenje.

Na temelju lastnih izkušenj z (pre)vzgojo otrok s težavami v socialni integraciji, opažam, da je permisivni vzgojni stil vse bolj prepreden v družinah, kajti v zavode se nameščajo vse bolj težavni in bolj občutljivi otroci in mladostniki. Starši svojim otrokom ne predstavljajo dobrega modela in jih v bistvu celo zanemarjajo z neprimerno zgodnjo vzgojo, saj jih otroci dobesedno »prerasejo« že v času, preden vstopijo v osnovno šolo. Lahko rečemo, da otroci prevzamejo pobudo in vzgajajo svoje starše oz., da se vloge zamenjata. Posledice zamenjane vloge pripeljejo do tega, da starši svojim otrokom ne želijo postaviti meja, do njih nimajo zahtev ali pričakovanj, otroku nudijo preveč starševske ustrežljivosti in zaščite in se nasploh z njimi veliko ukvarjajo, zato tudi v obdobju mladostništva niso samostojni in ne znajo poskrbeti zase. Sledeča opažanja pri delu z mladimi so vezana na to, da otroci permisivne vzgoje kažejo pomanjkanje discipline, nekateri tudi egocentričnost. Pri delu z mladimi opažamo tudi, da starši ne izvajajo posebnega nadzora nad otrokom in tudi ne posegajo v njegovo vedenje tudi tedaj ne, kadar se vede povsem neprimerno. Opažamo, da nimajo realnega odnosa do materialnih dobrin. Večini pa je skupni imenovalec, da jih beseda »ne« v drugih sistemih izven domačega okolja, pretrese in spravi v stisko, je ne razumejo, ne znajo si razložiti čemu mu niso vsi ostali odrasli in tudi otroci ves čas na

razpolago in čemu ne morejo dobiti vsega kar si poželijo. Težje sledijo pravilom in strukturi. Kot lahko vidimo, se otroci skozi permisivno vzgojo težko naučijo odgovornega ravnanja, spoštovanja do drugih ter zaželenih družbenih vrednot. Starši dajejo otrokovi svobodi prednost pred odgovornostjo in jim je pomembno zgolj otrokovo mnenje. Kot vzgojno strategijo za doseg nekega vedenja ne uporabljajo prisilo ali kazen kot pri bolj avtoritarnem stilu, namesto tega raje posegajo po podkupovanju otrok z materialnimi sredstvi. Raje se vidijo v vlogi prijatelja kot pa avtoriteta. Posledice tega pa se kažejo zlasti na področju spoštovanja in upoštevanje odraslih v družbi.

Posledice permisivne vzgoje

Študije s področja poučevanje posledic različnih vzgojnih stilov kažejo sledeče izsledke. Givertz in Segrin (2014) poudarjata, da je pri vzgoji pomembno, kje starš postavi mejo med izvajanjem kontrole in prilagajanjem otroku, kar po temeljitem preučevanju in številnih raziskavah kaže, da so avtoritativni vzgojni stili bolj učinkoviti, kajti otrokom zagotavljajo najboljšo stabilnost in predvidljivost življenjskega okolja, s tem ko mu postavljajo pravila in ga skladno z njimi tudi disciplinirajo. Otroci se lažje naučijo odgovornosti, tam kjer je večja pripravljenost staršev na sodelovanje in soglasje z otroki, kajti to omogoča bistveno bolj funkcionalen odnos, ki temelji na konstruktivni komunikaciji in zagotavlja, da se člani med seboj »slišijo«, kažejo razumevanje in imajo priložnost, da z argumenti utemeljujejo svoja prepričanja. Tudi praksa kaže, da so bolj zadovoljne in učinkovite družine, kjer prevladuje značilnost avtoritativnega vzgojnega stila s primesmi demokratične vzgoje. Torej govorimo o vzgoji, kjer imajo starši avtoriteto, ki spodbuja otrokov moralni razvoj in ga s pravili varno usmerjajo v samostojno in odgovorno razmišljanje. Pravila v družini so potrebna, saj omogočajo varnost in dobro počutje otrok in staršev. Peček Čuk in Lesar (2009) ter Nunes in Pinheiro Mota (2017) ugotavljajo, da so otroci vzgajani v okolju, kjer se vsi člani držijo dogovorov in kjer je več odprte komunikacije in so v proces odločanja vključeni tudi otroci, bolj zadovoljni in samoučinkoviti, kot v družinah, kjer straši izvajajo velik nadzor in izkazujejo lastno moč. Temelječ na raziskavah in opažanjih pri delu z mladostniki lahko potrdimo, da so otroci in mladostniki, ki prihajajo iz družin, kjer prevladujejo značilnosti avtoritarnega vzgojnega stila bolj varno navezani na svoje starše, imajo boljšo komunikacijo z njimi, so bolj zadovoljni s svojim življenjem in s samimi seboj ter imajo manj depresivnih simptomov.

Sodobna digitalna doba in posledice vpliva IKT

Informacijska komunikacijska tehnologija (v nadaljevanju IKT) se je razvila predvsem z namenom, da olajša življenje svojim uporabnikom, da omogoča hitrejši dostop do informacij in poveže ljudi. Vendar tako praksa, kot strokovnjaki s področja učenja možganov opažajo, da s seboj prinaša tudi negativne učinke na naši osebni identiteti. Spitzer (2012), je že pred desetletjem na primer opisal da pomembno vpliva na procese, ki zadevajo spoznavne možnosti, kot so razvoj govora in inteligence, pozornosti, pa tudi na čustvene in socialne-psihične procese in celo na etično-moralne nadzore. Vse večje težave na področju pomnenja, pozornosti, nestrpnosti, dezorientacije v prostoru je poimenoval digitalna demenca. Med ostalim sodobna IKT omogoča uporabnikom brezimnost in anonimnost, ki daje priložnost zlasti mladim, da se poslužujejo takšnega vedenja, kakršnega se sicer v realnem svetu zaradi strahu pred družbeno kontrolo v preteklosti niso uporabljali (spletni mobing, ponavljajoče se nadlegovanje, obrekovanje, izsiljevanje).

Michael in Michael (2011), zatrjujeta, da uporaba spleta lahko povzroči zasvojenost, (ki je povezana z različnimi oblikami težav v duševnem zdravju, kot sta depresija in motnja pozornosti

s hiperaktivnostjo). Elektronske naprave so povezane tudi s spremenjenim delovanjem možganov. Zmanjšuje se sposobnost abstraktnega doživljanja, miselnih sposobnosti in spomina. Nastanejo lahko trajne spremembe v čelnem možganskem režnju, kar je povezano z zmanjšano sposobnostjo empatije. Posebej poudarjata vpliv računalniških iger, ki so povezane so s socialnimi težavami in nedejavnostjo. Prav tako pretirana uporaba malih zaslonov slabo vpliva na spanje. Še posebej zvečer in ponoči moti proizvodnjo melatonina, hormona, ki vpliva na dolžino in kakovost spanca. Številne raziskave, ki so bile opravljene v zadnjem obdobju kažejo na porast negativnih vplivov zaradi prekomerne uporabe računalnikov in pametnih telefonov kot npr. napačna informiranost in vplivanje na način razmišljanja uporabnikov ter zasvojenost z internetom, družbenimi omrežji in računalniškimi igrkami, ki povzročajo omejeno sposobnost odločanja, omejeno storilnost ter stopnjevano impulzivnost (Spitzer, 2018).

Sledeča zadeva, ki jo potrjuje tudi praksa pa so tudi zmanjšana pozornost in slabše pomnenje, ki ga povzročajo velika količina informacij, večopravnost na spletu ter namesto poglobljenega učenja, samo površno pregledane številne informacije. Med negativne posledice IKT štejemo tudi nestrpnost, kajti hitre povezave do željenih vsebin in storitev na spletu prenašamo tudi v resnično življenje (pri mladih se kaže v tem, da ne znajo odložiti želje, postajajo agresivnejši) ter zmanjšano kreativno razmišljanje. V praksi pri delu z mladostniki, opazamo, da imajo mladostniki poleg pomanjkanja ustvarjalnosti, tudi izrazito pomanjkljivo oblikovano voljo. Tudi ta fenomen znanstveniki pripisujejo posledici uporabe pametnih telefonov, saj si ne morejo izoblikovati lastnih idej, ko pa jim pametni telefon ves čas ponuja rešitve.

Skupni imenovalec sodobne vzgoje in sodobne dobe ter posledice za izgubo »glasu«

Pojavlja se nam vprašanje ali lahko posledice sodobne vzgoje in prekomerna uporaba sodobne tehnologije vplivajo na zmanjšanje potenciala in akademskih zmožnosti, zmanjševanje odpornosti na stres ter zmanjševanje sposobnosti iskanja konstruktivnih rešitev? Ali sta sodobna vzgoja in sodobna tehnologija posledici, ki pri mladih posledično povzročata: depresijo, anksioznost, samopoškodbeno vedenje, samomorilnost, nezmožnost osebnega stika z drugimi in odsotnost stika s seboj?

Študije so pokazale jasno povezavo med uporabo digitalnih medijev in pojavom stresa, hormonskih in prebavnih motenj, s srcem in krvnim obtokom, težav z mišičevjem ter odmiranjem živčnih celic v možganih (Paulus, 2012). Avtorji poudarjajo, da stres onemogoča rast novih nevronov in vpliva na razgradnjo živčnih celic, kar vpliva na prizadetost koncentracije in spomina. Prav tako pomanjkanje spanja vodi v depresije (Morrison in Gore, 2010).

Levpuščkova (2006, str. 17-32) vidi izvore socialne anksioznosti kot posledico: gentskih vplivov, temperamenta, socialnih izkušenj (družinski in medvrstniški odnosi), samopredstavitvenih teženj, negativnih prepričanj ter pomanjkanje socialnih veščin. V praksi lahko vidimo, da so mladostniki zaskrbljeni zaradi morebitnega zasmehovanja s strani vrstnikov ter so obremenjeni s strahovi zaradi negativnega socialnega vrednotenja in tudi vrednotenja na področju učnega ocenjevanja. Zlasti pomembno pa vplivajo na anksioznost mladostnikov pomanjkljive socialne veščine. Opaziti je, da s težavo pridobivajo in ohranjajo socialno kompetenco in vzdržujejo priljubljenost zaradi trenda popolnosti, ki se pojavlja na spletu. Iz publikacije NJZ (2019), je razvidno, da se je v obdobju med 2008 in 2015 poraba zdravil za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj povečala za skoraj 49%, poraba antidepressivov in psihostimulansov pa za več kot 87%. Beležijo pa tudi porast ambulantnih obravnav zaradi anksioznih motenj, hiperaktivnosti in motnje pozornosti ter prehranjevalne motnje. Samomor je med slovenskimi

mladostniki starimi od 15 do 19 let med prvimi tremi vzroki umrljivosti in je uvrščen nad Evropskim povprečjem.

Za samopoškodbeno vedenje je lahko vzrok tudi prezahtevnost do sebe, kar sicer ni vzrok sam po sebi ampak je po mnenju Jovanovičeve (2018), zgolj njegova značilnost. Sicer pa si mladostnik ustvari mnenje o sebi in svojo osebnost na podlagi odnosov s starši in kasneje z vrstniki in ostalimi ljudmi. Otroci in mladostniki, ki še nimajo izoblikovane svoje samopodobo in stališč se z zunanjimi sporočili poistovetijo in jim tudi verjamejo. Tukaj pa nastaja sodobni problem, poistovetenja z liki, idoli, ideali, ki jih nagovarjajo k perfekcionizmu preko družbenih omrežij. Pri mladostnikih je opazen velik porast samopoškodbenega vedenja v zadnjih letih. Najpogostejše oblike so: poškodovanje kože z ostrimi predmeti oziroma rezanje (z nožem, britvico, buciko, iglo, škarjami, črepinjami, šestilom), opekline (pečica, kuhalna plošča, cigarete), puljenje/trganje (las, obnohtne kožice), praskanje krast, da se rane ne zacelijo in udarjanje (z glavo ali drugimi deli telesa ob zid, po telesu). Pri samopoškodbenemu vedenju po mnenju strokovnjakov (Milivojević 2008, Gelder 2009, Jovanović, 2018) naj ne bi šlo za samomorilno nagnjenost, temveč zgolj za način reševanja težav in razbremenitev neprijetnih občutkov z namenom, da se življenje nadaljuje. Opažamo, da je skupna značilnost mladostnikov, ki se samopoškodujejo, da redko kažejo svoja pristna čustva, kajti prihajajo iz družin kjer kazanje čustev bodisi ni bilo dovoljeno, bodisi niso bili v svojih primarnih družinah naučeni in podprti kako sprejemati intenzivnejša čustva in kako jih regulirati. Zato dostikrat primarno čustvo prekrivajo z drugim, družbeno bolj »zaželenim«, kot npr. dolgotrajna žalost ali jezo. Takšni mladostniki imajo običajno manj razvite socialne veščine in večje težave pri uspešni komunikaciji. Sledeča skupna značilnost je nizka samopodoba in občutek manjvrednosti, ki po našem mnenju izhaja iz občutka, da v zgodnjem otroštvu niso čutili ljubljenosti in sprejetosti s strani svojih staršev. Opažamo pa tudi, do samopoškodbenega vedenja privedejo občutki nerazumevanja drugih, osamljenost, nizko samospoštovanje, občutljivost, slabši učni dosežki, nizka odpornost na stresne dogodke, ranljivost, perfekcionizem, želja po pozornosti in dejstvo, da nimajo izoblikovanje osebnosti. Skrb zbujajoč pa je občutek, da samopoškodovanje postaja družbeno sprejemljivo in dopustno. Mladostniki namreč med seboj komunicirajo v podpori drug drugemu v smislu razbremenitve stiske s samodestruktivnim vedenjem, strokovnjaki s področja duševnega zdravlja, pa ga opravičujejo kot boljšo nadomestno rešitev kot naprimer da storijo samomor.

Spitzer (2018), opozarja na močan porast samomorilnosti v povezavi z depresijo, ki jo povzročajo družbena omrežja in pametni telefoni. Težavo pa vidi tudi v tem, da pedagoško področje priporoča digitalizacijo šol in opremljanje mladih z IKT kot nujno, za njihov napredek, ob tem pa se ne naslonijo na dejanske raziskave, ki poročajo ravno nasprotno, da je IKT škodljiv, da je učni uspeh slabši, težave s pozornostjo in koncentracijo večje zaradi večopravnosti in s tem onemogočajo globoko predelavo podatkov, ki bi se lahko shranila v spomin. Raziskave v ZDA kažejo povečanje samomora deklet starih med 15 in 19 leta v času med 2007 in 2015 za polovico, fantov pa za dobro tretjino (Twenge, 2018).

Ljudje smo v prvi vrsti družabna bitja in za doživljane sreče in zadovoljstva doživljamo na podlagi socialnih stikov. Dostop do družbenih omrežij preko pametnih telefonov naj bi omogočala večjo kakovost in varovala pred doživljanjem neprijetnih čustev, vendar mladostniki poročajo, da na spletu redno doživljajo »spodletele« socialne stike zahvaljujoč krinki anonimnosti, laganju, pretvarjanju, izvajanju psihičnega nasilja, blatenja, zasmehovanja, žalitev in prizadetosti. V tem vidimo družbena omrežja tudi zelo verjeten vzrok stres, ki vodi v vse večjo osamljenost, razočaranje, depresijo (vse pogosteje se uporablja izraz depresija zaradi pametnih telefonov)

ter težav s samoregulacijo pri mladostnikih. Pojavljajo pa se tudi druge posledice kot so mo-bing, anonimna agresivnost, kraja podatkov ali identitete. Spitzer (2012 in 2018) na tem mestu zaskrbljujoče opozarja, da tovrsten stres in spremembe socialnega vedenja vplivajo na odmiranje živčnih celic, katere posledice vodijo v zgodnjo demenco. Nadomeščanje osebnih medčloveških stikov z digitalnimi spletnimi omrežji, pa lahko dolgoročno vpliva na zmanjšanje njihovih socialnih možganov. Omenjali smo tudi, da spletna socialna omrežja škodijo socialnemu vedenju in pospešujejo napade tesnobe ter depresijo. Znižuje raven izobrazbe, posledično to lahko predstavlja nevarnost demokraciji naše družbe.

Med negativne učinke IKT štejejo tudi naraščajoči delež kratkovidnosti (Spitzer, 2018), odkrenljivo in selektivno pozornost, ki ga povzroča že sama prisotnost v vidnem polju in povzroča motnje mišljenja, delovni spomin, zmanjšuje pa se tudi fluidna inteligenca. Pametni telefoni so motnja, kajti zaradi bežnih srečanj neznanca, ne moremo ustvariti trdnega in stabilnega odnosa, kar pa ne omogoča osnovnega zaupanja v druge ljudi, to pa je temelj skupnega življenja v družbi. Virtualna skupnost ne omogoča učenja socialnih stikov v realnem življenju in mladina izgublja socialne spretnosti, kar vodi v osamljenost in lahko tudi v depresijo.

Kako lahko mladim pomagamo povrniti »glas«

»Zdrav duh v zdravem telesu.« Latinski pregovor

Mnenja sem, da lahko otrokom in mladostnikom pomagamo, v kolikor med družbene norme vnesemo nekaj pomembnih vsebin. To pa od nas terja izoblikovanje celovitega pristopa, ki je seveda večletni proces. V prvi vrsti bi morali poseči na področje (neprimerne) vedenja mladit. Opažamo namreč, da so zaradi spremenjenega vzgojnega stila in družbenih ohlapnih pravil mladostniki močno motivirani, da zadržijo oziroma podaljšujejo (otroške) občutke ugodja in razvado po izpolnjenih željah. Postajajo pravi izvedenci pri izogibanju prevzemanja odgovornosti in s pomočjo manipulacije izvajajo močne pritiske na starše. Pri tem se poslužujejo različnih sredstev začeni s prijaznostjo, simpatičnostjo in preusmerjanja pozornosti, pa do vzbujanja slabih občutkov pri starših, bega ter celo izsiljevanja s samopoškodbenim vedenjem in grožnjo z odvzemom svojega življenja, kar starše postavlja v nadvse stresno situacijo in jim vzbuja občutke nemoči. Zato bi bilo potrebno ponovno povzdigniti vrednoto družine, ob tem pa staršem vrniti vzgojno moč in nadalje vzpostaviti stik med starši in otroki ter jim pomagati ustvariti (umetno) varno navezanost in uspešen dialog med njimi. Naslednji cilj bi moral biti, da mlade opremimo s socialnimi veščinami, ponovno obudimo vrednost neposredne komunikacije in aktivnosti v resnični skupnosti, jih naučimo izražati svoja mnenja in čustva, in v vseh sistemih okrepimo občutke varnosti in sprejetosti.

