

AGRESIVNI OTROCI IN MLADOSTNIKI V SKUPINI

Tomaz Vec*

POVZETEK

V zadnjem obdobju se pojavlja pri nas vse več skupinskega dela, ki pa pogosto ne upošteva ali pa premalo eksplicitno poudarja posebnosti dela z agresivnimi otroki in mladostniki. Takšno delo lahko vodi v nerealnost pričakovanj, razočaranja, nestrokovnost ali pa opustitev skupinskega pristopa. Ob še tako dobro usposobljenem terapevtu so ti otroci vseeno zelo "naporni", težko vodljivi, agresivni, razbijaški, provokativni, nekritični itd.

Delo s skupinami mora zato upoštevati tako značilnosti posameznika kot skupinsko-dinamičnih procesov in motnje, tako da mora biti prilagojeno zlasti po obliki in ne vsebinsko. Kljub temu da takšnih skupin večinoma ne vodijo educirani terapevti, ob upoštevanju omejitev in možnosti, ki jih pristop nudi, vsekakor prihaja do cele palete terapevtskih elementov, ki jih s korektnim vodenjem skupin razvijamo. Za okolje moteči otroci in mladostniki so namreč v socialnem prostoru ogroženi predvsem zato, ker lahko svoje osnovne psihosocialne potrebe (po varnosti, sprejetosti, uspešnosti itd.) zadovoljujejo samo preko socialne interakcije, ki pa ostaja neustrezna predvsem tam, kjer agresivnost (ali kakšna drugačna oblika disocialnega funkcioniranja) ni zadovoljivo predelana in realno sprejeta. Namen mojega prispevka je prikazati indikacije in kontraindikacije, omejitve in prednosti ter realno dosegljive cilje skupin, v katere so vključeni agresivni posamezniki, oziroma skupin, ki so namenjene izključno agresivnim otrokom in mladostnikom.

IZHODIŠČA IN ZNAČILNOSTI

V prispevku nameravam pojem "agresivno vedenje" enačiti z "agresivnostjo", razen tam, kjer bo posebej drugače opredeljeno. Pri tem mi samo vedenje pomeni zunanji odraz vseh vrst notranjih napetosti, zlasti občutij ogroženosti in jeze (ki jo Z. Milivojevi); 1993, str. 355, definira kot "občutje, ko subjekt ocenjuje, da se dogodki neopravičeno ne odvijajo v skladu z njegovimi željami in, ko verjame, da je on dovolj močan, da to lahko spremeni" pri čemer jo je potrebno "ločevati od sovraštva ..., ki je povezano z destruktivnim vedenjem"). Pojem "agresivni otrok" pa bom uporabljal v skladu z Winemanom in Redlom, ki pravita: "To so otroci, ki delujejo

* Vzgojni zavod Fran Milčinski Smlednik, Nahtigalova 2, 61000 Ljubljana

na izraznem nivoju. Zanje se zdi, da eksternalizirajo svojo napetost v spopad z zunanjim svetom." (Redl F., Wineman D., 1984, str.13 /I).

Usmerjenost zgolj na agresivnost samo po sebi, izolirano iz konteksta ostalega življenja mladih pomeni, da smo si zastavili za nalogo ukvarjanje s posledicami, simptomi. Na ta način v isti koš spravimo cel spekter možnih vzrokov za navzven enako vedenje, kar lahko deluje, tako kot če bi zdravnik ob kakršni koli bolečini - tako ob glavobolu kot ob zlomu roke - predpisal aspirin. Po drugi strani pa je "posameznikovo doživljanje dostopno drugim le prek njegovega vedenja, ki tvori osnovo za doživljanje in vedenje drugega." (T. Lamovec; 1978, str. 132). Ob tem, ko samo agresivnost jemljemo kot del doživljanja in emocionalne sfere, ju najpogosteje ne moremo ločevati v smislu vzroka in posledice. Na to opozarja tudi sistemska teorija, ko postavlja vprašanje interpunkcije (po Watzlawicku značilna subjektivna začetna točka v verigi med seboj povezanih vzrokov in posledic) in ekvifinalnosti, ko je vprašanje vzroka in posledice nesmiselno, ker prvotna povezovala pogosto ne obstaja več, vodi pa tak model mišljenja v vrednotenje, ugotavljanje kdo je kriv in odgovoren za nastale nevzdržne razmere v družini ali razredu, kdo je žrtev ipd. (po Bečaj; neobj., Lit.2).