Glede sodobne tehnologije pa je pomembno zavedanje, da nam IKT poleg številnih prednosti prinaša tudi posledice, da ovira rast in razvoj možganov, vpliva na umsko sposobnost, voljo, čustva in socialno vedenje. Škodljivo vpliva za zdravje: premalo gibanja, kratkovidnost, prekomerna telesna teža, visok krvni tlak, slaba telesna drža, diabetična presnovna obolenja, motnja spanja (nato pa prevelika utrujenost podnevi), tvegano vedenje v prometu in spolnosti. Motnje pozornosti, tesnobo, depresijo (vključno s samopoškodovalnim vedenjem in razmišljanju o samomoru), zasvojenost (internet, računalnik, igre, pametni telefoni), stres, pogostejše poseganje po alkoholu, in cigaretih, nižji učni uspeh in opuščanje izobraževanja. Stopnjuje se agresivnost in zmanjšuje empatija do vrstnikov, staršev in ostalih članov družbe. (Spitzer, 2018). Avtor zaskrbljeno opozarja, da uporaba pametnih telefonov zavira tudi oblikovanje njihove politične volje ter vživljanje v druge in s tem resno ogroža temelje našega družbenega

sobivanja. Za tovrstna tveganja in njihove posledice so še posebej dovzetni mlajši uporabniki, ki posegajo po digitalni tehnologiji. Zato je mlade potrebno naučiti samonadzora nad uporabo IKT, v vzgojo in izobraževanje uvesti predmet varna raba interneta in dati otrokom predhodno znanje, s katerim lahko potem poglobijo svoje poznavanje, kajti na spletu je veliko podatkov, vendar si lahko z njimi pomagajo le tisti, ki poznajo zadevo, da so jim ti podatki lahko v prid. Mladim je treba pomagati izoblikovati kritičnost in sposobnost refleksije preden posežejo po uporabi interneta, da preprečimo zasvojenost ali uporabo neprimernih vsebin. Nenazadnje, naučiti jih moramo pravil vzporednega resničnega in virtualnega sveta ter učenje preverjenih dobrih starih vrednot.

Spitzer (2012, str. 288) je zapisal: »Možgani brez učenja so kot knjiga brez črk.« Odrasli jim moramo pomagati tudi pri oblikovanju in ohranjanju čilosti možganov. Živčni končiči se najlažje ohranjajo in rastejo v rednem gibanju na svežem zraku in v druženju z drugimi ljudmi, zato moramo mlade podpreti pri tem, prav tako pa jih spodbuditi k povečanju socialnih stikov, da ne bodo zapadali v osamljenost. Nuditi jim moramo pomoč pri krepitvi zdravega uma in jim osvetliti pomen vzdrževanja možganov v rednem procesu zahtevnega učenja, da ti lahko ohranjajo vitalnost, kajti čelni reženj se razvija ob športu, glasbi, gledališču, umetnosti, in vsem kar počnemo z rokami.

Zaključek

Iz opisanega prispevka lahko sklepamo, da se sodobni vzgojni pristopi niso pokazali kot učinkoviti v podpori mladih pri kvalitetnejšem odraščanju v zrelo, srečno in odgovorno osebnost. Ravno nasprotno, izgubili so svoj pogum, svoj glas in svojo kreativnost. V odraslih so izgubili svoje vzornike, zdrav model in zaupanje. Morda je bil permisivni vzgojni stil zastavljen uredu, vendar čas in ljudje nismo dovolj zreli, da bi živeli po principu tovrstne vzgoje, kajti v tem primeru, bi morali odrasli služiti kot popoln model otrokom, glede na to, da se otroci prednostno učijo z opazovanjem odraslih.

Tudi sodobna tehnologija je sprva ponujala zlate obljube o tem kako nam bo poenostavila življenje, pa se je tako na znanstvenem kot na praktičnem področju pokazala bolj v škodo kot pa v korist mladim generacijam, saj jim krade umske sposobnosti, spanje, fizično in duševno zdravje ter socialne veščine. Poleg tega jim znižuje pozornost in koncentracijo, jih dela apatične, brezvoljne, zasvojene in povrh še razočarane nad IKT, glede na svoja velika pričakovanja.

Iz česar sledi, da se velik del moči, kako mladim (po)vrniti glas skriva v intenzivni podpori staršev ter aktivni vzgoji mladih bodočih staršev. Mladostnike moramo ponovno povezati v to, da bodo skupaj preživljali čas, se pogovarjali, delili skupna doživetja, čustva in misli, si izmenjavali mnenja in to v neposredni izmenjavi, kajti čustveno najlažje doživimo sogovornika z vsemi čuti, ga čutimo kadar ga gledamo v obraz in slišimo melodijo njihovega glasu. Obenem lahko dodamo tudi, da se empatije naučimo z neposrednimi stiki z drugimi ljudmi. Mladina, ki preživlja večji del svojih socialnih stikov preko družbenih omrežij se ne more naučiti empatije.

Kvalitetna vzgoja in izobraževanje ter aktivno in spodbujajoče delo z otroki ter mladostniki je nadvse pomembno, da jih naučimo samostojno misliti in presojeti, jih naučiti empatije in solidarnosti in pomagati pri tem, da bodo imeli izoblikovano voljo. Zavodska podpora v krepitvi odpornosti mladih ter za učinkovito vzgojo in prevzgojo pa potrebuje dobro povezano in sodelovalno mrežo vseh vključenih sistemov, ki obravnavajo mladostnika, torej starši, učitelji, profesorji in medicinski strokovnjaki, kajti praksa kaže, da v kolikor odpove zgolj en sistem, se mladostnik obrača samo nanj in napredek ni več mogoč. Nujno potrebno je tudi okrepiti med vrstniško komunikacijo ter uspešen dialog med otrokom in starši ter otrokom in širšo družbo. Hkrati pa mladostnikom nuditi pomoč pri tem, da se znebijo negativnih pričakovanj, mnenj, občutkov, predpostav, predvsem pa negativne slike o sebi in jih spodbujati pri odkrivanju njihovih dobrih lastnosti ter te osvetliti. Prav tako pa jih je treba naučiti, da opustijo

primerjanje z drugimi, se prenehajo samoocenjevanje na podlagi kakršnihkoli kriterijev in drugih prositi za dovoljenje. V prvi vrsti pa jih podpreti pri tem, da si ustvarijo lastna mnenja, stališča, mišljenje, pravila in odločitve ter najti svoj življenjski smisel in prevzeti odgovornost za vsa svoja vedenje.

Viri in literatura

Baumrind, D., Larzelere, R. E. in Owens, B.E. 2010. "Effects of Preschool Parents' Power Assertive Patterns and Practices on Adolescent Development." *Parenting* 10 (3): 157–201.

Gelder, M. in drugi (2009): Psihijatrija. Beograd: Data status.

Givertz, M. in Segrin, C. (2014). The association between overinvolved parenting and young adults' self-efficacy, psychological entitlement, and family communication. *Communication Research*, 41(8), 1111-1136.

Levpušček, P. M. (2006): Socialna anksioznost v otroštvu in mladostništvu: razvojni, šolski in klinični vidik. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta.

Michael, M.G. in Michael, K. (2011): The fall-Out from Emerging Technologies: on Matters of Surveillance, Social Networks and Suicide. *IEEE Technology and Society Magazine* 30:15-18.

Milivojević, Z. (2008): Emocije: razumevanje čustev v psihoterapiji. Novi Sad: Psihopolis Institut.

Morrison, C.M. in Gore, H. (2010): The relationship between excessive Internet use and depression: a questionnaire-based study of 1.300 young people and adults. *Psychopathology* 43:121-126.

NIJZ (2019): Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji - povzetek publikacije [uredniki saška Roškar ... et al.]. Ljubljana: NIJZ.

Nunes, F. in Pinheiro Mota, C. (2017). Parenting styles and suicidal ideation in adolescents: mediating effect of attachment. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 734-747.

Paulus, P., Schumacher, L., Sieland, B. (2012): Medienkonsum von Schülerinnen und Schülern. Zusammenhänge mit Schulleistungen und Freizeitverhalten. Studie der Leuphana-Universität Lüneburg, im Auftrag der DAK.Gesundheit, Hamburg.

Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje*. Tehniška založba Slovenije, Ljubljana.

Spitzer, M. (2012): Digitalna demenca. Kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet.

Spitzer, M. (2015): *Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert*. Munchen: Droemer.

Spitzer, M. (2018): Epidemija pametnih telefonov. Nevarnosti za zdravje, izobraževanje in družbo. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Twenge, J. M. (2014): *Generacion Me: Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled – and more miserable than ever before*. New York: Simon & Schuster.

Twenge, J. M. s sodelavci (2018): Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes and suicide rates among U.S. adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical psychological science* 6(1), str. 3-17.

<https://www.pewresearch.org/internet/2012/02/29/millennials-will-benefit-and-suffer-due-to-their-hyperconnected-lives/>

Gledališka pedagogika kot metoda dela v stanovanjski skupini / Theatre Pedagogy as a working method in a group home

Ana Furlan univ. dipl. soc. del.

Vzgojni zavod Kranj, Šempeterska ulica 3, 4000 Kranj

ana.furlan@vz-kranj.si

Povzetek

V članku želimo predstaviti metodo gledališke pedagogike in njeno uporabo v stanovanjski skupini. Gledališka pedagogika je metoda, ki postaja čedalje bolj popularna pri delu z otroki in mladostniki. Predstavlja praktičen pristop in je oblika neformalnega izobraževanja. Glede na vsestransko uporabnost te metode smo se odločili, da jo prilagodimo in vpeljemo tudi v stanovanjsko skupino, ker smo prepoznali potencialne koristi za delo z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami. V nadaljevanju članka predstavimo nekaj tehnik gledališke pedagogike, ki jih uporabljamo pri delu z otroki in mladostniki. V zaključku sklenemo, da gledališka pedagogika kot metoda vpliva na skupinsko dinamiko, pripomore k tvorjenju pozitivnega jedra skupine in krepi posameznika na več področjih.

Ključne besede: gledališka pedagogika, stanovanjska skupina, otroci, mladostniki, čustvene in vedenjske težave

Abstract

The present article introduces theatre pedagogy and its use when working in a group home. Theatre pedagogy is a method that is becoming increasingly popular when working with children and adolescents. It represents a practical approach and is a form of non-formal education. Given the versatile usefulness of this method, we have decided to adapt it and implement it in the Group home because we identified its potential benefits when working with children and adolescents with emotional and behavioural disorders. In the continuation of the article we present some techniques of theatre pedagogy that are used when working with children and adolescents. The article concludes that theatre pedagogy as a method influences the group dynamics, helps in forming a positive core of the group and strengthens the individual in several areas.

Key words: theatre pedagogy, group home, children, adolescents, emotional and behavioural disorders

Uvod

Delo z otroki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ali težavami nam vsakodnevno kaže nove izzive. Da se lahko z njimi uspešno soočamo, smo primorani iskati nove poti za delo z otroki in mladostniki. Ena od poti je tudi umetnost in v njej ima prostor gledališka pedagogika. Umetnost v pedagogiki predstavlja multimodalni koncept izraznosti. Preko umetnosti (bodisi ple-

sne, likovne, gledališke,...) lahko izrazimo svoja občutja, stiske, težave, lahko se naučimo konstruktivno reševati probleme, vadimo scenarije za življenjske akcije, soustvarjamo rešitve problemov, komuniciramo. Razvija kritično mišljenje, domišljijo, vpliva na kognitivne procese v otroku oziroma mladostniku. Umetnost se v vzgoji in izobraževanju uporablja na vseh ravneh – v predšolski vzgoji, osnovni šoli in tudi dalje, v srednjih šolah ter v zavodih za otroke s posebnimi potrebami. Uporablja se na več načinov – kot učni predmet ali pa kot učna metoda oziroma metoda za doseganje vzgojnih ciljev. Opazili smo, da bi bila kot metoda uporabna v stanovanjski skupini vzgojnega zavoda, kjer primarno bivajo otroci in mladostniki, ki obiskujejo osnovno šolo. V tej metodi vidimo veliko koristi tako za posameznika kot za celo skupino.

Gledališka pedagogika

O gledališki pedagogiki se je govorilo že v tridesetih letih prejšnjega stoletja, ko je izšla knjiga *Creative Dramatics*. Obstaja več vrst gledališke pedagogike - procesna, ustvarjalna, aplikativna. Vse imajo enak pristop, ki temelji na improvizaciji, ter cilj, to je opolnomočenje posameznika ali skupine. Pri otrocih s posebnimi potrebami služi gledališka pedagogika kot most pri vključevanju med vrstnike, v družbo in k razumevanju drugačnosti. Navkljub primanjkljajem, ki jih imajo, se lahko preko izraznih sredstev, ki jih ponuja gledališka pedagogika, izkažejo pred vrstniki.

Gledališko pedagogiko najdemo v kurikulumih vrtcev, kjer je ponekod že postala uveljavljena praksa. V vrtcih spodbuja pri otrocih kognitivni in čustveni razvoj. Če velja za predšolske otroke, da jim gledališka pedagogika pomaga pri predelavi lastnih izkušenj in iskanju odgovorov na vprašanja, potem enako velja enako tudi za otroke višjih starostnih skupin, ki jih imamo v stanovanjski skupini vzgojnega zavoda. »Pomembno vlogo pri tem ima estetska vzgoja v vrtcih, ki je ne razumemo, v smislu, kot jo opredeljuje sodobni znanstveni pogled nanjo – gre za spoj čustvenih in kognitivnih izkušenj človeka, ki ga usmerjajo, da bi stvari doživel celostno.« (Šinko, 2013, str. 120)

Gledališka pedagogika je metoda, s katero tako učiteljice na šolah, vzgojiteljice v vrtcih in vzgojnih zavodih dosegamo vzgojno-izobraževalne cilje. To je aktivna metoda, kjer je otrok oziroma mladostnik postavljen v vlogo igralca ali aktivnega sodelavca v igri, postavitvi, sliki. Preko tega se otrokom razvijajo socialne kompetence, komunikacijske veščine, strategije za iskanje rešitev, spodbuja razvijanje empatije, domišljije in kritičnega mišljenja.

Gledališka pedagogika pri delu z otroki in mladostniki v stanovanjski skupini

Pri delu z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami je pomembno iskati inovativne in kreativne pristope za odpravljanje primanjkljajev, kompenzacijo ali korekcijo na vedenjskem, čustvenem in socialnem področju ter hkrati za spodbujanje pozitivne skupinske dinamike. Raziskava (Quinlan, Schweitzer, Khawaja, Griffin, 2016) je pokazala, da so terapije, v katerih so zajete glasbena, gledališka, likovna umetnost, učinkovite intervencije za več vrst težav: od zlorab, travm, depresije, učnih težav, ADHD, post travmatskega stresnega sindroma, čustvenih in vedenjskih težav. Tako smo tudi v stanovanjski skupini vzgojnega zavoda že pred časom pričeli vnašati metodo gledališke pedagogike pri delu z otroki s čustvenimi

in vedenjskimi motnjami in težavami. Ker smo primarno osnovnošolska skupina, kjer je pogosto v ospredju čustvena oškodovanost otrok in mladostnikov, se nam je zdelo iz tega vidika primerno uporabiti to metodo, ker smo predvidevali njene pozitivne razsežnosti.

Z gledališko pedagogiko se želimo dotakniti določenega spektra problemov, ki se pojavljajo pri otrocih, nastanjenih v stanovanjski skupini ali pa preko nje nasloviti dogajanja v skupini. Uporabljamo načine, kjer doživeto, na lastni izkušnji, občutijo in preigrajo različne perspektive dogodkov in vlog. S tem razvijamo in spodbujamo empatičnost, kritično mišljenje, spodbujamo razvoj občutka odgovornosti za družbo in življenje v njej in za odnose, ki jih gradijo z ostalimi, naslavljamo žalost, delujemo preventivno ali interveniramo pri travmah, zlorabah, ADHD, PTSD... (Romanelli, Tishby, Moran, 2017, Quinlan, Schweitzer, Khawaja, Griffin, 2016, Gajda, 2014, Müller, Johnson, 1997)

Otroci v zavodu pogosto med seboj podelijo življenjske izkušnje, nekateri odkrito priznajo razloge, zakaj so nameščeni v skupino. Nekateri pa tega ne storijo, saj ne želijo govoriti o sebi, nekateri se ne morejo soočiti z razlogi, še posebej, kadar gre za posledico travme, spet drugi niti ne razumejo, zakaj so pravzaprav prišli v vzgojni zavod. V takih primerih lahko o izkušnjah, tudi travmah spregovorimo skozi gledališko pedagogiko. Preigravanje vlog služi kot odlična spoznavna delavnica, kjer se otroci, kadar pride do novih sprejemov otrok v skupino, lahko predstavijo na način, ki jim daje možnost, da ohranijo nekaj zase in košček sebe predstavijo ostalim na izviren način. Preko uporabe metode gledališke pedagogike jim ni nerodno pred ostalimi, saj so vsi povabljeni »na oder«, v rahlo zamaknjen domišljjski svet, kjer ne obstaja beseda narobe. Tako jim zagotovimo varen prostor, kjer se počutijo sprejeto. Opažamo, kako je pomembno otrokom osmisliti namen metode gledališke pedagogike in jim skozi konkretne primere pokazati, kaj s sabo prinaša nastopanje, igranje vlog, improviziranje, idr.. Včasih nam uspe, da otroci pridejo do trenutka, ko ugotovijo, na kakšen način jim je v določeni situaciji ta metoda prišla prav oziroma pomagala v procesu osebne rasti. Gajda (2014) pravi, da ravno igranje oziroma drama, fasilitira in stimulira proces formacije osebnosti in identitete tako, da gradi subjektivnost, strukturo posameznika njegovo samozavedanje, hkrati pa aktivira kognicijo, ki omogoča posameznikovo zavedanje, sprejemanje in definiranje sebe. Preko tega drama vpliva na razvoj domišljije, vrednot, občutkov. Pomembna vloga, ki jo ima gledališka pedagogika v skupini je, da zmore vplivati na skupino tako, da jo povezuje ali pa naslavlja probleme v skupinski dinamiki in korak dlje- s pravo motivacijo, poiščemo znotraj njenih tehnik tudi ideje za rešitve in spremembe. Za vzgojitelja je večkrat priročen inštrument, s katerim lahko preveri, kako otroci in mladostniki v skupini doživljajo življenje v zavodu. Nenazadnje ne smemo pozabiti najmlajših članov, ki potrebujejo posebno pozornost za prebroditev stisk. V takih primerih si lahko pomagamo tudi z lutko.

Uporabljene tehnike gledališke pedagogike pri otrocih in mladostnikih s čustvenimi in vedenjskimi težavami v stanovanjski skupini

V stanovanjski skupini smo načrtovali različne aktivnosti v povezavi z metodo gledališke pedagogike. Običajno smo pričeli s t.i. "icebrakerji". To so lomilci ledu, dobesečno prevedeno. Gre za ogrevalne vaje, ki sprostijo napetost v skupini in dajo nastavke, da se bodo člani sprostiti in povezali v vajah, ki sledijo.

Ena izmed vaj, ki smo jo uporabljali in je primerna za osnovnošolsko starostno skupino je štetje z zaprtimi očmi. Skupina se postavi v krog, zaprejo oči in štejejo do 20 tako, da vsaka oseba v krogu izreče eno številko. Ne gre po vrsti, kdorkoli želi izreči številko, jo pove. Če dve osebi

hkrati izrečeta isto število, se štetje prične od začetka. Vajo vidimo kot zelo uporabno za skupino, da se učijo poslušati. Tako se navajajo eden na drugega, vadijo v potrpežljivosti, v pogumu, da si upajo izreči na glas številko, ne glede na to, da bodo morda z nekom v soglasju to naredili in se bo štetje ponovilo.

Ena zabavnejših tehnik "icebreakerjev" je, »Ne se smejat!«. V tej igri morajo vsi udeleženci hoditi po prostoru in ob srečanju dveh mimoidočih izgovoriti besede »Ne se smejat!« na čimbolj zabaven način (oponašanjem živali, vriskanjem, posnemanjem osebe). Kdor se zasmije, izpade iz igre.

Tehnika perujska igra z žogo, ki smo jo priredili po knjigi Soodločaj, Soustvarjaj, Sooblikuj (Adamič, Polajnar (ur.), 2014), je prav tako primerna za starostno skupino od 8-15 let. Poanta igre je, da si vsak udeleženelec zamisli imaginarno žogo. Predstavlja si barvo, velikost in tudi zvok, ki ga žoga oddaja med tapkanjem. Na znak si otroci med sabo izmenjajo žoge. Med menjavo morajo paziti kako žogo predajo drugemu – se pravi, da opazijo velikost oziroma posebnost žoge, ki jo prejmejo. Opravi se nekaj menjav, na koncu pa naj bi vsak poiskal svojo žogo. Ta del smo priredili, ker smo menili, da bi bilo to pretežko za nekatere otroke, saj nimajo vsi otroci razvitega abstraktnega dela mišljenja in bi bilo predvsem veliko podobnih "nogometnih žog" v prostoru. Ta tehnika ima dobre nastavke, da se jo ponavlja in sčasoma otroci dobijo občutek tudi za opazovanje, sledenje in vse posebnosti, ki pritičejo njihovi žogi.

Otroci v osnovnošolski stanovanjski skupini so si zelo različni. Obiskujejo različne razrede, starostni razpon je od 8–14 let, vsak prihaja v vzgojni zavod z različno problematiko in drugačnimi življenjskimi izkušnjami. Z uporabo tehnike Boalovega gledališča zatiranih, imamo možnost ustvarjanja pozitivne skupinske dinamike in povezovanja skupine. Čeprav so v osnovi otroci različni, lahko preko tehnik, ki nam jih ponuja gledališče zatiranih, poiščemo njihove skupne točke in zanimanja. Tako imamo priložnost, da s temi tehnikami ustvarimo skupne točke interesa ter spodbujamo zavedanje, da so nosilci moči sprememb prav oni sami.

Gledališče slik, Boalova tehnika gledališča zatiranih, lahko uporabimo v stanovanjski skupini na dva načina. En način je za spodbujanje kritičnega razmišljanja, razvijanje empatije in razvijanje odgovornosti za svoja dejanja in življenje v družbi. Otroci so kipi, s katerimi postavimo sliko. Ta slika je denimo dogodek, ki se je nedavno zgodil v svetu (npr. dogajanje povezano z otroki v Ukrajini). Vsak kip ponazarja neko vlogo in je nepremično v določeni poziciji. Skozi postavitev kipa se posameznik lahko poistoveti z občutki tistega, ki ga ponazarja. Drug način je postavitev življenjske zgodbe posameznika. Otrok, ki je pripravljen podeliti svoj življenjski svet, postavi kipe v sliko. Na ta način omogoči ostalim razumevanje njegovega sveta.

Poudarjamo preigravanje vlog ter različnih situacij. Tako otroci sami improvizirajo pri reševanju konfliktov v šoli, v zavodu, iščejo rešitve v primerih, ki se dotikajo odraščanja in adolescence. Haen (2014) omenja preučevanje skupinskih procesov skozi improvizacijo in igranjem vlog. Na ta način namreč dobimo vpogled v skupinsko dinamiko.

Tehnika upovedovanja zgodbe pomaga potegniti distanco med resničnostjo in prostorom, v katerem otrok ali mladostnik sporoča zgodbo. Ta prostor se nahaja tukaj in zdaj, v sedanosti in v tem trenutku, a je zaradi vpeljave umetniške note lahko doživljana kakor domišljjski svet, v katerem se otrok zavaruje pred bolečino zgodbe, ki jo sporoča. Na ta način, na primer, lažje izpove, prikaže, oriše svojo življenjsko zgodbo pred vzgojnim zavodom.

Med otroki zelo priljubljena tehnika so lutke. Lutke prinašajo moč, ki si jo otroci želijo. Predstavljajo medij, preko katerega z lahkoto komunicirajo in jim pri tem ni neprijetno. Lutke jim predstavljajo lep svet, v katerem se počutijo varne. Lutke imajo radi tudi takrat, ko preko njih vzgojitelj pripoveduje pravljico. V pravljičah so elementi nadmoči, ki si jo otroci pogosto želijo. Skozi pravljice poteka tudi terapija (Gajda, 2014), saj omogoča otrokom, da razumejo posledice dejanj, ki jih nekdo v pravljici nosi. Tako dobijo tudi možnost za identifikacijo z junakom zgodbe, urijo se v socialnih veščinah, soočajo se s strahovi, predložene so jim različne možnosti za reševanje problemov.

Sklepi

Vloga metode gledališke pedagogike prinaša veliko pozitivnih rezultatov. Raziskave (Romanelli, Tishby, Moran, 2017) kažejo, da trening igralskih veščin, kot je igra vlog, pripomorejo k napredku mišljenja in empatije, tako pri otrocih kot pri adolescentih. Vloga gledališke pedagogike je, da omogoča prostor, kjer se spodbuja prijateljstvo, kjer se otroci počutijo sproščeno, kjer je veliko smeha. Tudi Müller in Johnson (1997) navajata, da je dramska terapija uspešna, kadar zagotavlja varen prostor, kjer je mogoče raziskovati čustva in odnose. Gledališka pedagogika daje otrokom priložnost za trening, ki ga kasneje lahko uporabijo v svoji življenjski praksi, ko so postavljeni v določeno situacijo, ki jim običajno povzroča težave. Nikdar ne moremo vsega zares "zvaditi", vsaj kar zadeva medosebne odnose. Kar nam gledališka pedagogika ponuja, je improvizacija, to je tehnika, s katero se lahko utrdimo v iskanju rešitev za marsikateri scenarij.

Otroci naj bi doživljali gledališko pedagogiko kot aktivnost, kjer imajo vsi možnost, da se izkažejo, se počutijo varne, slišane in so ob zaključku aktivnosti pohvaljeni za svoj doprinos. Skozi tehnike, ki jih izvajamo v sklopu gledališke pedagogike jim omogočamo prostor, kjer se sprostitjo, preigravajo vloge in scenarije, kakor jim narekuje počutje, domišljija, vest, radovednost, nagajivost. Na drugi strani imamo strokovni delavci prostor, kjer spoznavamo otroka, njegovo razmišljanje in doživljanje situacij, sveta, odnosov, strahov, dinamike v skupini, kako otroci doživljajo vzgojitelje. Gledališka pedagogika hkrati odpira vrata možnostim, da vplivamo na dogajanja v skupini, kadar je potrebna intervencija. Je otroku prijazna metoda, ki spodbuja in povezuje, krepi njegove socialne kompetence, komunikacijske veščine, strategije za iskanje rešitev, spodbuja razvijanje empatije, domišljije in kritičnega mišljenja.

Literatura in viri

- Gajda, K., A. (2014). The pedagogical Transformatic Drama in Working with SEBD Pupils. Case Studies in a Polish School. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 140, 483 – 487.
- Haen, C. (2014). Examining roles in childrens's group therapy: Applying a dramaturgical role instrument to group process. *The Arts in Psychotherapy*, 41, 554 – 562.
- Müller, J., Johnson, Read, D. (1997). Drama Therapy in the Treatment of Combat-related Post Traumatic Stress Disorder. *The Arts in Psychotherapy*, 23 (4), 383 – 395.
- Polajnar, B. (2014). Aktivističen gunitvist gledališča zatiranih. V Adamič, U., Polajnar, B. (ur.). *Soodločaj, soustvarjaj, sooblikuj! Gledališče zatiranih za razvoj političnega aktivizma*. Maribor: Pekarna Magdalenske mreže, 23–30.

- Quinlan, R., Schweitzer, R., D., Khawaja, N., Griffin, J. (2016). Evaluation of a school based creative programme for adolescents from refugee backgrounds. *The Arts in Psychotherapy*, 47, 72 – 78.
- Romanelli, A. Tishby, O., Moran, G., S. (2017). »Coming home to myself«: A qualitative analysis of therapists' experience and interventions following training in theater improvisation skills. *The Arts in Psychotherapy*, 53, 12 – 22.
- Šinko, S. (2013). Pomen gledaliških igric v prvem starostnem obdobju v vrtcu. *Revija za elementarno izobraževanje*, 6 (1), 119–130.

Prilagoditve v organizaciji izobraževalnega procesa / Adjustments in the organization of the educational progress

Dominika Pajnik, mag. prof. soc. ped.

Zavod za vzgojo in izobraževanje Logatec, Tržaška cesta 63, 1370 Logatec

dominika.pajnik@zvil.si

Povzetek

Trend, ki ga v zadnjih letih v strokovnih centrih zaznavamo, je sprejem povečanega števila otrok in mladostnikov s »kombiniranimi« motnjami. V strokovne centre sprejemamo otroke in mladostnike, ki imajo poleg čustvenih in vedenjskih težav, pogosto tudi lažje ali zmerne motnje v duševnem razvoju, težave na posameznih področjih učenja ipd. V prispevku se osredotočim na otroke in mladostnike, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja in tiste, ki nimajo pogojev za vključitev v interni izobraževalni program, ki ga ponuja Strokovni center Logatec. Ti mladostniki potrebujejo prilagojeno organizacijo izobraževalnega procesa. V prispevku predstavim oblike in prilagoditve vzgojno- izobraževalnega dela za mladostnike, ki so formalno vpisani v zunanje izobraževalne programe. Kot uspešna vrsta pomoči se izkazuje individualno delo, ker veliko otrok in mladostnikov potrebuje bližino in pozornost nekoga, ki se posveča le njim. Mnogim individualno delo ne pomeni le učne pomoči, ampak tudi druženje in zaupanje.

Ključne besede: težave na posameznih področjih učenja, celostna obravnava, individualna pomoč

Abstract

The trend that has been observed in upbringing and education institutions in recent years is the admission of an increasing number of children and adolescents with "combined" disorders. In education institutions we admit children and adolescents who, in addition to emotional and behavioral problems, often have mild or moderate mental development disorders, problems in individual areas of learning, etc. In this article, I focus on children and adolescents who have deficits in individual learning areas and who do not have the prerequisites for admission to the professional center's internal educational program. These adolescents need a tailored organization of the educational process. In this paper I present the forms and adaptations of pedagogical work for adolescents who are formally enrolled in external educational programs. Individual work proves to be a successful form of assistance, because many children and adolescents need the closeness and attention of someone who is dedicated only to them. For many, one-on-one work means not only learning assistance, but also socialization and trust.

Key words: problems in individual areas of learning, holistic treatment, individual help

UVOD

Vzgojne ustanove v Sloveniji so namenjene otrokom in mladostnikom z vedenjskim in čustvenimi motnjami, ki nimajo ustreznega varstva, oskrbe in vzgoje. Zakonodaja jih opredeljuje kot zavode za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, za otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (Kranjčan in Šoln Vrbinc, 2015).

Institucije, v katerih življenje poteka noč in dan, vse dni v letu, so skozi leta postavljene pred več izzivov in nosijo veliko odgovornost, kako otroka usposobit, da se bo razvil in odrasel v usposobljenega in v družbo »vključujočega« posameznika. Proces normalizacije zahteva, da bi ustanove čim bolj ustrezale potrebam otrok in s tem preprečile stigmatizacijo. Skozi leta se je izoblikovala ideja o mreži vzgojnih zavodov in stanovanjskih skupin, ki bi morale biti regionalno razpršene, da bi otroci lahko bivali bližje svojega domačega kraja. S tem bi se uveljavil tudi princip regionalizacije, konstantnega ohranjanja socialnih vezi in sodelovanja s starši oz. otroku pomembnimi drugimi. Izpostavljena je potreba po diferenciranih, manjših enotah, ki imajo prostor za zelo različne otroke ter potreba po bolj tvornem sodelovanju strokovnih delavcev zavodov, CSD, zdravstvenimi službami, pravosodnim sistemom, mrež vladnih in nevladnih organizacij (prav tam).

V odgovor na zaznane problematike, je leta 2021 vstopil v veljavo *Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju* (ZO-OMTVI). Zakon sistemsko ureja delovanje vzgojnih zavodov, ki po novem delujejo kot strokovni centri na štirih geografskih območjih ter sami ali v sodelovanju z drugimi strokovnimi centri v območju nudijo celostno pomoč otrokom in mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Sprejetje zakona je v zadnjih dveh letih prineslo več sprememb in izzivov v organizaciji in nalogah posameznih strokovnih centrov, procesu nameščanja in kontinuumu obravnave otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami, oblik dela in vrst skupin za vzgojo v strokovnem centru in še bi lahko naštevali (*Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju*, 2020).

Na tem mestu kot pomembno novost, ki jo je prineslo sprejetje ZO-OMTVI, izpostavljam načelo celostne obravnave, ki narekuje, da morajo strokovni centri nuditi celostno pomoč in podporo vsem otrokom in mladostnikom, ki so vključeni v katerega izmed njihovih programov in stremeti k temu, da se sistem s programi prilagodi otroku in ne obratno. Pred sprejetjem ZO-OMTVI, se je otroke v zavode nameščalo glede na njihovo problematiko, s sprejetjem načela regionalizacije, se pomoč otrokom in mladostnikom v strokovnih centrih zagotovi z manjšimi enotami čim bližje domu uporabnika, s prilagajanjem na njihove potrebe: »*Center za socialno delo po izvedenem nujnem odvzemu otroka namesti v strokovni center, ki na določenem območju usklajuje sodelovanje strokovnih centrov. Sodišče z odločbo o namestitvi ali center za socialno delo po izdaji odločbe o izreku vzgojnega ukrepa oddaje v vzgojni zavod določi strokovni center, ki na določenem območju usklajuje sodelovanje strokovnih centrov. Pri tem za otroka ali mladostnika praviloma določi strokovni center na območju, kjer otrok ali mladostnik prebiva. Izjemoma določi strokovni center izven območja, kjer otrok ali mladostnik prebiva, če za to obstajajo utemeljeni razlogi.*« (*Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju*, 2020, 8. čl.)

Trend, ki ga od sprejetja ZO-OMTVI v strokovnih centrih zaznavamo, je sprejem povečanega števila otrok in mladostnikov s specifičnimi oblikami težav in »*kombiniranimi*« motnjami. V

strokovnih centrih se namreč vedno pogosteje srečujemo z otroci in mladostniki, ki imajo poleg čustvenih in vedenjskih težav tudi lažje ali zmerne motnje v duševnem razvoju, so odvisni od psihoaktivnih snovi, imajo težave z odvisnostjo od IKT, prihajajo iz romske etnične manjšine, imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja ali nimajo pogojev za vključitev v izobraževalni program, ki ga dotični strokovni center ponuja.

V prispevku se osredotočim na zadnjo zgoraj omenjeno skupino otrok in mladostnikov, in sicer otroke in mladostnike, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja in tistih, ki nimajo pogojev za vključitev v interni izobraževalni program, ki ga ponuja Strokovni center Logatec. Ti otroci in mladostniki potrebujejo drugačno oz. prilagojeno organizacijo vzgojno-izobraževalnega procesa, vedno pogosteje se pa srečujejo tudi v kombinaciji prilagojenega šolanja pri nas s šolanjem na daljavo, na katerega je vplivala pandemija COVID-19. V prispevku predstavim najpogostejše oblike in prilagoditve vzgojno izobraževalnega dela za otroke in mladostnike, ki so formalno vpisani v zunanje izobraževalne programe, ter vpliv izobraževanja na daljavo in sodelovanja z zunanjimi izobraževalnimi ustanovami na potek in organizacijo VIZ dela v strokovnem centru Logatec.

Ciljna populacija

V Strokovnem centru Logatec sprejemamo mladostnike z motnjami vedenja in čustvovanja v starosti med 15 in 21 let na podlagi sklepa družinskega sodišča o namestitvi v zavod ali sklepa o oddaji v vzgojni zavod, ki ga mladostniku izreče pristojno sodišče za mladoletnike v kazenskih zadevah. V okviru strokovnega centra se prepletata področja vzgoje otrok in mladostnikov s čustvenim in vedenjskimi težavami ter področje formalnega izobraževanja. Strokovni center Logatec mladostnikom ponuja v okviru internega šolanja vključitev v dva srednješolska programa, in sicer 2-letni program Pomočnik v tehnoloških procesih ter 3-letni program Avtokaroserist. Vedno pogosteje se srečujemo z nameščanjem otrok in mladostnikov, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja ter tistimi, ki nimajo pogojev za vpis v interni šolski program, torej nimajo končanih vsaj 7. razredov osnovne šole in njihov učni proces zahteva posebno pozornost, organizacijo in prilagoditve. Kobolt idr. (2015) navajajo, da se čustvene in vedenjske motnje, katerih pogoste posledice so težave v socialni integraciji praviloma pojavljajo skupaj s primanjkljaji na drugih področjih – npr. ADHD, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, govorno-jezikovnimi motnjami idr.

Izraz *»primanjkljaji na posameznih področjih učenja«* označuje zelo raznoliko skupino primanjkljajev, ki se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju in/ali v izrazitih težavah na katerem koli od naslednjih področij: pozornost, mišljenje, pomnjenje, komunikacija, branje, pisanje, računanje, socialna kompetentnost ter čustveno dozorevanje. Primanjkljaji vplivajo na posameznikovo sposobnost interpretiranja zaznanih informacij ali povezovanja informacij ter s tem ovirajo učenje šolskih veščin (branja, pisanja, računanja ipd.). Težave oz. motnje pri učenju, ki sodijo v to skupino, so notranje, nevrofiziološke narave in niso primarno pogojene z vidnimi, slušnimi ali motoričnimi okvarami v duševnem razvoju, čustvenimi motnjami ali neustreznimi okoljskimi dejavniki, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi (Košir idr., 2008).

Pri mladostnikih, sprejetih v strokovni center Logatec, se poleg čustvenih in vedenjskih težav ter težav v socialni integraciji (asocialno vedene, nizka samopodoba, depresija, tesnoba, občutki nemoči, pomanjkanje strategij spoprijemanja, slaba kontrola impulzov, nizek socialni

kapital ter drugi neugodni vplivi) vedno pogosteje pojavljajo učne težave, kot so: težave pri branju in pisanju, računanju, motnje pozornosti s hiperaktivnostjo, brežvoljnost, slabe delovne navade, slaba organiziranost ter učna zanemarjenost. Kobolt idr. (2015) dodajajo, da sočasno pojavljanje težav pomembno poveča tveganje za slabše delovanje na kognitivnem in šolskem področju.

Oblike in prilagoditve VIZ dela

- Organizacija in prilagoditev urnika

Z mladostniki, ki nimajo pogojev za vključitev v interni izobraževalni program strokovnega centra (tj. zaključenih vsaj 7 razredov osnovne šole), izvajamo pouk individualno. Ti mladostniki so vpisani ali v ljudske univerze, šole za odrasle ali izobraževanje zaključijo v osnovni šoli, ki so jo obiskovali v domačem okolju. Mladostniki se ob vključitvi v strokovni center sprva vključijo v kroženje po delavnicah v okviru formalnih VIZ programov v okviru strokovnega centra, z namenom spoznavanja mladostnikov in zaposlenih. V tem času z mladostniki izvedemo teste predznanja, kjer ocenimo njihovo predznanje pri matematiki, slovenščini in angleščini in se z njimi pogovorimo o morebitnih težavah na posameznih področjih učenja ter navežemo stike z zunanjo šolo, s katero se dogovorimo o oblikah izvajanja VIZ procesa, načinih preverjanja znanja in pogovorim o morebitnih težavah mladostnika na posameznih področjih učenja ter prilagoditvah. Prav tako šoli predstavimo referenčno osebo, ki bo vzdrževala stik med njimi in mladostnikom od začetka do konca izobraževanja.