Ob soočanju z agresivnim vedenjem je često samo poznavanje in odpravljanje predvidenega vzroka nezadostno. Dejstvo je, da je motnja (ne le agresivno vedenje) često pri otroku zgolj najvidneje izražena. Njen vzrok pa se ne nahaja samo v posameznikovi psihodinamiki, ampak navadno eksistira in se vzdržuje v značilnih interakcijah otroka in mladostnika s skupino, v kateri je nastal (najpogosteje družina) in celo v dinamiki vseh podsistemov, v katerih se mladostnik nahaja (vrstniki, šola, klubi, ...).

Sistemskega modela mišljenja ob tem ne ukinja iskanja bazičnih vzrokov v preteklosti in ne spodbija usmerjenosti v intrapsihične mehanizme, le aktualno situacijo in interakcije (predvsem v družini in šoli) postavlja v ospredje, ker so za samo odpravo motnje pogosto pomembnejše (po Bečaj; neobj., Lit.2). Pomembno vprašanje, ki naj bi tudi usmerjalo naše delo, je, kaj je potrebno narediti, preden je (terapevtski) dostop do vzroka agresivnosti sploh mogoč. S prehodom iz usmerjenosti z agresivnega posameznika na interpsihično področje pa se nam odpira nov problem, saj lahko govorimo o "specifični disfunkcionalnosti sistema, kajti poleg obravnavanega posameznika so v prostoru še drugi posamezniki, ki so z njim v značilnih komunikacijskih zvezah" (po Bečaj; 1991).

Glede na to, da skupinsko delo, o katerem tu govorimo, ni terapevtsko v pravem pomenu besede, ker ga običajno ne opravlja educiran terapevt, se kot osnovne dileme postavljajo vprašanja o smiselnosti, možnostih in načinu, pomenu in ciljnih tovrstnega vodenja agresivnih otrok in mladostnikov. Ko se sprašujemo, ali obravnavati agresivnega posameznika v skupini ali ne, zastavljamo že samo izhodišče napačno. Glede na to, da je agresivnost motnja predvsem kontaktnega področja, bi bilo pravo vprašanje: Na kakšen način delati v skupini?

S posamezniki, za katere pa bi predvidevali, da bi se njihova osnovna motnja (posledica katere je lahko tudi agresivnost) v skupini lahko stopnjevala ali pogojevala dodatno disfunkcionalnost (npr. motnje govora, fizično nevarni, socialno fobični), bomo seveda sprva delali na individualnem nivoju. Kot opozarja tudi M. Tomori, psihoterapevtska skupina mladostnikov združuje mnoge elemente družine in skupine vrstnikov, ki sta zanje odločilnega pomena, zato bi morali biti ob tem pozorni na obliko skupinskega dela in na upoštevanje temeljnih pravil: izbrali bomo tisto metodo, ki jo poznamo in obvladamo, za vsakega posameznika je potrebno pretehtati indikacije ter zastaviti cilje, ki naj bodo realni (v skladnosti obravnavane-

ga in izbrane metode), ob takšnem delu je potrebno imeti supervizijo (M. Tomori; 1982, str. 16 - 24).

Za uspešno delo s skupinami, v katere so vključeni agresivni otroci bo odločilnega pomena realnost zastavljenih ciljev, kar pomeni usmerjenost ne k naši idealni viziji, ki je vsebovana v terminu terapija (v smislu "ko nekdo zaključi terapijo, je ozdravljen") in je večinoma nedosegljiva, ampak usmerjenost v optimalne spremembe, se pravi v tiste delne posege, ki so glede na objektivne možnosti realno še dosegljivi. Pri tem je potrebno upoštevati (Bečaj; neob., po Aplin v: Group Work, A Guide for Teachers and Practitioners; 1977) "tri vrste realnosti: realnost populacije, samega sebe in realnost ustanove." V nadaljevanju si bomo ogledali ta tri področja oziroma nekatere njihove elemente, ki so se pri našem delu izkazali kot najpomembnejši in v najbolj neposredni povezanosti z realnostjo ciljev.

ORIENTACIJA, SPLOŠNI CILJI

Namesto doseganja delnih, etapnih, na določen podsistem omejenih ciljev, se poskusi hitrih in preobširnih sprememb končujejo z neuspehom in razočaranjem. Vzrok lahko najdemo v tem, da vsako spreminjanje trči na realnosti znotraj sistemov, npr. obstoječe norme, ki so zaradi svojega nastanka (internalizacije in potrjevanja s strani večine) zakoreninjene, stabilne, ponekod kar rigidne, s težnjo k homeostazi itd. (po Vec T.; 1992, str.84 - 86). Najučinkovitejše spremembe (tiste, ki bodo dejansko sprejemljive za posamezen podsistem) so možne torej le, kadar se uspemo izogniti občutjem ogroženosti in s tem polarizaciji ter še večji težnji po homeostazi, ohranitvi trenutnega stanja.