Mladostniki v času pouka prihajajo na individualne učne ure k individualni- interventni pedagoginji, v proces izobraževanja se po potrebi vključujejo tudi učitelji teoretičnih predmetov in individualni pedagogi. Ostale ure pouka preživijo v eni izmed delavnic, v katero se glede na lastni interes in željo vključijo, saj nimamo vzpostavljenega izobraževalnega programa za mladostnike, ki se formalno ne morejo vključiti v interni izobraževalni program strokovnega centra, mladostnikom pa celodnevne prilagojenega pouka zaradi drugih obveznosti zaposlenih ne moremo zagotoviti. Urnik sproti prilagajamo morebitnim konzultacijam in preverjanjem znanja preko video- konferenc z zunanjo šolo.

Šolanje na daljavo, najpogosteje preko vide- konferenc, se je po mnogih državah po svetu razširilo kot ukrep preprečevanja širjenja s pojavom pandemije COVID-19 v letu 2020. Ker države tovrstnega sistema pred pandemijo v večjem obsegu niso imele razvitega, so se soočale z veliko izzivi in vprašanji, ki se tičejo tehnične opreme, opolnomočenja deležnikov za IKT, kako na daljavo izpeljati preverjanja znanja in dosedanja VIZ ciljev ipd. (Kustec idr., 2020). Trenutno, po sprostitvi večine ukrepov za preprečevanje širjenja okužb, si mnogo učiteljev pri poučevanju še vedno pomaga z različnimi spletnimi orodji, kot je npr. elektronska pošta, spletne učilnice, konferenčna spletna okolja ipd. Izobraževanje na daljavo, za razliko od izobraževanja v učilnici, zelo spodbuja individualno delo, pri katerem učenec razvija sposobnosti načrtovanja, organiziranja, vodenja in prilagajanja lastnega učnega procesa (Vzgoja in izobraževanje, 2020). Sodelovanje z zunanjimi šolami nam pogosto predstavlja izziv, ker šole v sodelovanje vstopajo s svojimi pričakovanji in predstavami glede izvajanja VIZ programa, kot je npr.: komunikacija z

mladostnikom glede izobraževanja, brez vključevanja referenčne osebe v strokovnem centru, preizkusi znanja, ki zajemajo celoletno snov pri dotičnem predmetu, slabim posluhom za mladostnikove učne težave in posebnosti ipd. Ker mladostnikom ne moremo zagotoviti zadostno količino ur pouka, kot redna OŠ, se pogosto soočamo z pomanjkanjem časa za pripravo mladostnikov na izpite ter predelavo celotne snovi, ki se pri posamični snovi zahteva. Uskladitev pričakovanj in poteka sodelovanja z zunanjo šolo pogosto zahteva veliko temu namenjenega časa, razumevanja, komunikacije tako s šolsko svetovalno službo, kot posamičnimi učitelji ter veliko mero zaupanja in fleksibilnosti.

Mladostniki s težavami na posameznih področjih učenja prav tako v času praktičnega pouka prihajajo na individualne ure, kjer se jim nudi pomoč in podpora pri premagovanju učnih primanjkljajev. Izziv pri delu predstavljajo mladostniki, ki so brez motivacije, z več obrambnih mehanizmov, ki so učno izredno zanemarjeni in imajo slabo razvite delovne navade. Pri tem predstavlja izredni pomen vzpostavljanje odnosa z mladostnikom ter prilagoditve pri pouku, kot je npr.: daljši čas pisanja preizkusov znanja, podaljšan čas odmorov, minimalni standardi znanja, sprotno preverjanje mladostnikovega razumevanja, kratka in jasna sporočila, prilagoditve v tempu obravnave posamične snovi, pri osvajanju branja, pisanja in najpogosteje poštevanka jim pa pomagamo tudi z ranimi didaktičnimi pripomočki ipd. Mladostniki se od sprejema ZOOMTVI lahko vključijo tudi v dnevne oblike dela in v strokovnem centru obiskujejo le izobraževalni program.

- Odnos

Vodilo in osnova za uspešno delo z mladostniki je odnos, ki nam omogoča pot do bolj uspešnega doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev in ustvarjanja dobrih praks dela. Tako mladostnikom, kot staršem v procesu sodelovanja omogočamo občutek varnosti, zaupanja in zanesljivosti. Starši so v procesu sodelovanja seznanjeni o možnostih za izobraževanje mladostnikov ter programskimi prilagoditvami, v primeru, da jih mladostnik potrebuje. Osredotočeni smo na obravnavo tako mladostnika, kot njegove družine in zunanjega okolja, saj, kot meni Kobolt (2010), izvirne težave mladostnikov temeljijo na področju zgodnjih čustev in odnosov v primarni družini. V odnosu do staršev in mladostnikov smo korektni, prilagodljivi in jih spodbujamo pri izražanju svojih potreb, morebitnih težav in mnenja.

- Celostni pristop

Pomoč dotičnemu mladostniku je v času pouka organizirana individualno, v vzgojni skupini pa poteka na skupinski ravni. Zasnovana je celostno, kar pomeni, da ni usmerjena le v korekcijo posameznik primanjkljajev, ampak tudi v raziskovanje in spreminjanje učnega okolja (npr. organizacija pouka in učenja, oblike in metode dela, iskanje primernih načinov učenja za dotičnega mladostnika ipd.). Ena izmed ključnih sestavin učinkovite obravnave je tudi razumevanje, spodbujanje in prepoznavanje močnih področij, zmožnosti, nadarjenosti in interesov mla-

dostnika. Za mladostnika je pomembno, da je znanje, ki ga osvaja, zanj smiselno. Poleg spodbujanja močnih področij, je pomembno tudi odkrivanje mladostnikovih poklicnih ambicij, s čimer lažje osmislimo njegove napore pri učenju (Koncept dela 2005: 22-24).

Pomoč mladostnikom ni orientirana le na učno snov, ampak smo prvenstveno usmerjeni v močna področja in interese mladostnika ter skupaj z mladostnikom raziskujemo načine in oblike dela, ki mu pri pomnjenju in osvajanju snovi pozitivno pripomorejo. Vsak mladostnik je drugačen in drugače dojema učno snov- nekateri jo lažje osvajajo z vizualnimi, drugi s slušnimi tehnikami. Ure so mladostnikom prilagojene tudi na način, da eno uro med tednom izpeljemo kot svetovalno dejavnost, kjer pozornost namenimo odnosu, počutju mladostnika v skupini, v domačem okolju, njemu pomembnim temam ipd. Mladostnikom se v okviru individualnih ur v času pouka pripravi učno delo za čas učnih ur v vzgojni skupini. Izbiramo naloge z upoštevanjem mladostnikovega znanja, sposobnosti in primanjkljajev, tako, da naloge prispevajo k ureničevanju osrednjega pedagoškega cilja- optimalen razvoj mladostnikovih potencialov. Pri tem smo osredotočeni na kvaliteto nalog in ne kvantiteto in jih prilagajamo na način, da jih je mladostnik sposoben rešiti samostojno. V času učnih ur so prisotni tudi matični in individualni pedagogi, ki so aktivno vključeni v pomoč mladostniku.

- Spodbudna klima

Veliko pozornosti ob sodelovanju z matičnimi, individualnimi pedagogi in svetovalno službo namenjamo spodbudni klimi v vzgojnih skupinah in med mladostniki. Ob sprejemu mladostnika, ki ima težave na posameznih področjih učenja ali nima pogojev za vpis v interni izobraževalni program, se o tem skupaj z ostalimi mladostniki pogovorimo in jim predstavimo specifične mladostnikovih težav. Mladostnike se trudimo aktivirati v vzajemno pomoč temu mladostniku in mu s tem zagotoviti poleg pomoči vzgojiteljev in svetovalne službe tudi pomoč boljših učencev, in sicer na način, da mu nudijo pomoč in podporo pri osvajanju učne snovi in na tak način soustvarjajo podporno in varno okolje za mladostnika. Košir idr. (2008) navajajo, da nepoznavanje drugačnosti otrok s specifičnimi težavami lahko med drugimi mladostniki v strokovnem centru krepí morebitne predsodke ali ustvari nesposobno klimo. Zato je pomembno »pripraviti« ostale mladostnike na vključitev mladostnika z več specifičnimi težavami, da jim ponudimo čim več informacij in možnost postavljanja dodatnih vprašanj. Za mladostnika je pomembno, da je v okviru vzgojne skupine počuti sprejeto in varno, saj je to pogoj za vzpostavljanje socialnih interakcij, komunikacije in uspešnega učenja. Prav tako je potrebno s specifičnimi težavami predstaviti in ozavestiti vzroke in naravo njegovih posebnih potreb in ga razbremeniti občutka krivde, ki je pogost ob težavah, ki jih ima lahko na različnih razvojnih in učnih področjih. Velik pomen namenimo sodelovanju med strokovnjaki v zavodu- učitelji, vzgojitelji, svetovalnimi delavci, mobilnimi pedagogi, vodstvu šole itd. z namenom razvijanja širše zastavljenih, kompleksnih oblik pomoči, izmenjave znanj in pomoči ipd.

SKLEP

Na učno pomoč, organizirano v strokovnem centru, se mladostniki večinoma odzivajo pozitivno, izražajo pripravljenost na učenje in sodelovanje, saj jih učna uspešnost motivira pri dokončanju osnovne šole ali uspešnosti pri posamičnem predmetu, ki jim predstavlja težave. Kot

uspešna vrsta pomoči se izkazuje individualno delo z mladostniki, ker veliko otrok in mladostnikov potrebuje bližino in pozornost nekoga, ki se posveča le njim. Mnogim individualno delo ne pomeni le učne pomoči, ampak tudi druženje in zaupanje.

Veliko pozornosti namenjamo tudi samopodobi mladostnikov, ki je ključnega pomena pri soočanju s težavami ter delu in sodelovanju s starši, kljub temu, da slednje vedno ne prinese željenih sprememb. Starše podpremo v pravih odločitvah in ravnanjih, jih usmerjamo v zdrave odnose z mladostnikom. Pomembno je, da tudi starši mladostniku nudijo podporo, ga spodbujajo, motivirajo in s tem vplivajo na njegovo (učno) samopodobo. Velik pomen imajo tudi varovalni dejavniki, predvsem dober odnos z učitelji in vzgojitelji, z ostalimi mladostniki v matični skupini in zavodu, šolski uspeh, uspešnost pri nekem predmetu in uspešnost pri s šolo povezani dejavnosti. Menim, da bi bila v okviru strokovnih centrov dobrodošla dodatna izobraževanja strokovnih delavcev na področju vrst ostalih težav in motenj, s katerimi se soočajo otroci in mladostniki, ki jih v strokovne centre sprejemamo ter novih, inovativnih učnih in vzgojnih prilagoditev.

LITERATURA

- Kobolt, A. (2010). Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 7–24). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A., Rajniš Pinterič, M., Rogelj, F., Čužić, L., Rogelj, S., Lep, B. (2015). Poglavlje otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. V N. Vovk-Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 32–35). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-moteni-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
- Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli- osnutek.* (2005). Strokovna skupina za pripravo koncepta dela z učenci z učnimi težavami. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva
- Košir, S., Opara, D., Končar, M., Magajna, L., Marjanovič Umek, L., Peček Čuk, M., Molan, N., Kavkler, M., Bregar Golobič, K., Čačinovič Vogrinčič, G., Klug, M., Pečjak, S., Vernik, H. (2008). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. http://www.ucne-tezave.si/files/2016/10/Navodila_primanjkljaji_podrocja_ucenja.pdf
- Kranjčan, M., Šoln Vrbinc, P. (2015). Med preteklostjo in prihodnostjo zavodske vzgoje. V A. Kobolt (ur.), *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov* (str. 11–33). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kustec, S., Logaj, V., Krek, M., Flogie, A., Truden-Dobrin, P., Ivanuš-Grmek, M. (2020). *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covid-19.* <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-GFK63M5R>
- Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju. (ZOOMTVI). (2020). *Uradni list RS*, št. 200/20. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO8083>

Primer dobre prakse v 4. Vzgojni skupini strokovnega centra višnja gora: pogovorni večeri / Example of a good practice in 4. Educational group in educational institution višnja gora: conversational evenings

Podgrajšek Matejka, univ.dipl.soc.ped.

Strokovni center Višnja Gora, Cesta Dolenjskega odreda 19, 1294 Višnja Gora
matejka.podgrajsek@gmail.com

POVZETEK

Predstavljam primer dobre prakse - vzgojna dejavnost: »pogovorni večeri«. Aktivnost, ki služi kot ritual v skupini, ki deluje vključujoče in sprejemajoče za mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Aktivnost je izvedena bodisi s strani vzgojiteljic, bodisi kot oblika kvalitetnega preživljanja prostega časa s skupino ali kot oblika alternativnega vzgojnega ukrepa, kjer vzgojno dejavnost izvede mladostnik.

Ključne besede: Razvojne naloge adolescence, mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ritual v vzgojni skupini, pogovorni večeri, alternativni ukrep.

ABSTRACT

I introduce an example of good practice - educational activity: "conversational evenings". An activity that serves as a ritual in a group that acts inclusively and accepting for adolescents with emotional and behavioral disorders. The activity is carried out either by educators or as a form of quality leisure time with a group or as a form of alternative educational measure where educational activity is carried out by an adolescent.

Key words: Adolescent developmental tasks, adolescents with emotional and behavioral problems/disorders, rituals in the educational group, conversational evenings, alternative disciplinary measures.

UVOD

Delo v Strokovnem centru Višnja Gora vključuje delo z mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Mladostništvo je zahtevno obdobje, kjer prihaja do velikih sprememb, ki so opazne tako navzven na fizičnem nivoju ter navznoter na duševnem nivoju. Pri mladostnikih s čustvenimi in vedenjskimi težavami pa so zaradi motnje/težave te spremembe še močneje izražene, zato je potrebno, da v svoje delo vključujemo inovativne pristope, smo vztrajni, skrbni, podporni, odprti ter skušamo približati mladostnikom pomembne teme z novimi načini dela.

Prispevek je sestavljen iz dveh delov. V prvem delu bom na podlagi teorije na področju razvojnih nalog in socialne izključenosti utemeljila potrebo po pogovornih večerih nato pa bom predstavila, cilje pogovornih večerov, zaplete s katerimi smo se srečevale in povratne informacije mladostnikov/ic

RAZVOJNE NALOGE ADOLESCENCE

Staley B. (2019) navede potrebe v obdobju najstništva, kjer poudari, da sta v tem obdobju prisotni obe skrajnosti neke potrebe ter da je za ugoden razvoj potrebno najti ravnovesje med njima:

- Potreba po vplivanju na svet in umik vase.
- Potreba po pripadnosti in ločenosti od skupine.
- Potreba po tem, da nekoga potrebuješ in da nekdo potrebuje tebe.
- Potreba po dejstvih in potreba po domišljiji.
- Potreba po razburljivosti in potreba po ustaljenosti.
- idr. (prav tam)

Sama v praksi kot pomembne prepoznavam še identifikacija s sovrstniki, potreba po tveganem vedenju, potreba po uveljavljanju, potreba po odločanju, potreba po moči ter druge.

Siegel (2014, str. 32) navede opise najstnikov, kako doživljajo najstniško obdobje. spremljajo jih: »osamljenost, norost, zmeda, zmešnjava, samota, strah, podivjanost, ponorelost, izgubljenost, iskanje in prestrašenost«. Nadalje razlaga, da je eden od virov tako tolažbe, kot tudi osnove za preživetje, večja identifikacija z vrstniki kot s starši ter interakcija z drugimi mladostniki ter odmik od odraslih. Ta povezanost z drugimi »sotrpini« daje najstnikom občutek, da imajo na poti soočanja z vsemi ovirami tega obdobja družbo ter se počutijo bolj varne v skupini (prav tam).

Zgoraj omenjene potrebe/naloga adolescentov smo z zasnovo pogovornih večerov skušali zadovoljiti ter jim omogočiti, da so lahko soustvarjali, da so bili slišani in opaženi s strani vrstnikov, imeli so možnost izbire in se sami odločali, prispevali, preizkušali, razvijali domišljijo idr.

KONCEPT SOCIALNE IZKLUČENOSTI

Room (1995; v Rapuš-Pavel, 2005, str. 341) »socialno izključenost povezuje s pomanjkanjem virov, kar se odrazi v neustrezni socialni participaciji, pomanjkanju socialne zaščite ter socialne integracije in moči«.

Sande -et al.- (2007) pri razlaganju pojma socialne izključenosti poudarjajo večperspektivno razumevanje tega pojava, kjer ne gre le za materialno pomanjkanje in revščino, temveč »tudi za socialne odnose, stopnjo posameznikove udeležbe v socialnem življenju ter na možnost sprejemanja zanj pomembnih odločitev« (prav tam, 42).

Kot je znano se posamezniki identificirajo s skupino v katero so vključeni. Še posebej pomembno je, da v skupini, kjer preživijo večino svojega časa, razvijajo občutek pripadnosti, se

počutijo varne in sprejete, so slišani in lahko članom skupine zaupajo. Ob grajenju teh pomembnih skupinsko – dinamičnih procesov se ustvarijo pogoji, kjer se razvije povezanost s skupino, ki omogoča tako identifikacijo kot tudi ustrezne pogoje za osebno rast ter soočanje z lastnimi težavami. V kolikor do teh procesov v skupini ne pride, so mladostniki v neprestanem boju tako sami s seboj, kot s strokovnimi delavci, s sovrstniki ter doživljajo občutek ne varnega, ne sprejemajočega, ne podpornega okolja.

Mladostniki v vzgojnih zavodih spadajo v skupino mladostnikov, ki so izključeni iz svojih primarnih socialnih okolij. Razlogi za to so večplastni in različni: od posameznikovih značilnostih in lastnega negativnega vpliva na okolje, do značilnostih socialnega okolja, tako mikrosistema (družine), mezosistema (šola, soseščina), ekosistema (odrasli svet) in makrosistema (države, družbe, svet, »duh časa«), upošteva Bronfenbrennerjevo ekološko teorijo (1979, v Hristovski, 2003).

Z razvijanjem razumevanja delovanja naših možganov, so nevroznanstveniki ugotovili, da so »naši možgani nevroplastični, torej da se pod vplivom ugodnih dejavnikov lahko preoblikujejo možgansko omrežje, v predelih možganov s travmatičnimi spomini (hipokamus in amigdala) pa lahko po ugodni stimulaciji celo vzbrstijo nove možganske celice (nevrogeneza). Med ugodne dražljaje k taki ozdravitvi sodijo predvsem ljubeči, spodbudni skrbniški odnosi. Ta možnost popravka pomeni, da se lahko v otroštvu pridobljeni destruktivni navezovalni stili v odraslosti popravijo, če smo imeli srečo in smo navezali odnose z ljubečim stabilnim človekom. V kolikor se navežemo na ljudi, ki nas dobro čustveno uravnavajo, je za nas zelo zdravilno, da ostanemo z njimi (Lahav, Elklit 2016, v Rus Makovec, 2017).