Osnovni namen dela s skupinami ostaja predvsem izboljšanje komunikacije in s tem medosebnih odnosov, s čimer imam v mislih bolj odprto, bolj neposredno, jasnejšo, ... komunikacijo, na vseh nivojih sistema (otrok : odrasli : vrstniki). Opozoriti velja, da je pogosto cilj skupinskega dela sama skupina oziroma spodbujanje skupinskih procesov (kohezivnosti, konformnosti, načina nastajanja norm, pravil in ostalih vedenjskih regulativov). Ob upoštevanju vseh teh mehanizmov in otrokovih osnovnih potreb, preko nujenja prijetnih izkušenj z vrstniki in odraslimi ter vzdrževanjem in zagotavljanjem ugodne klime, omogočamo torej vsakemu posameznemu otroku (po Bregant; 1987):

1. Jasno orientacijo o sebi, vrstnikih, odraslih, o medsebojnih odnosih in zahtevah; z verbalno in neverbalno komunikacijo in preko vzpostavljenih emocionalnih vezi predstavlja grupa ogledalo realnosti (s tem ko posameznik išče in dobi povratno informacijo - feedback, kar je lastnost realitete). Tako otrok ali mladostnik lažje rešuje probleme, ki so vezani na odnos in kontakt z realnostjo in na - s tem neposredno povezane - kontrolne funkcije.

2. Doživljanje pripadnosti in povezanosti s skupino s tem, da se mu razvija potrebno zaupanje v ljudi, saj so pri otrocih, ki so imeli izkušnje iz skupin za igranje, ugotovili (po Muellerju) več iskanja bližine, več in lažje vzpostavljanje komunikacij med vrstniki. D.L.Wendell imenuje to "boljša družabna usposobljenost", ki jo sam vidim predvsem kot posledico občutij varnosti in neogroženosti otroka v skupini.

3. Občutke sprejetosti, katerih najvažnejši spremljevalec je po Gordonu (Gordon; 1991) otrokovo občutje, da je ljubljen. Vendar človek ne more biti gotov, da ga drugi sprejemajo, dokler mu tega na nek način ne pokažejo. Pomembno je zavedati se, da je to lahko na verbalni in na neverbalni način (včasih je, recimo, nevmešavanje v konflikte med otroki znak sprejemanja). Sprejemanje otroka ali mladostnika s strani

odraslega, kar tudi daje občutek varnosti, vodi v transferno identifikacijo in s tem v lažje sprejemanje norm in vrednot socialnega okolja ter pravil vedenja in življenja.

4. Doživljanje lastne uspešnosti s tem, da se otroku nudi priložnost in pomoč pri potrjevanju v raznih dejavnostih (tudi ali pa predvsem pri vzpostavljanju in vzdrževanju realitetno ustreznih vezi s socialnim okoljem). To povratno vpliva na občutke sprejetosti, pripadnosti, varnosti, ... Posamezniku je ob komunikaciji v skupini omogočeno soočenje z različnimi stališči, kar pomeni za njega širjenje možnosti izbora, potrebo in možnost potrditve, priznanja in upoštevanja ostalih članov skupine, ter s tem osnova za oblikovanje samozaupanja.

5. Zaščito pred zavajanjem in pretiranimi obremenitvami, tako da preprečimo ponovno doživljanje malodušnosti in pasivnost (to pa seveda ne pomeni izolacije in prestavitve otroka v t.i. "socialni vakuum"). Posebno pozornost velja nameniti sprožilnim situacijam in tistim vedenjskim regulativom, ki izvirajo iz šolskega obdobja in družinske zgodovine ter njene dinamike (t.i. vzorci soočanja in razreševanja neuspešnosti, ki se prenašajo s staršev, ostalih odraslih in vrstnikov na otroke).

6. Postopno in sistematično privajanje zahtevam življenja in dela. S tem ni mišljeno le učenje kooperacije, kreativnosti in sprejemljivejšega vedenja, temveč to privajanje zajema tudi učenje socialne realnosti. Ego se mora torej razviti preko nivojev svojega otroškega obdobja, pri čemer se fantazije, ki so vezane na osnovne potrebe in prepovedi, v grupi predelajo drugače (na kvalitativnem nivoju) kot v individualni terapiji. Ali kot pravita Redl in Wineman: "Če se ego konfrontira z življenjskimi situacijami in nalogami, ki so v kognitivnem in emocionalnem smislu lahko obvladane in so brez usodnih blokov ali problemov, s tem dobi oseba občutek moči ki ima vlogo ojačevalnega učinka na podobne situacije v prihodnosti." (Redl F., Wineman D., 1984, str.46).

OBLIKE, METODE IN VSEBINE

Pomembno pri skupinskem delu je upoštevati splošna načela terapevtskih skupin kakor tudi samo organizacijsko shemo, pri čemer je metode dela pogosto potrebno prilagoditi danim možnostim (čas, kraj, število, prihajanje, način včlanjevanja, sekundarne koristi,...). Našteti globalni cilji, ki so usmerjeni v skupinskodinamične procese in na vlogo vsakega posameznika znotraj tega, so pri skupinskem delu dosegljivi z različnimi metodami:

- z interakcijskimi igrami, igrami iz t.i. mladinskih delavnic, Schwalbachovimi igrami (usmerjenost na socialno področje - starši, družina, samopodoba, vrstniki, verbalna in neverbalna komunikacija, spolnost, odnos do avtoritete ipd.);

- igranjem vlog, dramatiziranjem, lutkovnim gledališčem;

- ustvarjanjem na vseh izraznih področjih; risanje (svinčnik, kreda, pero), slikanje (od akvarelnih tehnik do dela z oljnimi barvami), kiparjenje (les, glina, papir, žica, žagovina, plastelin), žganje v les, pisanje, petje, igranje na glasbene instrumente, itd.;

- prirejanjem družabnih aktivnosti (planinarjenje, ustanovitev kluba, disca udeležba na športnih prireditvah, taborjenje, kolesarjenje, izleti);

- s korekcijskimi vajami za tiste, pri katerih so prisotne bralno-napisovalne težave, olajšamo učenje z učno pomočjo, kjer je šibek, pomagamo pri razvijanju učno-delovnih navad in učenju njemu ustrežnejših tehnik učenja;

- z načrtnim odkrivanjem, razvijanjem, vzpodbujanjem in oblikovanjem in interesov (z omogočanjem uveljavljanja tam, kjer se lahko potrjuje);

- z informiranjem, kjer lahko s skupino dosežemo dodaten učinek, večjo sprejemljivost informacij kot pri individualnih razgovorih (stališča, presodki), npr. o poklicih, klubih, možnostih zaposlitve...);

- z vodenjem usmerjenih razgovorov, kjer vidim veliko možnosti za: predelovanje in razreševanje konfliktov in vsakovrstnih težav, s katerimi se srečujejo vsi otroci in mladostniki (npr.: spolnost in vprašanja, vezana na to področje, odnosi z odraslimi in vrstniki, med spoloma, odnos do samega sebe, poklicno svetovanje,...), za pomoč pri učenju ustrežnejšega načina komuniciranja (tudi ali predvsem z našim lastnim načinom komunikacije z njim), za omogočanje učenja konstruktivnejšega reševanja konfliktov, nudenje opore ter za to, da mu pomagamo na drugačen način pogledati v pretekle dogodke in doživljanje.

S pomočjo metod navadno opredeljujemo instrumentalne cilje, kar pomeni, da kljub prepletenosti obojega načeloma ločujemo "grupo kot cilj" od "grupe kot sredstva za doseganje določenih ciljev" (po N. Havelka; 1988, str. 57 - 61). Vsebine skupinskega dela bodo predvsem na začetku usmerjene v diagnostiko oziroma v oblikovanje izhodišč in okvirov realno dosegljivega. Tako glede posameznega otroka kot z aspekta skupine je potrebno namreč sprva določiti objektivne (optimalne) možnosti in smernice za nadaljnje delo.

PLAN DEJAVNOSTI

Kot pravi Bečaj, je "vodenje ustvarjanje pogojev v katerih bo skupina lahko nekaj naredila, uvidela, razumela ipd." (Bečaj; neobj., Lit.2). Aktivnost mora biti prilagojena populaciji (otrokom in mladostnikom), s katero bomo delali. Slabo poznavanje značilnosti agresivnosti, povezano s pritiski okolja in težnjo po zdravorazumskem reševanju problemov, navadno vodi v postavljanje previsokih ciljev. Ker otrok zastavljenih ciljev ne dosega, se povečujejo občutja neuspešnosti tako pri mladostniku kot pri strokovnjaku, ki naj bi mu pomagal. Ta občutja nadalje vodijo v krepitev negativnega kontratransfera, zaradi česar so ogroženi tudi še dosegljivi cilji, kar ima za nadaljno posledico krepitev nezadovoljstva, nemotiviranosti za učenje, slabše samopodobe ter občutij neuspešnosti in neadekvatnosti, kar se pogosto izraža z agresivnim vedenjem.