Odrasli ljudje, ki so bili zmožni preseči otroško zanemarjanje in zlorabo, pogosto opisujejo kot ključen preobrat življenjsko izkušnjo, ko so začutili, da je bilo nekemu mar zanje in da so bili vredni pozornosti. Taka oseba je bila lahko stara mati, soseda, učiteljica, trener (prav tam) ...

S konceptom pogovornih večerov smo mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki so nameščeni v SC skušali pripeljati do tega, da se v svojem ožjem socialnem okolju – bivanje v vzgojni skupini, počutijo čim manj izključeni. Namen delovanja vzgojne skupine je med drugim tudi to, da so omogočeni objektivni pogoji za vzpostavljanje in grajenje občutka sprejetosti, zaupanja, varnosti in varne navezanosti.

POMEMBNOST RITUALOV

Pogovorne večere smo vnesli v tedenski program. Želeli smo, da jih mladostniki sprejmejo kot del programa ter da sčasoma v njih prepoznajo korist in da postanejo del rituala. Kot je znano, so rituali pomembni z vidika formiranja strukture in reda v skupini. Pripomorejo k občutku varnosti, povezanosti, jasnosti, saj so predvidljivi, vnaprej formirani in določeni. Obenem pa ustvarjajo občutek skupinskega duha, pojma »MI«, torej v našem primeru, »mi, 4. vzgojna skupina«.

POGOVORNI VEČERI V STROKOVNEM CENTRU VIŠNJA GORA V 4. VZGOJNI SKUPINI

Pogovorne večere smo v SC Višnja Gora vpeljali proti koncu šolskega leta 2013/2014. Projekt oziroma ta način dela je nastal kot odgovor na predloge, kako bi spremenili delovanje skupin, da bi člane skupine med seboj povezali, izboljšali klimo v vzgojnih skupinah in mladostnike spodbudili k večjemu razmišljanju in vključevanju v vzgojni program idr.

Potek pogovornih večerov:

Pogovorni večeri potekajo enkrat tedensko, ob določeni uri, kjer se zberejo vsi člani skupine. Dejavnost je lahko strukturirana s strani vzgojiteljice ali pa s strani mladostnikov. Okviren čas trajanja dejavnosti je 1 ura.

Na začetku vsakega šolskega leta postavimo osnovno pravilo in vrednoto v skupini – načelo zaupnosti. To pravilo tekom leta večkrat obnavljamo ter se o njem pogovarjamo, še izdatneje, v kolikor pride do kršitve pravila. Oblikujemo ga v izrek: »Kar se zgodi in sliši v 4 skupini, ostane v 4. skupini«.

Cilji in nameni:

1. Vzpostavitev rituala - vsako sredo, ob 19:00 je na programu pogovorni večer.
2. Razvijati občutek pripadnosti, povezati člane skupine.
3. Razvijati klimo sodelovanja, povezanosti, zaupanja.
4. Omogočiti članom skupine, da ob izvajanju delavnice ali ob deljenju mnenja, doživljajo pozitivno samovrednotenje.
5. Vzpostaviti klimo v skupini, ki ne sodi in kjer ni prisotnih tabujev.
6. Razvijati sočutje, senzibilnost, empatijo, ljubezen, podpora.
7. Omogočiti varen prostor mladostnikom za pogovor o različnih temah ter nasloviti rizična vedenja.
8. Omogočiti članom skupine, da krepijo in prepoznavajo svoja močna področja.
9. Omogočiti članom skupine, da premagujejo svoje ovire in zmotna prepričanja, povezana z nastopanjem, govorjenjem pred skupino, govorjenjem o sebi.
10. Spodbujanje pogovorov s področja psihoaktivnih substanc.

Ovire pri izvajanju pogovornih večerov:

- Nezainteresiranost mladostnikov.
- Izredne situacije v skupini (smrt sorodnika, kraje v skupini ...).
- Slabše počutje enega ali več članov skupine, zaradi različnih osebnih stisk in težav.
- Prisotnost PAS ter zato nezmožnost opravljanja ali sodelovanja na aktivnosti.
- Odpori, upori ter pozivanje celotne skupine k bojkotu pogovornega večera.

Pogovorni večeri v 4. vzgojni skupini zajemajo **tri smernice:**

1. POGOVORNI VEČERI KOT VZGOJNA DEJAVNOST IZVEDENA S STRANI VZGOJITELJIC

Nekatere vsebine pogovornih večerov:

- Teme, ki spremljajo obdobje adolescence (spolna identiteta, prijateljstvo, alkoholizem, uveljavljanje v družbi, postavljanje mej, motivacija, samodisciplina idr.).
- Pomembnost osamosvajanja in vstopanja v obdobje odraslosti.
- Samozavest in samopodoba.
- Prepoznavanje lastnih interesov, močnih točk.
- Načini učenja.
- Problematika zlorabe drog in druga rizična vedenja.
- Čustveno opismenjevanje.
- Interaktivne delavnice in aktivnosti.
- Idr...

2. POGOVORNI VEČERI KOT PREŽIVLJANJE KONSTRUKTIVNEGA ČASA S SKUPINO V SKUPNEM DRUŽENJU

Preživljanje skupnega časa vključuje naslednje aktivnosti:

- Igranje družabnih iger.
- Sprehodi.
- Pogovori, z nedefinirano tematiko in vsebino (pogovor, ki se razvija sam od sebe, ustvarjanje prostega polja pogovora).

Teh metod smo se posluževale, ko je bilo stanje v skupini prenapeto in premalo stabilno, da bi bilo možno izpeljati pogovorni večer kot delavnico. Prav tako smo tako obliko izpeljale, ko so jo predlagali mladostniki ali pa, ko smo presodile, da skupina potrebuje samo druženje, smeh, zabavo ali pa preprosto samo to, da smo skupaj kot povezana celota.

3. POGOVORNI VEČERI KOT DEL ALTERNATIVNEGA VZGOJNEGA UKREPA

Kadar smo pri mladostnikih ugotovile kršitve hišnega reda, so bile posledice različne:

- Urejanje prostorov.
- Skrajšan vikend izhod.
- Dodatne zadolžitve.
- Alternativni vzgojni ukrep (delo) – izvedba pogovornega večera.

Mladostnikom smo ponudile možnost, da si sami izberejo alternativni vzgojni ukrep oziroma zadolžitev ali pa smo jim obliko ukrepa določile vzgojiteljice. Pri izbiri alternativnega vzgojnega ukrepa – pogovorni večer smo avtonomno ocenile ali mladostniku prepustimo samostojno možnost izbire tematike in izpeljave pogovornega večera ali pa mu temo določimo mi. Potrebno se je bilo torej dogovoriti in uskladiti.

Cilj in namen:

- Upoštevati razvojno potrebo adolescenta po soodločanju (možnost izbire teme in načina predstavitve).

- Priprava na aktivno udeležbo v družbi (nastopiti pred bodočimi sodelavci, nastopati na razgovoru za delovno mesto ...).
- Samostojnost.
- Poudarek na vrstniškem vplivanju.
- Mladostniku omogočiti možnost, da sam predstavi svoje videnje o določeni temi (dati moč).
- Idr ...

Naloga mladostnika je bila, da samostojno izvede dejavnost, za katero je bilo potrebno oddati **pisno pripravo**. Mladostnikom smo nudile pomoč in usmerjanje. Kot dobro se je izkazalo to, da so si mladostniki med seboj pomagali tako, da so intenzivneje sodelovali, ko je delavnico vodil drug član skupine ter tako, da so se pridružili pri organizaciji izvedbe.

4 mladostnicam, ki so se najbolj posluževale pogovornih večerov kot načina alternativnega vzgojnega ukrepa, sem razdelila vprašalnik, ki ga razložim v nadaljevanju.

ANALIZA ODGOVOROV:

Na 1. vprašanje ***KAJ DOBREGA SI Z OPRAVLJANJEM POGOVORNIH VEČEROV (v nadaljevanju pg) PRIDOBILA?, so dekleta odgovorila:***

»Boljšo komunikacijo z vrstniki in vzgojitelji, Bolj sodelovati in komunicirati z sobivalci, znanje reševanja stvari z pogovorom«.

Na 2. vprašanje ***ALI SI SE NA ZAČETKU SOOČALA S KAKŠNIMI ODPORI, STRAHOVI, OVIRAMI PRI SEBI GLEDE OPRAVLJANJA pg? IN ČE SI, KAKO TI JIH JE USPELO PREMAGATI?, so bili naslednji odgovori:***

»Na začetku strah povedati na glas svoje mnenje, če se glede česa nisem strinjala. Potem sem ugotovila, da je veliko mojih vrstnikov v skupini, ki razmišljajo drugače in da je prav, če se kdaj ne strinjamo v vsem. Nisem si upala pred nobenim govoriti zaradi sramu, nisem vedela kako izpeljati pg itd. Tako, da čim večkrat ko sem imela pg cim boljše mi je šlo saj sem bila potem bolj sproščena. Bilo mi je težko govoriti o določenih stvareh. Po pogovorih pa mi je bilo lažje, ker sem ugotovila, da nisem edina, ki se sooča z različnimi težavami. Pomagali so mi pogovori z vzgojiteljicami«.

Na 3. vprašanje ***KAJ TI JE BILO PRI pg NAJBOLJ VŠEČ?*** so bili njihovi odgovori:

»Všeč mi je bilo druženje, saj nam je to prineslo dosti smeha in zabave. Pa tudi dosti resnih pogovorov. Iz vsakega pogovornega večera sem nekaj 'odnesla'. Kako so lepo sodelovali drugi mladostniki in so dejansko (v večini primerov) bili zainteresirani in zadovoljni. Všeč mi je bilo da smo se pogovorili in podružili«.

Na 4. vprašanje ***KAJ BI PRI pg SPREMENILA? KAJ TI JE BILO NAJMANJ VŠEČ?*** so odgovorila:

»Ne bi spremenila ničesar. Včasih sem na PG prišla nezainteresirana in brez volje. Po PG pa se je moja volja spremenila na bolje. Včasih niso bili vsi člani skupino enako zainteresirani. Spremenila ne bi ničesar, ker mi je bilo vse super«.

5. vprašanje **KAJ MENIŠ O TEM, DA IMATE MLADOSTNIKI MOŽNOST SOODLOČANJA PRI IZBIRI ALTERNATIVNEGA UKREPA TER KOT MOŽNOST OPRAVITI pg?**, je prineslo naslednje odgovore:

»Se mi zdi primerno, če neko svojo stvar ne izpelješ kot bi bilo potrebno, da si potem tudi sam izbereš alternativni ukrep, ki ti najbolj ustreza. To je meni zelo ekstremno vseč saj si lahko izberemo temo kjer nam bo prijetno govoriti o tem ali nam bo bolj poznana, ne pa da bi morali govoriti o tujih in manj prijetnih temah. To se mi zdi pametno tudi zato, ker mladostniki kazen ali prepoved sprejemamo na drugačen način, če pa je kazen kot pogovor pa s tem lažje dojamemo napako, ker se o njej pogovorimo«.

6. vprašanje **ALI JE PO TVOJEM MNENJU TAKA OBLIKA ALTERNATIVNEGA UKREPA, POSLEDICE ALI KAZNI USTREZNA IN UČINKOVITA?**

»Če se najde skupen kompromis, je učinkovita. Narediš nekaj dobro za skupino ali zase. Je učinkovita in ustrezna, saj ko dosežeš nekaj za kar te je bilo prej strah si bolj zadovoljen in pa ni tako hudo. Menim, da je to dobro, ker menim, da smo s tem pogovorom lažje razumeli določene stvari. Zdi se mi učinkovita, ker posameznik preko pogovora dojame svojo napako«.

7. **ALI SO IMELI pg PRI TEBI KAK POSEBEN POMEN? BI KAJ POSEBEJ IZPOSTAVILA, DA TI JE NAJBOLJ OSTALO V SPOMINU?**

»Res je bilo lepo, ko smo se skupaj zbrali kot ena velika družina. In se pogovarjali o različnih stvareh. V spominu mi je najbolj ostal 'Skriti zaklad', ki sva ga pripravili skupaj s prijateljico. Pripravili sva teme o katerih sva se tudi midve radi pogovarjali. Ob enem pa je bilo iskanje zaklada prav zabavno. Najbolj mi je ostalo to, da, kako sem bila sramežljiva in nisem znala začeti in so mi pri tem zelo zelo pomagale vzgojiteljice in tudi mladostniki«.

8. **ALI SI Z OPRAVLJANJEM ALI SODELOVANJEM NA pg KAJ PRIDOBILA?**

»Druženje, boljšo komunikacijo, strpnost, sodelovanje v paru/skupini. Pridobila sem na temu da me ni več tako sram da sem bolj sproščena med mladostniki in drugimi. Pridobila sem to, da s težavami sedaj soočam lažje ter s pogovorom«.

9. Na zadnji sklop vprašanj **OZNAČI KATERA PODROČJA SEBE SI NADGRADILA IN IZBOLJŠALA OZIROMA JIH NISI? (1 POMENI, DA NISI PRIDOBILA NA TEM PODROČJU NIČESAR, 2 MALO, 3 SREDNJE, 4 VELIKO, 5 ZELO VELIKO)**, so bili podani naslednji odgovori:

Na vprašanje o **samozavesti**, so dekleta v večini pridobila zelo veliko na samozavesti. Ter prav tako na **pozitivni samopodobi**, saj so bili med odgovori le veliko in zelo veliko. Prav tako so na področju **nastopanje pred drugimi** in **pridobivanjem novih izkušenj** vsa dosegla napredek – odgovori veliko in zelo veliko. Vsa 4 dekleta so bila zelo **ponosna nase**. Kot je bilo že zgoraj napisano, je bil eden izmed naših ciljev tudi razbijanje tabujev, kar smo uspeli pri vse 4 dekletih doseči – odgovori veliko in zelo veliko. Pridobile pa so srednje veliko informacij glede drog in drugih rizičnih vedenjih. Le eno dekle je odgovorilo, da zelo veliko.

SKLEP

V 4. vzgojni skupini so pogovorni večeri postali ritual. Bile smo vztrajne, pozitivno naravnane, izbirale smo teme, ki so jim blizu ter izvedbo, ki je bila atraktivna. Tudi iz odgovorov mladostnic

lahko vidimo, da so jih sprejele za svoje, da so jih prepoznale kot koristne. Pridobile so na samozavesti, v skupini so se počutila bolj sprejete in slišane. Tudi tiste, ki po navadi niso zasedale vodilno pozicijo, so imele priložnost, da so v ospredju, da se jih vidi in sliši. Z vsako izvedbo je izginjala trema in negotovost. Čedalje bolj so znale ustavljati, usmerjati in voditi dejavnost. Seveda smo jim ob vsem tem tiho, skoraj neopazno stale ob strani, usmerjale in vodile.

Delovne izkušnje, kot vzgojiteljica v vzgojni skupini, kažejo na pomembnost dejstva, da mladi potrebujejo občutek, da se jih sliši, vidi, čuti, da se jim omogoči, da izrazijo svoje mnenje. Mladostniki, nameščeni v našo institucijo so imeli v tem aspektu možnost, da imajo svoj glas, da imajo moč svoje mnenje deliti s svetom, natančneje s svojo skupino in da jim sledijo vsi v skupini, tudi vzgojitelji.

Pogovorne večer je pogosto spremljala dobra volja in pozitivno vzdušje in to predvsem takrat, ko so jih izvajali oni sami. Seveda pa ne vedno, saj so bili prisotni tudi odpori in upori. Razvila se je solidarnost, pripadnost, povezanost, skrb. Vse to je vplivalo na boljšo samozavest mladostnikov ter pripomoglo k večji povezanosti skupine, kar pa nam je, kot strokovnim delavcem predstavljajo dobro podporo za nadaljnje pedagoško delo z njimi.

LITERATURA

- Hristovski, D. (2003). Ekološka perspektiva v razvoju. *Socialna pedagogika (Ljubljana)*, letnik 7, številka 3, str. 315-338.
- Rapuš-Pavel, J. (2005). Ranljivost mladih pri soočanju z brezposelnostjo. *Socialna pedagogika (Ljubljana)*, letnik 9, številka 3, str. 329-360.
- Rus Makovec, M. (2017). Razumevanje ljubezni v psihiatriji. V : Ljubezen v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi. Ljubljana. 2017. p. 96–103. doi: [10.4312/SSJLK.53.96-103](https://doi.org/10.4312/SSJLK.53.96-103)
- Sande, M., Dekleva, B., Kobolt, A., Razpotnik, Š., Zorc – Maver, D. (2007). *Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Siegel, D. J. (2014). *Vihar v glavi : moč najstniških možganov*. Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.
- Staley, B. (2019). *Med formo in svobodo : Odraščanje mladostnika*. Ljubljana: Zavod RWŠV Slovenije – Zveza.

Ključni duševnega zdravja pri mladostnikih / The key to mental health in adolescents

Urška Kovačič, mag. prof. razrednega pouka
Osnovna šola Nove Fužine
urskakovacic92@gmail.com

POVZETEK

Kadar govorimo o zdravju, največkrat govorimo o telesnem in duševnem zdravju. Zdravje je opredeljeno kot stanje popolnega telesnega, duševnega in socialnega blagostanja in ne zgolj kot stanje odsotnosti bolezni ali nemoči. Zdravje je samo eno in ločevanje med telesnimi, duševnimi in socialnimi vidiki zdravja je mogoče zgolj na teoretični ravni. Brez duševnega zdravja ni zdravja, brez zdravja ni kakovostnega življenja in brez kakovostnega življenja ni prave učinkovitosti v družbi.

V prispevku so predstavljeni ključni do duševnega zdravja, za katere kot izvajalka delavnic duševnega zdravja menim, da imajo v naših življenjih, ne samo v življenju mladostnika, največjo težo in so glavni faktor duševnega zdravja in srečnega življenja. Ti gradniki duševnega zdravja so naše psihično stanje in občutki, odnosi, samopodoba in naš razvoj. Velikokrat so prepleteni med seboj in kadar mladi občutijo pomanjkanje enega gradnika, se to pomanjkanje prenese na ostale gradnike duševnega zdravja in posledično se poruši ravnovesje, kar se kaže v razvoju motenj v duševnem zdravju.

Ključne besede: duševno zdravje, stres, čustva, šola, mladi.

ABSTRACT

When talking about health, we mostly talk about the physical and mental health. Health is defined as a state of complete physical, mental and social well-being and not merely as a state of absence of disease or infirmity. That is why the distinction between physical, mental and social aspects of health is only possible in theory. Without mental health there is no health, without health we cannot achieve a high quality life and without the high quality life there is no real efficiency in society.

The paper presents the keys to mental health, which I, as a provider of mental health workshops, believe have the greatest weight not only in the life of an adolescent but in all our lives. Consequently, they are a major factor of mental health and happy life. The keys to mental health are our mental state and feelings, relationships, self-esteem, and our development. They are often intertwined, and when adolescents experience a lack of one key, this influences the other keys of mental health. As a result, the balance is upset, which is reflected in the development of mental health disorders.

Key words: mental health, stress, emotions, school, adolescents.