Vsekakor kaže upoštevati tiste vidike realnosti, o katerih govori Aplin (po Bečaj; neobj.) in ki se nanašajo bolj na ustvarjanje sistemskih pogojev, ki morajo biti dogovorjeni, preden sploh pričnemo z neko aktivnostjo. V nadaljevanju bom poskušal prikazati zlasti tista praktična izhodišča, realnosti, ki se jih moramo zavedati, preden stopimo v prostor, kjer bodo potekale aktivnosti in ki so predpogoj uspešnega vodenja.

REALNOST VODENJA

Upoštevati moramo predvsem:

1. Princip realnosti sloni na odraslem, torej je na njem, da vsaj v prvi fazi presoja kakšno vedenje, komu, ob kakšnih situacijah in pogojih dopuščati.

2. Pravila in okvirji naj bodo postavljeni čimbolj jasno, takoj na začetku in naj jih bo čimmanj (celi listi, kaj je dovoljeno in kaj ne, povzročajo anksioznost, hkrati pa kar navajajo na iskanje "lukenj" v prepovedih). Načelo "dovoljeno je vse, kar ne bom sprti prepovedal, je zaradi neoprijemljivosti tudi ogrožujoče in povzroča

preizkušanje mej (vedenje se stopnjuje, dokler ne sledi postavljanje omejitev s strani odraslega - kar pomeni otroku možnost orientacije). Kjer je možno, poskušajmo vključevati "neosebno kontrolo" (Redl F., Wineman D., 1984, str. 37). Upoštevanje pravil je za otroka lažje, če so razumljiva sama po sebi, splošno znana in sprejemljiva (npr. slepa miš mora imeti pokrite oči).

3. Določeno mero agresivnega vedenja je potrebno tudi dopuščati. Z večjimi pritiski, kot se bomo lotili problematike agresije, več je bomo tudi izzvali (če ne takoj pa se bo morda pokazala pri kasnejših dejavnostih, zaradi česar lahko izgubimo izpred oči povezavo pritiski - občutja ogroženosti - vedenje). Najtežje pri delu z agresivnimi je presojati, katero vedenje je "manipulativnega značaja", katero pa posledica regresa. Pogosto je namreč vedenje preplet obeh mehanizmov, zato je potrebna pri vodenju velika fleksibilnost. Vsekakor se moramo izogibati vrednotenju, moraliziranju, ocenjevanju v smislu "dobro, slabo, nemogoče" ipd. Zlasti v začetku kaže dopuščati oziroma ignorirati preklinjanje, zmerjanje odraslega in druge oblike verbalne agresije.

4. Kot pravita Redl in Wineman: "Če ... na regresijo reagiramo z odklanjanjem in kaznovanjem, smo s tem zamudili terapevtske možnosti" (Redl F., Wineman D., 1984, str.17 /II). Ker je cilj postopno privajanje čedalje večjim zahtevam in pritiskom ter učenje, kako sprejemljivo izražati čustva, moramo dopuščati napake in drugačnosti (tako kot otroka, ki že shodi, pogosto še pade, vendar ga zaradi tega ne bomo kaznovali).

5. Praktično je imeti na zalogi nekaj dejavnosti, s katerimi lahko pojav agresivnega vedenja preusmerimo ali pa poskušamo izpeljati na konstruktivnejši način (npr. fizično agresivnost lahko uporabimo v igri "borba v ringu" z natančno določenimi pravili).

6. Več časa, kot ga bomo namenili za razreševanje določenih težav in komunikaciji nasploh, manjši bo pojav agresivnega vedenja. "Čas in komunikacija sta najpomembnejša nasprotnika destruktivnim konfliktom." (Donohue W. A., Kolt R.; 1992 str. 80). (npr. na soudeleženca skupine se skoraj ne da biti jezen cel dan zaradi strganega lista, zlasti še če se morata sporazumeti, kako bosta skupaj naredila plakati).

7. Aktivnosti naj bodo usklajene, ker neka aktivnost ne preneha s samim prenehanjem izvajanja, ampak le počasi izzvene, zato morajo biti skrbno izbrane, s pravilnim zaporedjem, trajanjem itd.

8. Agresivni odziv na odraslega največkrat ni usmerjen dejansko nanj, ampak na vse tisto kar odrasli simbolizira otroku. Kot pravita Redl in Wineman, se otroci "v bistvu spopadajo z odraslimi kot predstavniki tega sveta." Kasneje opozorita tudi na možnost agresivnega odziva zaradi "strahu pred ljubeznijo". (Redl F., Wineman D., 1984, str.88). Seveda pa, kot priporočajo številni avtorji (Donohue, Kolt, Gordon, Speck), se tudi odrasli v svoji komunikaciji in dajanju sporočil otroku ne sme usmerjati na osebo, ampak na vedenje (torej ne: "Ti boš moral nehati vpiti!" ali celo "Ti si navadna sraka!", ampak "Moti me, če si preglasen, ker potem ne slišim, kaj mi govorijo ostali.")

9. Temeljni cilj dela z agresivnimi otroki in mladostniki bo vzpostavitev in ohranjanje kontakta. Ne poskušajmo pa komaj vzpostavljenega kontakta uporabiti za doseganje nekih drugih ciljev (npr. "Sedaj ko sva že prava prijatelja pa se res ne bo več tepel!"). Ne pričakujmo preveč, kajti srečanja, ki so navadno enkrat tedensko priložnostno uro, otrok ne spremenijo. Kadar vodimo skupino agresivnih otrok je večinoma popolnoma dovolj, če si za cilj zastavimo, da prijetno (tako za otroke kot za nas) preživimo uro skupaj.

REALNOST USTANOVE; PROSTORSKI IN MATERIALNI ELEMENTI

Urejenost in opremljenost prostora mora upoštevati načela čim manjšega zavajanja (žoga v sobi kar vabi, da bi jo brcnili, ne glede na stekla, luči, ...), kar pomeni, da je potrebno:

1. Predvidevati možnost acting out.
 2. Odstraniti pred pričetkom dela stvari, ki se hitro pokvarijo, zlomijo, razbijejo (gramofoni, stekleni predmeti).
 3. Stvari, s katerimi lahko posameznik poškoduje druge (noži, škarje, kladivo, palice), ravno tako odstranjujemo, dokler ne presodimo, da jih bodo vsi v skupini uporabljali v prave namene.
 4. Uporabljati ustrezen material; pohištvo naj bi bilo "vzdržljivo", iz masivnejšega lesa, da ga lahko uporabljamo tudi za tisto, čemur ni prvotno namenjeno.
- Oprema prostora je pomembna ne le zaradi možnosti poškodb udeležencev in materiala, ampak tudi zaradi same kvalitete komuniciranja z otroki. Če je veliko elementov, na katere je potrebno opozarjati, potem komunikacija poteka predvsem na nivoju opozarjanja, prepovedovanja, opominjanja, od koder pa je le še korak do groženj in kaznovanja (npr. "Če ne boš nehal metati šahovskih figur v ostale boš moral zapustiti prostor!").

Prav tako je pomembna predhodna priprava in vnos potrebnih stvari v prostor, kar omogoča, da po eni strani že sam razstavljeni material otroke spodbudi k določeni dejavnosti (npr. k sestavljanju iz kock), po drugi strani pa ne izgubljam časa in ne "postavljamo na preizkušnjo" potrpežljivosti in frustracijske tolerance otrok v času pripravljavanja (npr. ob razporejanju stolov, umikanju nepotrebnih stvari...).

REALNOST POSAMEZNIKOV IN SKUPINE

Je eden najpomembnejših nivojev, iz katerega izhajajo zakonitosti, brez katerih bi bilo delo z agresivnimi v skupini nemogoče. Pozorni moramo biti na:

1. Nivo zrelosti in interesov otrok (uporabljamo temu primerne aktivnosti, kot so: gnilo jajce, kvizi, pogovori o spolnosti) ali kot pravi Praper: "Otrokova igra se spreminja z njegovim razvojem. ... Otrok izbira igre, ki so naravnane na naravo njegovih nagonskih impulzov in naravo osnovnih potreb (na stanje ID-a), na drugi strani pa tudi tiste, ki podpirajo razvojne korake v strukturiranju njegovega EGA." (P. Praper; 1992, str. 176) ali kot pravi drugje: "Ne priti v nasprotje z otrokovo lastno igro in iniciativo." (P. Praper; 1992, str. 185).