UVOD

Duševno zdravje je v zadnjih letih vedno pogostejši predmet razprav v širši javnosti. Eden izmed razlogov je gotovo zavest, da duševne motnje niso nekaj oddaljenega in čudaškega, ampak so prisotne tako rekoč v vseh strukturah družbe in imajo osredno vlogo pri posameznikovem splošnem počutju, telesnem zdravju in kvalitetnem življenju. Duševno zdravje je neločljiv del zdravja posameznika, vir blaginje in mnogo več kot le odsotnost duševnih bolezni.

V ospredje prihaja pozitivno duševno zdravje, ki ga sestavljajo področja, kot so notranje psihično stanje, sreča, zadovoljstvo, samospoštovanje, odnosi z drugimi, vsakodnevno delovanje, sposobnost obvladovanja lastnega življenja in uspešno soočanje z izzivi ter problemi (Jeriček Klanšček idr., 2018).

Vsak se v življenju sooča s težavami. Razvitost ključev in strategij duševnega zdravja vpliva na prisotnost/odsotnost težav na področju duševnega zdravja, kar se odraža v kvaliteti življenja in zadovoljstva posameznika. Kadar težave pomembno ovirajo njegovo vsakodnevno delovanje, govorimo o duševnih motnjah. Med najpogostejše sodijo stresne motnje, tesnoba in depresija.

V zadnjem obdobju lahko v javnosti večkrat zasledimo različne informacije o slabšanju duševnega zdravja celotne populacije, še posebej so spremembe očitne pri otrocih in mladostnikih. Podatki so zaskrbljujoči, saj se je v obdobju od leta 2008 do leta 2015 število prvih obiskov psihologov otrok in mladostnikov zaradi duševnih in vedenjskih motenj povečalo na primarni ravni za 26 %, na sekundarni pa za 70 %. Zaskrbljujoča je tudi porast porabe zdravil za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj med mladostniki, saj se je v istem obdobju povečala za kar 48 %, leta 2015 pa je bila za 73 % večja kot leta 2008. Vzroki so največkrat reakcije na hud stres in prilagoditvene motnje, druge anksiozne motnje, depresivne epizode in motnje hranjenja (Jeriček Klanšček idr., 2018). Zaradi navedenega je potrebno, če ne že skorajda nujno, ozaveščati o pomenu duševnega zdravja in krepitvi le-tega že v zgodnjem otroštvu, še posebej pa v obdobju mladostništva, ko so mladi izjemno dovzetni na vplive iz okolja.

ŠOLA KOT VAROVALNI DEJAVNIK DUŠEVNEGA ZDRAVJA

Ker kot profesorica na šoli veliko svojega časa preživim z otroki in mladimi, vse bolj opažam, kako postaja situacija v šolah iz leta v leto bolj neugodna. Pri najstnikih v osnovnih in srednjih šolah opažam porast težav na področju učne in delovne motivacije ter na področju čustvovanja in socialnih odnosov. Vedno več je kompleksnejše oz. zahtevnejše psihosocialne in učne problematike, ki jih svetovalne službe ne morejo pokriti v celoti. Prav tako vsebine s področja duševnega zdravja v smislu ozaveščanja in preventive, ki niso del obveznega programa, ne dosežejo velikega števila učencev. Tudi dijaki in študentje pogosto ne vedo, kam se obrniti po pomoč, predvsem, kadar se zaradi prisotne potencialne stigme v okviru šole ne želijo izpostavljati. Prav tako pedagoško osebje nima niti časa niti dovolj znanja za podporo posameznikom v njihovih stiskah. Na tem mestu se izkazuje potreba po sistemski ureditvi in zmanjševanju nastalih vrzeli na področju duševnega zdravja mladih.

Šola je prostor, v katerem otrok/mladostnik preživi velik del svojega časa in ima nanj velik vpliv. Ker šola ni le prostor znanja, temveč naj bi bilo to varovalno okolje za vse otroke, prostor bogatih spodbud za zdrav psihofizični razvoj, je potrebno strokovne delavce izobraziti oz. otrokom in mladim omogočiti, da bodo znali težave prepoznati ter z njimi ustrezno ravnati oz. se na njih odzivati. Smiselno bi bilo organizirati in ponuditi mladim preventive v najširšem smislu v sklopu obveznega programa in ne le v okviru interesnih dejavnosti in izbirnih predmetov.

Duševno zdravje je namreč temeljni del dobrega počutja in učinkovitega delovanja za posameznika in skupnost. Dobro duševno zdravje posamezniku omogoča, da udejanja svoje umske in čustvene zmožnosti ter da je uspešen v poklicnem, družbenem in zasebnem življenju (Kovess-Masfety, Murray in Gureje, 2005). Potemtakem duševno zdravje ne vpliva zgolj na počutje, ampak sega v vse aspekte posameznikovega življenja, tudi na področje šolanja in učne uspešnosti.

Na šoli že peto leto v okviru interesne dejavnosti in v času pouka v čim večji meri uvajam sprostitveno vzgojo ter se poslužujem tehnik za krepitev duševnega zdravja pri otrocih. Tovrstne tehnike v poglobljenem obsegu v sodelovanju s Študentskim klubom Sevnica in Mladinskim svetom občina Sevnica izvajam tudi z mladimi, kjer vodim enkrat mesečno delavnice duševnega zdravja. Mlade želim na ta način ozavestiti in jih izobraziti, da bodo bolje poznali sebe, svojo identiteto in svoj smisel v življenju. Ponuditi jim želim drugačen, zavesten pogled na odnose, v katere vstopajo, situacije, s katerimi se soočajo, posledično bolje razumeti svoja čustva, jih prepoznavati in ustrezno regulirati, ohranjati stanje notranjega miru ter tako držati v svojih rokah ključ do srečnega življenja. V nadaljevanju so predstavljeni poglavitni dejavniki oz. področja, ki jih pri delu z mladimi krepim in za katere menim, da so glavni vir duševnega zdravja in srečnega življenja.

OBLIKOVANJE SAMOPODOBE

Vse to, kako samozavestni smo in kakšno samospoštovanje imamo, določijo izkušnje in okolje, v katerem odraščamo in živimo, ter način, kako v mislih obdelujemo vse, kar smo v preteklosti doživeli in prestali. Od prvega dne dalje začnejo izkušnje oblikovati naš značaj. Izkušnje in percepcija celotnega dogajanja močno vplivata na posameznikovo samopodobo in dožemanje sveta okoli nas. Če odraščamo ob podpornih in ljubečih starših, sorojencih, prijateljih in/ali znancih, se kaj kmalu začnemo zavedati svoje lastne vrednosti, tega, kakšen potencial nosimo v sebi in kako edinstveni smo. Nasprotno pa zmerjanje, poniževanje, ustrahovanje, rušenje sanj in nenehno poslušanje, kako nismo dovolj dobri in kako nam ne bo nikoli uspelo, privedejo do uničujočega vetra, ki nezavedno brusi in manjša našo samozavest.

Predvsem mladostniki so v letih odraščanja izredno dovzetni za vplive družbe in obremenjeni z mislijo, kaj si bodo drugi mislili o njih. Njihova težnja je predvsem biti v očeh družbe sprejet, biti "kul", medtem ko lahko ravno s strani družbe dobivamo občutek, da nismo dovolj dobri in si želimo posnemati oz. postati nekdo, ki to pravzaprav nismo. Nižje kot je naše zavedanje kdo smo, večji vpliv ima ta družba na nas. Tako kot bi stavba propadla brez trdnih temeljev, je tudi naše samospoštovanje v nevarnosti, da se poruši, če ni zgrajeno na trdni osnovi in zavedanju, kdo smo.

GRAJENJE IDENTITETE

Erikson (2014, v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004) opredeljuje identiteto kot način, na katerega posameznik organizira vse pretekle in sedanje predstave in prepričanja o sebi, značilnosti, želje in usmeritve, za katere verjame, da najbolje predstavljajo njega samega.

Z odkrivanjem lastne identitete je ključno prepoznavanje talentov in sposobnosti, ki jih nosimo v sebi. Močna področja lahko tako postanejo potencial, ki ga je mogoče aktivno uporabiti tudi v svetu zunaj sebe. Mladi lahko tako svoje talente uporabijo za ustvarjalno delovanje in spreminjanje sveta. Obenem na ta način krepijo svoje talente (Dworkin, Larson in Hansen, 2003).

ODKRIVANJE OBČUTKA ZA SMISEL IN POMEN

Na delavnicah duševnega zdravja za mlade se osredotočam tudi na odkrivanje njihovih talentov, močnih področij in sposobnosti. To počnem na način, da jih preko meditacij in vizualizacij vodim nazaj v obdobje otroštva. V obdobju mladostništva in v odraslosti smo namreč vsota svojih izkušenj. Kot novorojenček smo se rodili v blaženo, nevtralno stanje. Takrat nismo poznali strahov. Vse okrog nas je bila ena velika uganka in pojma samozavest in občutek lastne vrednosti še nista bila del skrbi. Problem je nastal nekje med otroštvom in odraslo dobo, ko nas večina pogosto odvrže sanje in iskrico v očeh. Iz navihanih otrok se prelevimo v prestrašene odrasle, ujete znotraj omejujočih prepričanj, ki nižajo našo samozavest, škodujejo produktivnosti in nam odmikajo uspeh.

Za izboljšanje samopodobe mladostnikov, je eden izmed učinkovitih načinov tudi izboljšanje spretnosti, ki se kažejo kot naša šibkost. Ko naše šibkosti izboljšamo do te mere, da več ne vplivajo na naš negativni vidik samopodobe, lahko ratajo še eno izmed močnih področij, ki pomagajo krepiti našo samopodobo.

Zgodnje ozaveščanje svoje prave narave - odkrivanje svoje identitete, poznavanje svojih močnih področij, talentov, sposobnosti in dejavnosti, ki polnijo naše srce z veseljem, ki nas prežemajo s smislom, je namreč bistveno pri najstnikih pri vpisu v srednje šole. To je čas, v katerem si zbirajo poklic, v katerem bodo po vsej verjetnosti preživeli večino svojega življenja in velik del vsakdana. In ker je izbira poklica, dela, ki ga opravljamo še kako pomembna v našem življenju, saj vpliva na naše dobro počutje, zdravje in zadovoljstvo, je pomembno, da posameznik v tem obdobju čuti sebe, svoj jaz, ve, kdo je, kaj si želi postati, kaj daje njegovemu življenju resnični smisel in potem usmeri vso svojo energijo v to, da svojo notranjo željo prepozna in uresniči.

OMEJUJOČA PREPRIČANJA

Pri vodeni meditaciji se povežemo s svojim notranjim otrokom, ki še ni omejen z vsemi prepričanji, ki jih je ponotranjil ob opazovanju sveta. Omejujoča prepričanja postanejo filter, skozi katerega vidimo svet. Opisala bi jih lahko kot blago, ki je nastalo iz naših izkušenj. Spominjanje in podoživljanje občutkov iz otroštva nam pomaga ponovno začutiti naše srčne želje, svoj namen v tem življenju, spremembe, ki si jih želimo v tem svetu doseči, izboljšati ter občutimo notranjo moč, da lahko to dosežemo. Resnično ni pomembno, za katero stvar se odločimo, da bomo uporabili svoje talente in čemu bodo služili. Vsakogar od nas vleče k drugačnim stvarem. Kadar služimo nečemu, kar je večje od nas samih, postane naše življenje pomenljivejše in prežeto z veseljem.

Pogosto lahko opazimo, kako se nam določeni dogodki oz. doživljanja stvari v življenju ponavljajo. To se dogaja zato, ker dogodke interpretiramo skozi „očala oz. filtre“ naših prepričanj. V naši podzavesti namreč ostajajo zapisi vseh prijetnih in neprijetnih doživetij, ki vplivajo na doživljanje situacije. Tako lahko npr. na nekem področju, kjer smo kot otrok doživeli razočaranje, avtomatično na podlagi prepričanja, ki smo si ga takrat ustvarili, tudi pozneje znova in znova ponavljamo podobne izkušnje, jih na nek način so-kreiramo in ponovno ustvarjamo. Zato je pomembno, da si vzamemo čas in pogledamo, kakšna prepričanja in misli se skrivajo predvsem za dogodki, ki nas delajo nesrečne, nemočne, nezadovoljne (Priloga 2). Tako lahko opazimo, da jih spremljajo močna čustva (strah, skrb, jeza, krivda, zamera, žalost ...). Ko se zavemo svojih

programov in omejujočih prepričanj in jih postopoma odvržemo, lahko lažje delamo korake v smeri življenja, kjer bomo uresničevali svoj potencial in pravi jaz.

Z LIKOVNO TERAPIJO DO NEZAVEDNEGA

Avtorica E. Mees-Christeller pravi, da mnogo ljudi danes čuti, da umetnosti ne ustvarjajo le umetniki, temveč jo moramo, če želimo ostati zdravi, najti v vsakdanjem življenju.

Na delavnicah duševnega zdravja zato uporabljamo tudi likovno barvno terapijo, kjer mlade preko risanja določenih simbolov in uporabe barv učim razlage nezavednega. Tako kot nam naše najljubše barve odslikavajo naš tip osebnosti, lahko z intuitivnim risanjem dostopamo do potlačenih čustev, podrobnosti našega načina gledanja na svet, vedenja in čustvovanja. Ker vsaka barva v našem umu povzroči določen občutek, lahko z razumevanjem barvnih učinkov vplivamo na naše razpoloženje in ravnovesje. Na tak način lahko vzdržujemo telesno, čustveno in duševno zdravje. Uporabo barv pri mladih je smiselno vključevati v konkretno življenje, pri čemer spremljajo, kaj jih v določenem obdobju instinktivno privlači. To lahko izkoristimo, da z njimi prebrodimo težave ali nam vlijejo dodatno energijo, ki jo potrebujemo za spremembe. Že jutraj, ko se zbudimo in odpremo garderobno omaro, izberemo običajno oblačila in barve, ki jih potrebujemo.

SAMOREGULACIJA ČUSTEV

Čustva so kompleksni psiho-fiziološki procesi, ki se v posamezniku sprožijo kot odziv na zanj pomembno dogajanje (Smrtnik Vitulić, 2004). So duševni procesi, ki odražajo posameznikov odnos do zunanjega sveta ali samega sebe.

V obdobju mladostništva pri posameznikih pride do različnih razvojnih in drugih sprememb, zaradi česar so mladi bolj izpostavljeni stresnim situacijam, kar od njih zahteva čim boljše regulacijo čustev. Če se s čustvi znamo spoprijemati, jih prepoznamo in razumemo njihov izvor, je to osnova zmožnost spoprijemanja s stresom.

Kot zelo učinkovite tehnike reguliranja čustev, ki jih uporabljamo na delavnicah duševnega zdravja z mladimi in v šoli, so se izkazale barvna terapija, vizualizacija, meditacija, dihalne tehnike in zvočna terapija.

Med vodeno meditacijo udeležence vodim, da se sprehodimo preko spominov, ki v nas zbujejo različne občutke žalosti, jeze, veselja, sreče, strahov,... Na tak način omogočim udeležencem, da se začnejo zavedati svojih potlačenih čustev, prepoznajo za katero čustvo gre, kje v telesu to čustvo občutijo in pa zakaj se tako počutijo. Pomembno je, da se zavedamo, da mi nismo naša čustva, temveč so čustva samo pokazatelj naših ran, ki jih je potrebno ozavestiti in ozdraviti. Na koncu čustva z dihalnimi tehnikami, vizualizacijo ali zvočno terapijo spustimo, z ozaveščanjem pa odpravimo čustveni naboj, ki prekine čustvene odzive na nadaljnje podobne situacije v našem življenju. Ko odpravimo namreč razlog v sebi, ko ozdravimo naše rane, smo zopet sposobni mirne reakcije na dogodke, ki bi poprej v nas vzbudile čustvene reakcije.

Zvočna masaža je metoda sproščanja, ki predstavlja uspešen način za preprečevanje in zmanjševanje stresa ter za krepitev zdravja (Phil, Koller in Grotz, 2010).

Zvoki in vibracije, ki jih ustvarimo z nežnim udarjanjem po zvočnih posodicah, potujejo po našem telesu in učinkujejo na dveh ravneh. Na psihičnem nivoju nas zvok popelje v globoko spro-

ščeno meditativno stanje, ki našemu umu omogoča počitek. Na fizičnem nivoju vibracije potujejo po celotnem telesu in masirajo naše organe, tkiva in celice telesa. Na tak način spodbudimo pretok telesnih tekočin in omogočimo harmonično delovanje našega telesa.

POMEN VIZUALIZACIJE IN MEDITACIJE ZA DUŠEVNO ZDRAVJE

Vizualizacija je ena izmed kognitivnih terapij, ki se uporablja za namen sproščanja in odprave stresa. Ta poteka največkrat na način, da si človek v mislih ustvari prijeten dogodek, prostor, ki je miren, udoben in v katerem se dobro počuti. Na tak način je zmožen sam zmanjšati stres (Davis, Eshelman in McKay, 2014).

Vodene vizualizacije nam pomagajo spustiti potlačena in ujeta čustva, nas navdajo z mirom, jasnostjo, razumevanjem in občutkom varnosti. »Oblačnost« v našem umu se zmanjša, hkrati pa v odnosih dosegamo več harmonije.

Poleg sprostitvenega odziva jo uporabljamo tudi za krepitev samozavesti, saj posamezniku nudi možnost, da se v domišljiji prestavi v času naprej in vidi pozitiven izid za želeni cilj. Pri tem doživlja občutke, kot bi se želeni dogodek že zgodil, kar v človeku ustvari občutek moči in samozavesti, ki mu pomaga želeni cilj doseči tudi v resničnem svetu.

UČENJE OPTIMIZMA IN KREPITEV OBČUTKA HVALEŽNOSTI

Zaradi zgoraj naštetih pozitivnih učinkov vizualizacije, je posameznik, ki to tehniko uporablja, tudi bolj pozitivno naravnani. Pozitivna naravnaniost je še eden izmed ključev duševnega zdravja. Vizualizacija nam namreč omogoča večji nadzor nad svojim življenjem, nad zelenimi dogodki, več izpolnjenih želja pa posledično vodi v boljše počutje in zadovoljstvo z življenjem.

Na delavnicah mlade učim in jih spodbujam h krepitevi optimizma, da se vsako jutro zavestno odločamo, da nas bodo naše misli odpeljale na pozitivno stran, v občutke hvaležnosti. Omejnjeni način nam omogoča boljšo prilagodljivost v različnih stresnih situacijah, saj nam pomaga v stresnih dogodkih uzreti pozitiven vidik nastale situacije. Za krepitev optimizma je ključno razvijanje občutka hvaležnosti. Ko začutimo globoko srečo, naši občutki aktivirajo neurotransmiterje, kot sta dopamin, ki ga povezujemo z užitkom, in serotonin, ki uravnava razpoloženje. Prav tako občutek hvaležnosti povzroči, da možgani sproščajo oksitocin, hormon, ki povzroča občutke, kot sta sreča, zaupanje in velikodušnost, ta pa spodbuja družbeno povezovanje in občutek povezanosti.