2. Nivo motnje pri posamezniku in skupini kot celoti oziroma raven skupinske dinamike (homogenost, stopnja zaupnosti, varnosti...). Velika verjetnost je, da bodo preveč razkrivajoče razgovore v prvih srečanjih sabotirali; npr. razgovor o samozadovoljevanju, zelo verjetno je tudi, da otrok, ki je bil zlorabljan, če bomo to temo načeli prekmalu, v skupino ne bo več prihajal.

3. Postopnost tako v smislu čedalje večjih zahtev iz srečanja v srečanje kot v vsakem posameznem srečanju. "Šele ko otrok zadovolji potrebe po varnosti in ljubezni adekvatno (tako v družini kot v krogu vrstnikov), se bo orientiral na zadovoljevanje "višjih" in zrelejših motivov (uspešnost, status, pripadnost skupini), medtem ko bo tisti, pri katerem te potrebe niso zadovoljene, kazal znake stagnacije (nezainteresiranost za delo, ravnodušnost do drugih, izolacijo) ali celo regresije (bizarne in nesocialne kompenzacije, prisilno sanjarjenje, submisivnost, agre-

sivnost)." (N. Havelka; 1988, str. 63). Dejavnost naj bi torej bila usmerjana od enostavnosti h kompleksnosti, od konkretnosti k abstraktnosti, od manj zahtevnih k bolj, od bolj individualno usmerjenih k tistim, ki zahtevajo večje sodelovanje, od sproščujočih k razkrivajočim, od neogrožujočih k bolj intimnim ipd.

4. Koliko časa naj neka dejavnost traja, koliko časa so zmožni koncentracije, sedenja pri miru, poslušati (pogosto jih ne zanima niti poizkusiti ali pa bi kakšno aktivnost po principih nalezljivosti in sopogojevnja stopnjevali do izgube kontrole.

5. Predhodne znake in znamenja možne agresije, da lahko preusmerimo dogajanje na neko drugo področje preden pride do nekontroliranega izbruha (npr. tekmovalne situacije, ki sprožajo občutja nekonkurenčnosti pri nekaterih otrocih lahko delno preusmerimo z manjšanjem pomena zmage (npr. pri športu ne štejemo pik, ampak poudarjamo vrednost treninga - da bomo boljši).

6. Trenutnemu razpoloženju (po pouku naj bi bila aktivnost bolj sproščujoča, z več gibanja, možnosti kričanja...).

7. Aktualni situaciji (kljub dobro pripravljenu planu je potrebno slediti trenutno aktualnim stvarim (če v razgovoru pričnejo otroci govoriti npr. o svojih izkušnjah s krajami namesto o planiranem razgovoru o družini).

8. Izkoriščanje pobud, ki prihajajo od otrok, saj to večinoma pomeni po eni strani večjo motivacijo za aktivnost, po drugi pa spodbujanje lastne aktivnosti oziroma razvijanje in sprejemanje interesov.

9. Zlasti pomembno načelo, da ima problem prednost (pogovor o dogodku ki se je malo pred tem zgodil pri pouku ali v skupini...), če problema ne rešujemo sproti zaradi persistiranja tako ali drugače onemogoča ali moti nadaljevanje načrtovane aktivnosti.

10. Verbalne tehnike se pogosto kažejo pri agresivnih otrocih - posebno pri mlajših kot neustrezne oziroma nesprejemljive in je veliko bolje uporabljati družabne igre, pa tudi razne druge oblike zabave, kot so plesi, izleti, krožki ipd. za doseganje istih ciljev.

11. Poskusiti jih pritegniti k načrtovanju aktivnosti - sprva le glede drobnih stvari; njihovo načrtovanje je namreč močno odvisno od trenutnih želja, impulzivno. Potrebno je, kot pravita Redl in Wineman, upoštevati pomen skupnega doživetja (doživljajska pedagogika), simbolov (priponke, zastave), poudarjanja skupinskosti (mi, naša skupina...) (Redl F., Wineman D., 1984, str.22 /II).

12. Analiza naj bo sprva bolj površna, manj ogrožujoča (npr.: "Zadnjič je bilo pa res v redu!" ali pa "Kakšna pa se vam je zdelo tista igra na začetku?" Nikakor ne smemo analize uporabljati le, kadar se ni odvijalo vse po naših načrtih in pričakovanih oziroma kadar je šlo kaj narobe, temveč raje nasprotno, poudarjajmo, kaj se je pozitivnega, lepega, prijetnega dogajalo!

Namen tega prispevka je bil opozoriti na nekatere zakonitosti in posebnosti dela z agresivnimi otroki in mladostniki v skupini, ki sem jih sam pri svojem delu doživljal kot pomembne. Vsekakor pa obstaja še ogromno načinov, tehnik in "zvičaj" za uspešnejše delo s to populacijo. Škoda je, da tem otrokom pogosto ne omogočamo takšnih, skupinskih izkušenj zgolj zaradi njihovega za okolje motečega vedenja. Ne glede na to, da v nas ob skupinskem delu agresivni posamezniki vzbujajo neprijetne občutke nemoči, jeze, razočaranja, obupa, pa to ne bi smelo biti opravičilo, da opuščamo strokovni pristop ravno za tiste, ki so tega najbolj potrebni.

LITERATURA

BEČAJ, J. (1991). Dve funkciji socialne interakcije. Delovna kopija doktorata. Neobjavljeno.

BEČAJ, J. Skupinska dinamika v osnovni šoli. Neobjavljeno.

BEČAJ, J. (1986). Potrebe in možnosti posebne obravnave otrok v OŠ; V Dru-
gačnost otrok v šoli. Zbornik posvetovanja v Cankarjevem domu. Ljubljana, Sveto-
valni center, 22-38.

BEČAJ, J. (1984). Sodelovanje s starši obravnavanih otrok v vzgojnih zavodih.
Ljubljana, V Ptiki brez gnezda, št. 20, 123-131.

BEČAJ, J. (1985). Izjemen otrok v osnovni šoli, Vzgoja in izobraževanje, št.2,
Ljubljana.

BREGANT, L. (1987). Disocialnost pri otrocih in mladostnikih. V Psihoterapija
15. Ljubljana, MF.

BROCHER, T. (1972). Skupinska dinamika. Ljubljana, DZS.

COREY, G., COREY, M. S., CALLANAN, P. & RUSSELL, J.M. (1992). Group
Techniques. Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company. DONOHUE, W.A.,
KOLT, R. (1992). Managing Interpersonal Conflict. London, Sage Publications.
DRAGASTIN, S.E., ELDER, G.H. (1975). Adolescence in the life cycle. New
York, J.Wiley & Sons. GORDON, T. (1991). Družinski pogovori. Ljubljana, Sveto-
valni center. GORDON, T. (1989). Trening večje učinkovitosti za učitelje. Ljubl-
jana, Svetovalni center.

HAVELKA, N. (1988). Psihološke osnove grupnog rada. Beograd, Naučna knji-
ga.

HUGHES, N. J. (1988). Cognitive Behavior Therapy with Children in Schools.
Oxford, Pergamon Press.

LAMOVEC, T., ROJNIK, A. (1978). Agresivnost. Ljubljana, DDU Univerzum.

MILIVOJEVIJ, Z. (1993). Psihoterapija i razumevanje emocija. Novi Sad, Prom-
etej. PRAPER, P. (1992). Tako majhen pa že nervozen!? Ljubljana, Educa. REDEL,
F., WINEMANN, D. (1980). Agresivni otrok. Ljubljana, Svetovalni center.

RICHTER, H.E. (1971). Eltern, Kind und Neuroze. Stuttgart, Gesamtherstellung
Clausen & Bosse.

ROSENBERG, J. (1987). Manual for play group therapy for children with so-
cialized conduct disorders. New York, Research project.

SPECK, D. (1990) Kommunikationstraining fur den Alltag. Dusseldorf, ECON.

SELVINI, PALAZZOLI M. IN DRUGI (1987). Paradoxon und Gegenparadoxon.
Stuttgart, Klett-Cotta. TADIJ, N. (1984). Psihoterapija dece i omladine. Beograd,
Naučna knjiga. VEC, T. (1992). Sistemsko - psihodinamični pogled na etiologijo
disocialnosti. V Psihološka obzorja 1 (1), Ljubljana.

ŽMUC-TOMORI, M. (1982). Skupinsko delo z mladostniki. Pedopsihiatrija 4,
15- 25. Ljubljana.

ŽMUC-TOMORI, M. (1982). Psihodinamsko orientirana mala skupina mladost-
nikov. Pedopsihiatrija 4, 51-57. Ljubljana.

Pri delu z otroki in mladimi skupinami na doživljajskih vrednotah. Pomembno se
nam zdi, da otroku že zelo zgodaj pričaramo lepoto in skrivnosti sveta in kot posledič-
no tega smiselnost življenja. Če se otrok zaljubi v življenje, je to gotovo najboljša
podlaga, da bo iz tega črpal tudi vse ostale smiselne lastnosti in negoval vrednote,
kot so ljubezen, lepota, resničnost, dobrotu itd. Ker so te vrednote večje in ne-