Mlade zato na delavnicah duševnega zdravja spodbujam, da v svojem življenju dnevno poiščejo čim več stvari, za katere so v svojem življenju lahko hvaležni in to hvaležnost redno vključujejo v svoj dan, saj nam tako preide v pozitivno navado. Pogosto se ljudje osredotočamo na vse tisto slabo, kar je za nami, čakamo na posebne trenutke, pomembne dogodke, le malokrat pa pomislimo na vse tisto, kar imamo, predvsem ob sebi. Ko začnemo prepoznavati stvari, ki smo jih do sedaj jemali za samoumevne, se naše duševno zdravje bistveno izboljša, opazimo konkretne spremembe v življenju in odnosih.

OZAVEŠČANJE ČUSTVENE PRTLJAGE IN RAZUMEVANJE PARTNERSKIH ODNOSOV

Skozi izkušnje in opazovanje v družini in ožjem družinskem krogu se v nas zapiše, kako doživljamo sebe in kako druge osebe. V nas se zapiše tudi to, v kakšni komunikaciji smo odraščali in kako je to vplivalo na naše vedenje ob drugih ljudeh. S to *"prtljago izkušenj"* se podamo v življenje – v druge medsebojne odnose, med sovrstnike, prijatelje, sodelavce. Prav tako svojo prtljago prinesemo v partnerstvo in kasneje v lastno starševstvo.

Uspeh partnerske zveze ni odvisen od naše sreče v življenju, pač pa od naše pripravljenosti za odkrivanje skritih kotičkov naše lastne osebnosti.

Obnavljanje preteklosti na način, da si iščemo partnerja, ki nas spominja na starše, je Freud imenoval repetitivna kompulzivnost. Fritz Perls (1996, v Harville, 1988) razlaga, da naši možgani poustvarjajo pogoje našega rojstva in otroštva, ker jih želijo popraviti. Na tak način želijo nadomestiti starše in zatrte dele našega jaza. Tej podobi pravimo imago. Imago je sestavljena podoba ljudi, ki so najbolj vplivali na nas v zgodnjem otroštvu. Ali bo nekdo v nas vzbudil romantično privlačnost, je v veliki meri odvisno od tega, koliko je podoben našemu imagu (Priloga 1) (Harville, 1988).

Ključ do srečnega partnerstva je torej ozaveščanje naših vzorcev, skritih potreb in čustvene prtljage, ki jo nosimo s seboj. Ko jo enkrat ozavestimo, se čustveni naboj na določene konflikte v nas poleže, naše partnerstvo pa preplavi z mirom in ljubeznijo.

VZPOSTAVLJANJE HARMONIJE

V življenju smo vpeti v različne vloge na različnih področjih življenja. To so čas zase (zdravje, sprostitve, osebna rast, duhovnost), partnerstvo (ljubezen), družina (otroci), prijateljstvo in kariera (delo, finance). V življenju je potrebno enakomerno polniti vseh pet lončkov našega jaza, jim posvečali dovolj časa in pozornosti, da bodo v ravnovesju. Tako bo posledično tudi naše življenje harmonično in bo odslikavalo notranje ravnovesje. Zavedati se je namreč treba, da, če lončke ne polnimo enakomerno, lahko en lonček postane polnejši na račun drugega lončka, ki se vzajemno sprazni. In če se bo spraznil, se bo porušilo tudi naše ravnovesje, vzajemno pa se bo začelo pojavljati naše nezadovoljstvo na tem področju življenja. Z zavestnim spremljanjem svojih delov osebnosti lahko poskrbimo, da bo naše življenje v ravnovesju in se tako izognemo večjim posledicam sunkovitih potresov enega izmed kozarčkov v našem življenju.

SKLEP

Iz vseh prej navedenih dejstev, da se naša družba vedno bolj sooča s problemom duševnega zdravja in da predvsem mladi kričijo po sreči in duševnem zdravju, sledi, da je naloga odraslih, države in sistema, v katerem živimo, predvsem šolskega, da otrokom in mladim omogočimo načine in vzgojo, s katero bomo prispevali in gradili na duševnem zdravju. Le duševno zdrav in srečen posameznik bo namreč sijal v življenju in uresničeval svoje potencialne, ki jih nosi v sebi.

Pozitivni učinki mojih delavnic so zmanjšanje stresa, mentalna svežina, izboljšanje percepcije telesa, povečanje samozavesti, razvoj čustvene resonance, ki vpliva na dobro počutje in medsebojne odnose, razvijanje občutka empatije do drugih, večji občutek zadovoljstva z življenjem idr. Ker se učinki mojih delavnic duševnega zdravja kažejo kot pozitivni, menim, da bi šola morala postati prostor, ki bo otrokom in mladim nudila v sistemu izobraževanja vzgojo, ki bo temeljila na sprostivnih tehnikah in grajenju zdrave identitete. Ta se bo namreč odražala v ljubečih in zdravih odnosih ter sreči na obrazih naših otrok. Da pa lahko omogočimo našim otrokom zdravo življenje, moramo odrasli, strokovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja postati njihov zgled. Šola bi morala, ne samo otrokom in mladostnikom, temveč tudi izvajalcem pouka, omogočiti izobraževanja in delavnice na področju duševnega zdravja. Z dodatnim znanjem bi tako lahko bolje pripomogli k okrevalju posameznika s težavo v duševnem zdravju in mu nudili oporo ter usmeritev za krepitev le tega.

PRILOGE

PRILOGA 1: **ODKRIVANJE MOJE PODOBE** (Harville, 1988)

Na list papirja narišite krog. Sredi kroga narišite vodoravno črto, tako da ga razdelite na dva dela. Nad črto zapišite **B** vse pozitivne lastnosti staršev, ki ste jih videli in jih lahko naštejete, na spodnjo stran **A** pa vse negativne lastnosti. Nato obkrožite vse tiste lastnosti za katere mislite, da so najbolj vplivale na vas.

Pod krog sedaj dokončajte stavek **C**: V otroštvu sem si najbolj želel, toda nikoli nisem dobil...

D stavek pa se naj glasi: Kot otrok sem imel vedno negativne občutke zaradi...

Napiši **E** spisek svojih največjih razočaranj iz otroštva in svoje reakcije (občutki, dejanja)

Sedaj podoben spisek **F** pozitivnih in **G** negativnih lastnosti v krogu zapišite še za svojega partnerja.

Označite skupne ali podobne lastnosti med partnerjem in starši.

Dokončajte stavek **H**: Pri partnerju mi je najbolj všeč...

Dokončajte stavek **I**: Od partnerja si najbolj želim in nikoli ne dobim...

Sedaj bomo uredili informacije in prišli do spoznanja o svojih nerazrešenih zadevah iz otroštva, oziroma skritih potrebah, ki jih prinašate v partnerstvo. Spodaj navedene stavke dokončajte z ugotovitvami iz posameznik zapiskov.

Vse življenje iščem osebo z naslednjimi lastnostmi (A in B)...

Kadar sem s takšno osebo, imam težave z naslednjimi lastnostmi (A)

Od te osebe si želim (C)

Kadar moje potrebe niso izpolnjene, imam naslednje občutke (D)

Pogosto se odzivam tudi na naslednji način (E)

Sedaj ste ugotovili kakšna je vaša podoba, zavedate se svojih otroških razočaranj, imate spisek vsega kar vam je pri partnerju všeč in česa ne marate. Veste s kakšnimi skritimi potrebami ste prišli v partnerstvo.

POVEZOVANJE LASTNEGA JAZA

Sedaj boste povezali dele svojega odtujenega jaza, lažnega in izgubljenega jaza in se ozaveščali o bistvu vaše enosti.

List papirja razdelite na 6 delov.

MOJ PRAVI JAZ

Negativne lastnosti staršev MOJ ODTUJENI JAZ	Brez negativnih lastnosti
Pozitivne lastnosti staršev, partnerja MOJ IZGUBLJENI JAZ	Kakšni bi bili, če bi jih imeli

Kaj moram narediti, da si pridobim naklonjenost MOJ LAŽNI JAZ	Kakšen bi bil brez teh privzgojenih lastnosti
--	---

V zgornji levi kvadrat vpišite negativne lastnosti svojih staršev in partnerja in jim dajte naslov **MOJ ODTUJENI JAZ**. Premislite koliko odtujene lastnosti res držijo za vas, vam je že kdo kdaj omenil npr. vaš partner, da imate te lastnosti?

Kakšni bi bili in kako bi se obnašali če teh lastnosti ne bi imeli. Opišite osebo brez teh negativnih lastnosti v zgornji desni kot, vpisujte kratke, pozitivne trditve (npr. sem topel, odgovoren, skrben,...)

V srednji kvadrat na levo vpišite pozitivne lastnosti staršev in partnerja. Morda so katere od teh lastnosti del vašega izgubljenega jaza, tistega, ki so vam ga prepovedali oz. zatrli v otroštvu. Temu kvadratu dajte naslov **MOJ IZGUBLJENI JAZ**. Poglejte spisek teh lastnosti in ugotovite, ali vam je kdo že kdaj rekel, da bi bilo dobro, če bi razvili katero od teh lastnosti.

Kakšni bi bili in kako bi se obnašali, če bi jih imeli? Odgovore zapišite v desni srednji kvadrat. Spet naj bodo to kratke, pozitivne trditve.

Zdaj premislite o lastnostih, ki ste jih morali razviti, da bi si pridobili ali zadržali ljubezen svojega partnerja, in o tem kaj morate narediti danes, da si pridobite naklonjenost drugih. Te lastnosti zapišite levo spodaj (npr. ustrežljiv, odgovoren,...). Temu kvadratu dajte naslov **MOJ LAŽNI JAZ**.

In zdaj premislite kakšni bi bili, če ne bi imeli teh privzgojenih lastnosti in to zapišite v desni spodnji kvadrat.

Na vrhu vseh treh kvadratov na desni zapišite **MOJ PRAVI JAZ**. Vsebina vseh teh kvadratov na desni je opis pravega potenciala vaše osebnosti. Preberite jo vsaj enkrat na teden in strmite k temu, da se spreminjate in da bo opis veljaven.

PRILOGA 2: OMEJUJOČA PREPRIČANJA (Vir: Lasten)

ČUDEŽI NE OBSTAJAJO	ČE HOČEM ŽIVETI V OBILJU, MORAM ZA TO TRDO DELATI	NIKOLI NE BOM IMEL DOVOLJ DENARJA, DA BI ŽIVEL V LEPI HIŠI
NE ZASLUŽIM SI LJUBEZI	NIKOLI NI DOVOLJ ČASA	ŽIVLJENJE JE POLNO STRESA
ČE HOČEM BITI LJUBLJEN, SI MORAM TO ZASLUŽITI	MORAM SE SPRIJAZNITI S TEM, KAR DOBIM	LJUBEZENSKE ZVEZE SO TEŽKE
MOŠKI SO NAVADNE SVINJE /ŽENSKES SO PIJAVKE	NISEM VREDEN LJUBEZNI	ČE SE NI DO ZDAJ ZGODILO, SE NE BO NIKOLI
NISEM POMEMBEN	NISEM SPOSOBEN	PRESTAR SEM
NISEM TALENTIRAN	LUZER SEM	PREMLAD SEM
NISEM DOVOLJ LEP	NIKOLI NE BOM NAŠEL PRAVEGA PARTNERJA ZAME	MOJE MISLI SO NEUMNE

NE MOREM SI ZAUPATI	NIKOMUR NE MOREM ZAUPATI	NIHČE ME NE RAZUME
SEM SLABA OSEBA	NIKOLI MI NE BO USPELO	NE VEM, KAJ SI ŽELIM
SEM GRD	LJUDJE ME NE ŽELIJO POSLUŠATI	ČE USPEM, ME LJUDJE NE BODO MARALI
SEM NEUMEN	TA SVET NI VAREN KRAJ	NE MOREM IMETI TISTEGA, KAR SI ŽELIM
TA SVET JE POLN NEGATIVIZMA	NE MORE BITI TAKO LAHKO	MORAM SKRIVATI SVOJA PRAVA ČUSTVA, DRUGAČE SE BOM OPEKEL
BREZVEZE SE JE TRUDITI	NIKOLI NE BOM DOSEGEL PRIČAKOVANJ SVOJIH STARŠEV	NE ZASLUŽIM SI SREČE
ŽIVLJENJE JE NEPRAVIČNO	ŽIVLJENJE JE TEŽKO	

LITERATURA

- Davis, M., Eshelman, E. R. in McKay, M. (2014). *The Relaxation & Stress Reductionn*. USA: New Harbinger publications, Inc.
- Dworkin, J. B., Larson, R. in Hansen, D. (2003). Adolescents' Accounts of Growth Experiences in Youth Activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 17–26.
- Hariri, A. R. in Holmes, A. (2015). Finding translation in stress research. *Nature Neuroscience*, 18(10), 1347–1352.
- Harville, H. (1988). *Najina ljubezen: Od romantične ljubezni do zrelega partnerstva*. Ljubljana: Orbis.
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Vinko, M., Konec Juričič, N., Hočevar Grom, A., Bajt, M., Čuš, A., Furman, L., Zager Kocjan, G., Hafner, A., Medved, T., Floyd Bračič, M. in Poldrugovac, M. (2018). Obravnave otrok in mladostnikov v zdravstvenem sistemu in poraba zdravil za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj pri otrocih in mladostnikih. V H. Jeriček Klanšček, S. Roškar, M. Vinko in A. Hočevar Grom (ur.), *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji* (str. 51 – 116). Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Pridobljeno 30. 3. 2022, https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije_datoteke/dusevno_zdravje_otrok_in_mladostnikov_v_sloveniji_19_10_18.pdf.
- Kovess-Masfety, V., Murray, M. in Gureje, O. (2005). Positive Mental Health. V H. Herrman, S. Saxena in R. Moodie (ur.), *Promoting Mental Health: Concepts, Emerging Evidence, Practice. A report of the WHO* (str. 19 – 21). Ženeva: World Health Organization.
- M. Koller, C. in Grotz, T. (2010). Relieving stress and strengthening health with Peter Hess sound massage. A pilot study of the European Association for Sound Massage Therapy e.V. in cooperation with the Dr. Tanja Grotz Institute. *Sound-Massage – Therapy*, (7), 15–29.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. ur. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstveno-raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Perls, F., Hefferline, R. in Goodman, P. (1996). *Gestalt Therapy*. London: Souvenir Press.
- Smrtnik Vitulić, H. (2004). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Connection, self-awareness and authenticity

NAME
ORGANISATION
ABSTRACT

Laurence Wattiquant & Winde Verhulst
Joetz

In our daily society we are supposed to deliver, deliver at work, deliver at home, always go for more, always go for better.

But in this daily rush we forget to stand still and take the time to be with ourselves, to know what we need to be able to function in the best way, to be the best version of ourselves and to offer this version to others in our day to day life. This to enjoy life to the fullest, to have moments of happiness but also to give meaning to our lives and the ones of others.

We all fulfill different types of roles. we are parents, partners, employers, youth workers..... we are the heroes, the friends, the reference, the lovers, the explorers,...

But who are we really, and how do we connect within ourselves? We are all so different and yet aim for the same. Let's find a connection with respecting our differences. Let's connect from the inside out. Let us listen to our song, our inner voice, find the right melody for us, the one we might have forgotten.

In this session we would like to put the emphasis on the importance of knowing oneself and the importance of connecting with ourselves and others in able to find our purpose.

If we do find this in our life we will be able to transmit it to others and especially to our youngsters who are seeking for meaning and are searching for themselves.

“Connection” and “self-awareness” are the key words.

Both trainers will also explain their personal path and give some concrete examples. By the end of the session we will make sure to have a Q&A moment.

Are you ready for the challenge?

te speech and hate crime

NAME	ROCÍO RUIZ ALEGRÍA Y MARÍA PINA CASTILLO
ORGANISATION	ASOCIACIÓN COLUMBARES
POSITION	Project coordinators of “Está en tu mano-Actúa” and “Está en tu mano-Analiza”
ABSTRACT	<p>During the conference, will be highlighted the importance of raising awareness about hate messages in childhood and youth. We will talk about the groups that suffer the most hate and the most frequent types of discrimination: racism, xenophobia, sexism, lgtbiphobia, islamophobia and aporophobia. Tools will be offered to work on these issues through art, giving practical examples of creative expression, rap workshops and mural painting, both in formal and non-formal educational contexts.</p> <p>In the same way, the increase in hate crimes and the low level of reporting existing in our society will be highlighted.</p> <p>The relationship of all these elements must be considered, since the normalization of hate speech is linked to a direct increase in hate crimes and their underreporting.</p>

Strategies, competencies and intercultural dialogue in vulnerable sectors. Community empowerment with youth workers

NAME Estrella Luna Muñoz

ORGANISATION AMARNA Vida

POSITION AMARNA Academy Coordinator & Young People Programs Facilitator

ABSTRACT

This lecture will show a set of good practices with young people in different countries, which are part of a research and action project of work with youth in vulnerable and multicultural environments. This lecture will show some results related to the youth challenges as well the competencies, abilities, and skills that could be developed with the application of certain activities. Also, we will share some recommendations of actions for the empowerment of youth and young workers that work or want to work in the community.

COMMENTS, LINKS <https://estrellalunam.wixsite.com/portfolio>

OR ADDITIONAL
INFO

<https://www.linkedin.com/in/estrella-luna-mu%C3%B1oz-19126a84/>

Mental Health & Covid 19

NAME	Marianna Papadopoulou
ABSTRACT	<p>Workshop (Presentation)</p> <p>Title: Compass -> to interfere in both the actual compass which leads our way (especially after being disorientated after traumatic life events) as well as kind of an abbreviation for compassion, getting in others' shoes.</p> <p>Duration: 75-90 min</p> <p>Target Group: Young people at youth centers or at YE/TC</p> <p>Participants: Groups of 4-6 persons</p> <p>Materials: Laptop/mobile phones / Scissors, glue, papers, old magazines, pens, etc.</p> <p>Art, is an undeniable tool of bonding, used often in youth working. It can help the participants to express and release their emotions, even the ones hidden in their subconsciousness, learn more about their inner self, dive deep into their selves, offer them alternative ways of handling their emotions, evolve their more artistic sides and of course help them create strong bonds and enhance the sense of "belonging".</p> <p>The workshop is divided in 3 sections: Polls, Open Discussion and Fanzine Creation</p> <p>Polls will be made through an online tool and there will be personal questions scaled from 1 to 5, about feelings, loneliness and support. Then in the open discussion participants will discuss with each other about their favorite art tool and how it helped them through darkness.</p> <p>Fanzine, is a self-made and sometimes self-published creative mini-magazine. Its creator, can write (texts that belong to them or not), sketch, draw with different ways, and do collages.</p> <p>The simplest type of fanzine, is created out of only an A4 piece of paper, by folding it in a specific way, turning it into a 6 pages booklet, plus its cover and last page.</p>

The workshop can be thematic, for example “feelings of the quarantine”, “feelings of losing a beloved one”, or general about traumatic events.

The person that owns the fanzine, and will be the one that will keep it in the end, starts with the creation of the first 2 pages (not the cover) .The next person tries to continue the fanzine with

what is understanding about the owner and not for themselves. This repeats one more time. The

last person designs the cover and last page, again with the same mindset. At the end, the last

person tries to explain the thoughts of the owner, as expressed by him/her/it as well as the

perception of the reality of the owner via the others’. In the final step, each one explains their creation.

Cross-border sound for children with disabilities

NAME	Renata Koler
ORGANISATION	Center for social inclusion / ŠOSO „Milan Petrovic" Novi Sad
POSITION	<p>Professional person for work with persons with disabilities</p> <p>Our project promotes intercultural dialogue through the integration of Serbian and Hungarian folklore in the field of music. For me, intercultural dialogue means dialogue between cultures, a democratic conversation that enables the breaking down of prejudices, better understanding of other nationalities for the purpose of a peaceful life and a common global perception of the world.</p> <p>The target group of the project are children and young people with disabilities. The project partners are Elementary and Secondary Boarding School "Milan Petrovic", Novi Sad, Serbia and United Way Foundation, Baja, Hungary. Sponsors and supporters of the project are Interreg-IPA CBC Hungary- Serbia (Instrument for Pre- accession Assistance) and Ministry of Culture of the Republic of Serbia.</p> <p>The innovative aspect comes from the fact that the project uses new technology in the field of music which enables people with disabilities to actively participate in the creation and performance of music and thus become involved in the cultural life of the community. The project is included in the program Novi Sad European Capital of Culture 2021 adopted by the European Commission. The project is in line with the Universal Declaration of Human Rights, which states that everyone has the right to participate in the cultural life of the community(ar.27). Also the project is in line with EU horizontal policy on equal opportunities, the European Disability Strategy 2010- 2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe, the draft Strategy for Enhancing the Situation of People with Disabilities in the Republic of Serbia. The necessity of the project is reflected in the need for active involvement of young people with disabilities in the cultural life of the community and intercultural cooperation.</p> <p>In an analysis done by the Human Rights Centre in Serbia points out that in practice it becomes evident that the teaching tools are often inadequate, education institutions are sometimes poorly</p>

equipped and there is a lack of assistive technologies. Our project responded to these challenges by using new technologies in the field of music, such as the SOUNDBEAM music device.

<https://youtu.be/1wE93yw3bD4>

Child-parental violence (cpv)

NAME Marina Viejo
ORGANISATION Recurra-Ginso
POSITION Psychologist
ABSTRACT

In recent years we have witnessed an increase in the frequency of child-to-parent violence (CPV), which falls within the conducts of domestic violence. Because this type of violence belongs to the most intimate and private sphere of people's lives, detection, treatment and study are tremendously difficult.

It is awful when one person hits another. But when this happens among family members, the situation becomes completely unstable. In this case, the victim is forced to live with her abuser until she comes of age, which increases her lack of protection.

For all these reasons, it is worth asking: What is child-to-parent violence? What type of violence is exercised? Who are the victims? What are the associated disorders? Why does it happen? And of course, what can we do? All these questions will be answered throughout the exhibition.

Social Circus

NAME José Manuel Márquez Ruiz
ORGANISATION Jarrón Club
POSITION Member and collaborator
ABSTRACT

In this presentation, we will be talking about social circus and José Manuel will be representing Jarrón Club, which is a youth association based in Málaga.

We all have in our collective imagination an idea of what circus is. In this case, we will go a little bit further on these stereotypes and we will learn about circus' history and disciplines.

As in social circus happens, it won't be the main part of the presentation. It will just bring the context.

For now, I will reveal what social circus does: to work using disciplines in order to help participants to achieve a further goal.

Do you want to know what makes social circus a sexy tool?
Just come to the conference :P

Challenges of education and supervision of employees in institutions for children and youth

NAME	Ljubiša Jovanović
ORGANISATION	Center for the Care of Infants, Children and Youth, Belgrade, Serbia
POSITION	Assistant Director
ABSTRACT	<p>This presentation shows the way to establish a complete system of professional development and professional support to service providers in the largest institution for children and youth in the Balkans. The paper presents challenges along the way, especially having in mind the specificity of activities, as well as the size and complexity of the Center, and especially the diversity of professions engaged in working with children and youth without parental care and various services and programs provided by the institution.</p> <p>The presentation briefly presents the steps on that path: development of the Basic Work Program, accreditation of the training program for providing services in the institution, realization of trainings, enabling employees to earn license points, organization of group supervision and intervision in all working units and program groups and other forms. professional support to employees. It lists the principles in the design and implementation of all these elements of the process of strengthening the professional capacity of direct service providers. Finally, he presents the lessons learned and gives some recommendations.</p> <p>Key words:</p> <p>Professional development, education, professional support, supervision, intervision, institutions for children and youth, challenges, service providers.</p>

The role of arts and sports in working with at risk youth - Football as a tool to promote regional cooperation, social cohesion and gender equality

NAME	Zoran Vukovic
ORGANISATION	Football club Breznica, Pljevlja Montenegro
POSITION	President
ABSTRACT	<p>FC Breznica is based in the underdeveloped area of Montenegro. Children and youth especially girls, special needs kids and Roma population, are at risk of social exclusion and marginalization due to disadvantaged social and economic background. Lack of opportunities for enriching free time and educational activities hinders their development. Covid pandemic, political tensions and migrant crisis have exacerbated these problems. We use popularity of football to create opportunities for them to develop through attending various seminars and courses, youth exchanges, field trips etc. We are currently engaged in initiatives related to promoting regional cooperation and social cohesion between Montenegro, Serbia and Bosna&Hercegovina, which is funded by UEFA Foundation for children and women and girls empowerment project, involving youth from the same 3 countries through the "Female leadership camp" funded by the Western Balkans fund</p> <p>Every year since 2014 we host International Friendship Tournament for Girls - the best tournament organization and best teams in the region (in 2019, 20 teams and 500 participants from all over the region came to the tournament). The goal of this initiative is to contribute to the empowerment of women and girls and to promote gender equality and also to promote the inclusion of persons with disabilities (who participate in the opening ceremony) and regional reconciliation and tolerance, as clubs from all ex-Yu countries regularly participate in the tournament.</p>
COMMENTS, LINKS OR ADDITIONAL INFO	<p>Link to our web site and Fb</p> <p>https://fkbreznica.me/</p> <p>https://web.facebook.com/Fudbalski-Klub-Breznica-766488736794539?_rdc=1&_rdr</p>

Intensive individual support - multisystem approach

NAME	Maja Milacic
------	--------------

ORGANISATION
POSITION
ABSTRACT

Center for Social Preventive Activities GRiG

Coordinator in Community

Intensive Individual support, based on a multisystem approach, applied in CSOs GRiG is a service created for children and young people who are facing different types of challenges during adolescence, whether these challenges are developmental or are part of unfavorable life circumstances. This approach enables a high level of participation and activation of young people. Every young person has a counselor / mentor who monitors and supports young people in the developmental stages and provides support in transitions and throughout the process of becoming independent. Individual support is an intensive, one-on-one support, in which the counselor / mentor and the young person participate as collaborating partners in overcoming the identified difficulties.

Although it has elements of counseling, individual support is not only that, in fact a much wider range of work is available and corresponds to outreach work described in literature from abroad. The most common application of this approach in work is in situations of multiple challenges of a young person (poverty, dysfunctional family, addiction, many years of experience in committing crimes and other socially undesirable behaviors, etc.).

Keywords: adolescents, delinquency, support, multisystem, mentoring, counseling, individualized

Development of communicative skills of children and youth with special needs

NAME Ināra Oļena
ORGANISATION Viduskurzeme primary schooo -development centre
POSITION Headmistress

ABSTRACT

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS OF CHILDREN AND YOUTH WITH SPECIAL NEEDS

Viduskurzeme primary school-development centre has introduced a method on how to develop positive communication between peers and adults. The activity is intended for development of observance of courtesy in communication and changing habits of using mobile phones making sure that it is possible to create socially acceptable behavior and to improve the microclimate in the group. Using the principles and methods of applied behavior analysis, it is possible to improve the standard of courtesy of YOUNG people with special needs in contact with adults and peers within 3 weeks and to change the behavior of use of mobile phones.

Mentorship programs as a viable intervention strategy for at-risk youth development

Liliana Domingues(*)

An increasing number of youth are exhibiting social, emotional and behavioural problems. These at-risk youth have a higher probability of failing academically or dropping out of school. To help at-risk or unmotivated students to succeed to dream and plan about higher education and a meaningful adult life, they need a close point of reference who takes an interest in assisting them (a parent, family member, friend, neighbour, teacher, or an inspirational role model). Several research studies find that resilient youth — those who successfully transition from risk-filled backgrounds to the adult world of work and good citizenship — are consistently distinguished by the presence of a caring adult in their lives. Yet, millions of young people are currently growing up without strong and sustained relationships with caring adults, which is needed to prepare them to become conscious young leaders of their own lives, who positively contribute to their families, communities, and global society. Mentoring programs can serve as a resource for at-risk youth and assist in exposing them to high education preparation, career exploration activities, and leadership skills development. Mentors can stand in the gap and offer experiences that at-risk youth may not have access to, making a significant difference in an at-risk young person's future. Mentoring programs can support the positive and successful development of at-risk youth by addressing the four basic human needs: belonging, mastery, independence, and generosity. In this presentation, it will be reviewed current scientific knowledge of youth mentoring, including what is known about the relationship between mentor-mentee and its impact on addressing the four basic human needs. Two primary conclusions will be presented. First, mentoring relationships which address the four basic human needs are most likely to promote positive outcomes when they are close, consistent, and enduring. Second, to date, the programs that were analysed have achieved only limited success in their efforts to establish and sustain such relationships. In this presentation, the author calls for a better alignment of research and practice in the area of at-risk youth mentoring, recommending initiatives that (a) promote evidence-based innovation, rigorous evaluation, and careful replication in dissemination for at-risk youth mentoring programs, and (b) encourage intentional and scientifically informed approaches to mentoring across the full-spectrum of youth-serving settings.

(*)

Liliana Domingues

Leading Expert of Regenerative Businesses | Mentor of Conscious Young Leaders | Trainer for Self-regeneration | Manager of a Culture of Self-leadership | Systems Thinking Designer | Founder of AMARNA Vida

Email: lilianadomingues@amarnavida.co
LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/lilianadomingues/>
Website: www.amarnavida.co

Liliana is an entrepreneur, manager, consultant, mentor, and trainer, with more than 21 years of experience, in sustainability and regeneration. She is the Founder and Executive Director of AMARNA

Vida — an international organisation focused on helping individuals, organisations, and communities to thrive by taking a transformative journey to a new regenerative form.

In her leadership role, Liliana is responsible for building an enduring organisational culture that makes AMARNA Vida thrive as a regeneration-driven organisation. Her work also centres on creating and implementing a framework for client organisations to be managed regenerative living system.

Liliana supports organisations to develop their strategy regarding Regenerative Design Thinking, Circular Economy, Climate Action, Renewable Energy, Waste Management, and Wastewater Management. In this role, she leverages her 17 years of experience of working as a Senior Project Manager of corporate companies in the Construction, Renewable Energy, and Environmental Management sectors, as well as her master's and Post-graduation in Environmental Management, Renewable Energy, and Eco-innovation.

Liliana is also collaborating at EU Level with European partners, developing a unique business support ecosystem based on an alternative approach to achieve 'Green' business development.

Liliana uses her experience as an entrepreneur, as well as the knowledge acquired in her post-graduation in Social Entrepreneurship and Innovation, and her collaboration in The Indus Entrepreneurs Portuguese Chapter, to mentor other young entrepreneurs in building purposeful businesses that serve Planet, People, and Profit.

Liliana is passionate about young people empowerment, which fuels her work as a volunteer in some young people organisations, as well as her involvement in the creation of conscious youth empowerment educational and mentoring programs.

Challenges of changes in institutions for accommodation of children and youth

NAME	Zoran Milačić
ORGANISATION	Center for the Care of Infants, Children and Youth, Belgrade, Serbia
POSITION	Director
ABSTRACT	<p>This presentation deals with the challenges of possible change in the system of social protection of children without parental care. First, it lists the challenges and limitations of the institutional framework for the protection of children and youth by presenting the traditional model of residential accommodation for children. The paper opens the key challenges and steps in the process of transformation of the institution for accommodation of children and youth. It describes the model we strive for and the basic principles in changing the focus and defines the main goals of the transformation.</p> <p>The presentation also deals with "gate keeping", ie the prevention of institutionalization of children, the development of community services to support the biological family and the role of the institution in this endeavor. It also presents comparative processes of reducing the institutional culture in the institution for the placement of children and other goals related to mitigating the negative effects of residential accommodation, which should be an alternative form of short-term care for children. Finally, it presents a scheme of a comprehensive model of change in the field of protection of children without parental care in Serbia.</p> <p>Key words: Institution, children without parental care, challenges, transformation process, gate keeping</p>

What is it like to start a business at the age of 16?

NAME	Fatbardh Kabashi
ORGANISATION	Wooden Eyes
POSITION	Founder
ABSTRACT	Explain the challenges, desires and successes of a 16-year-old boy who, from a troubled boy at school, manages to turn into a social entrepreneur by opening a social entrepreneur called Wooden Eyes. In addition I will share some of my theories visions of the future.

TOPIC	Socio-therapeutic club for young people - Club according to the GRiG model
-------	---

NAME	Jelena Mićunović
ORGANISATION	Centre for social preventive activities GRiG
POSITION	Coordinator for youth
ABSTRACT	Group work with young people according to the "GRiG" model takes place in the form of a socio-therapy club for young people, which aims to improve interpersonal relationships, social learning in everyday situations, or socialization, which refers to the learning process on how to live with others and communicate (non-aggressively). Socio-therapy is oriented towards further direction of prosocial skills. This is possible when the age of young people is similar and when identification with peers who have similar problems improves the exchange of information. The club is applicable in working with all groups of children or adults who have some common characteristics, concerns or interests. In working with adolescents, who by their nature have rebellion as a basic feature of the developmental phase, the club represents a form of work that young people accept much easier with very low level of resistance.

Challenges of social protection of children with disabilities

NAME	Miloš Stanković
ORGANISATION	Center for the Care of Infants, Belgrade, Serbia
POSITION	Head of the Stacionary
ABSTRACT	<p>This presentation presents a model of social protection of children and youth with disabilities, which is based on the integration of theory and many years of experience of the Center for the Protection of Infants, Children and Youth. The paper provides a broader context for the protection of children and youth with disabilities, especially with combined intellectual, sensory, physical and health difficulties. It focuses on institutional forms of care. It analyzes the reasons why families often seek accommodation in an institution for children with disabilities.</p> <p>It lists the factors that influence the choice of protection of these children, the psychosocial position of the parents / family (experience of loss), all the way to cultural aspects. It presents different experiences in the organization of institutional child protection, the model of shared care, as well as attempts to establish community-based services. It shows the challenges along the way, principles and lessons learned, which can be an ideological inspiration for other representatives in this field.</p> <p>Key words: Children and youth with disabilities, developmental disabilities, reasons for placement in an institution, psychosocial position of the family, cultural factors, model of social protection, shared care, community services.</p>

The importance of volunteers working with at-risk youth

NAME	JOSIP ŠIMIĆ
ORGANISATION	UDRUGA MOST
POSITION	SOCIAL WORKER
ABSTRACT	<p>Our volunteers play an active role in the Support centre for children and youth with behavioural problems. The Centre implements programs of selective and indicated prevention and treatment of behavioural problems of children and youth and provides post-institutional support to youth leaving alternative care system.</p> <p>The programs are conducted daily, and interventions are focused on individual and group advisory services for children and their parents, informing, education, learning assistance, and creative free time activities.</p> <p>Post – institutional support intended for young people aged 15-30 who enter/exit or are already out of social welfare and penal institutions. Six personal mentors are involved in the program, and they participate in educational workshops in order to improve their competence so that they could achieve a better mentor- young person relationship. Interventions are focused on informing, advisory services, group work, acquiring social and life skills, increasing employment competence levels, independent housing assistance and preparation of personal and work documentation, contacts with competent institutions and potential employers.</p> <p>ImpacTrip is a company that combines travel experiences with the opportunity to make a positive social and environmental impact. Thanks to their “The youth support program” they have volunteers from all over the world and they send their volunteers who participate in our program. So far, we have hosted volunteers from Columbia, Brasil, Canada, Australia, the USA, etc ...</p>

Informal and non-institutional forms of working with at-risk youth

NAME	Livia Grasselli & Violetta Allodi
ORGANISATION	Gruppo Scuola
POSITION	Livia: Member of the Board of Directors+EU Project Designer Violetta: Educator in a Youth Centre
ABSTRACT	<p>A two voice speech, one about the history and the rationale of our experience and one to describe the practical side of our work.</p> <p>Keeping the person always in the centre of our attention, we have to be flexible in reading the times so to best meet our community's needs. Focusing on young people/kids, if in the '70s the need was education, in the '80s and '90s it was a physical place where to grow safe, at the beginning of the new millennium it was to be protagonist, in our time it is to best cope with complexity. Life is complex. Kids are complex. Families are complex. Communities are complex. And Covid made everything even more complex. So, we have been moving to a different model of "youth centres", where young people can still find education, safety and centrality BUT with a wider interdisciplinary approach. We opened youth centres in co-working facilities with FabLabs available for school and community projects and activities and meant to be also cultural points for the neighbourhood. As hybrid places, they became important points of reference for the families (often second generation immigrants) living in the quarter without losing their core mission with the young generations, especially the most fragile ones. It is just a new approach in a win-win game.</p>

Informal and non-institutional forms of working with at risk youth / dual careers in sport

NAME	Visnja Cipcic
ORGANISATION	NK Pomak Split Croatia
POSITION	Project advisor
ABSTRACT	<p>Young successful athletes are very often neglecting their academic, social, learning, literacy and life skills development, focusing only on the sports achievements and results. It is therefore important to create initiatives and projects focused on designing opportunities and encouraging young athletes to develop competencies necessary for successful transition to their second career / Dual careers path. An example of such initiative is Erasmus plus "Aurora Adriatic - E-learning for Sport Careers" which focuses on education of athletes, sport operators and volunteers in the fields of nutrition, sport psychology, internal administration and external relations. A learning-by-doing teaching approach is delivered by members of project partner organisations (5 clubs are partners in this project) and external collaborators. Innovative open-source interactive e-learning platform, together with a training boot camp and a traineeship in a sports organisation allows participants to build the bases for a successful Dual Career.</p> <p>This type of initiative can be very beneficial for small non-profit clubs, due to basic lack of skills among clubs' staff who are usually volunteers without professional background. The project objectives include education and development of participants' skills and knowledge in areas critical for sustainable development of sport clubs. At the end of the project, successful participants will be able to manage a sport club independently and replicate the results in any future similar situation.</p> <p>Additionally, the project creates a web platform which houses all e-learning material, applications, documents and solutions for routine tasks of a non-profit sport club.</p>

Socio-therapeutic club for parents of young people with imposed criminal sanctions

TOPIC

ORGANISATION

POSITION

ABSTRACT

Center for Social Preventive Activities GRiG

Leader of socio-therapeutic club for parents

Group work for parents of young people who have shown different degrees of behavioral problems (juvenile delinquency, jumps / deviations from socially acceptable norms) takes place in the form of an open-type socio-therapy club. Guided by the idea that essential support for a child and a young person is difficult without support for the family in which he lives, we created this group. Socio-therapy in this context provides a safe, supportive environment in which individuals, couples, significant others (for young people) recognize, learn, test and practice new knowledge, deepen existing ones, without fear of rejection and condemnation. The group brings together parents of different ages, education, property status, interests, and is led by trained professionals under supervision. The basis of the work methodology lies in the elements of the methodology of the socio-therapeutic group, as well as systemic family therapy.