

# SOCIALNA PEDAGOGIKA

julij 2019 letnik 23 številka 01-02



# SOCIALNA PEDAGOGIKA

---

julij 2019 letnik 23 številka 01-02



Revija **Socialna pedagogika** izdaja Združenje za socialno pedagogiko.

**Socialna pedagogika** is a professional journal published by Association for social pedagogy.

ISSN 1408-2942

*Naslov uredništva* / *Address of the editors:* Združenje za socialno pedagogiko  
Uredništvo revije Socialna pedagogika  
Kardeljeva ploščad 16 (*pri Pedagoški fakulteti*)  
TEL: (01) 589 22 00; FAX: (01) 589 22 33  
E-POŠTA: matej.sande@guest.arnes.si  
SPLET: www.revija.zzsp.org

*Urednik / Editor:* Matej Sande (*glavni urednik, Ljubljana*)

*Uredniški odbor* / *Editorial board:* Margot Lieberkind (*Danska, Denmark*)  
Marta Mattingly (*ZDA, USA*)  
Friedhelm Peters (*Nemčija, Germany*)  
Andreas Walther (*Nemčija, Germany*)  
Stephan Sting (*Avstrija, Austria*)  
Jacek Pyżalski (*Poljska, Poland*)  
Walter Lorenz (*Italija, Italy*)  
Ali Rahimi (*Iran, Iran*)  
Josipa Bašić (*Hrvaška, Croatia*)  
Antonija Žižak (*Hrvaška, Croatia*)  
Vesna Zunić Pavlović (*Srbija, Serbia*)  
Darja Zorc (*Slovenija, Slovenia*)  
Jana Rapuš Pavel (*Slovenija, Slovenia*)  
Olga Poljšak Škraban (*Slovenija, Slovenia*)  
Špela Razpotnik (*Slovenija, Slovenia*)  
Mitja Krajncan (*Slovenija, Slovenia*)

*Lektorirala / Proof reader:* Simona Kepic

*Prevodi / Translations:* Zadruga Soglasnik

*Oblikovanje in prelom / DTP:* Iz principa

*Fotografija na naslovnici / Cover photo:* Shutterstock

*Tisk / Print:* Tiskarna Grafex

Naročnina na revijo za leto 2019 je 25 € za pravne osebe.

Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Članke v reviji abstrahirata in indeksirata *Family Studies Database*  
in *Sociological Abstracts*.

Izdajanje revije v letu 2019 finančno podpira Agencija za raziskovalno dejavnost  
Republike Slovenije.

# VSEBINA /CONTENTS

*Tomaž Vec in Mateja Andrinek*

Vpliv skupinske dinamike na nasilje v razredu

*The Impact of Group Dynamics on Classroom Violence*

1

---

*Laura Velkner*

Prehod iz vzgojnega zavoda v samostojno življenje  
z vidika mladostnikov in vzgojiteljev

*The Transition of Young People From Out-Of-Home Care to Independent  
Life from the View of Youngs People and Their Educators*

21

---

*Miha Pate in Tanja Pate*

Strategije discipliniranja pri starših in  
konflikti v odnosu z mladostnikom

*Parental Discipline Strategies and Conflicts in Relationships with Adolescents*

49

---

*Lucija Klun*

Narativna neenakost in govorno-jezikovni razvoj otrok

*Narrative Inequality and Language and Speech Development in Children*

65

---

*Kaja Korošec, Veronika Rogelj in Katarina Habe*

Primer uporabe strukturiranih tehnik glasbene terapije pri delu  
z otroki in mladostniki s čustveno-vedenjskimi težavami

*Example of Use of Structured Music Therapy Techniques with Children  
and Adolescents with Emotional and Behavioral Problems*

93

---

*Darja Tadič*

Recenzija: Sporočila iz sveta, ki se sliši

*Review*

121

---

# VPLIV SKUPINSKE DINAMIKE NA NASILJE V RAZREDU

1

## THE IMPACT OF GROUP DYNAMICS ON CLASSROOM VIOLENCE

**doc. dr. Tomaž Vec**, *Pedagoška fakulteta,*  
*Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana*  
*tomaz.vec@pef.uni-lj.si*

**Mateja Andrinek**, *mag. prof. soc. ped.*  
*VIZ Smlednik, Stanovanjska skupina Ježek, Valburga 5, 1216 Smlednik*  
*mateja23andrinek@gmail.com*

### POVZETEK

Članek obravnava problematiko medvrstniškega nasilja v povezavi s skupinsko dinamiko, ki se v razredu razvija in je lahko tako zaviralec kot spodbujevalec nasilnih dejanj posameznikov. Otroci in mladostniki v šoli in posledično v vrstniških odnosih velikokrat preživijo več časa kot doma. Ob tem vstopajo v številne konstruktivne in nekonstruktivne interakcije. Raziskovanje skupinske dinamike v razredih in vrstniških skupinah nam nudi več smernic in možnosti tako za uspešno reševanje nasilja in druge problematike v razredu kot tudi za preizpraševanje o vodenju in delovanju odraslih v okvirih skupinske dinamike razreda.

Namen empiričnega dela je osvetlitev pomena skupinske dinamike, ki vpliva na različne faktorje delovanja razreda. Za pridobivanje podatkov sta bila uporabljena dva različna anketna vprašalnika, namenjena učiteljem in učencem, na katera je odgovorilo 41 razrednikov in 218 učencev.

Po mnenju sodelujočih v raziskavi je nasilje v razredih – še posebej verbalno – prisotno vsak dan. Učenci ob tem največkrat zavzamejo vlogo opazovalcev in ob nasilju prepogosto pogledajo stran. Kljub temu da imajo učenci pozitivno mnenje o vodenju razreda svojih razrednikov, pozitivno ocenjujejo učiteljevo sposobnost glede reševanja nasilja in so o poteku intervencij dokaj dobro informirani, o nasilju še vedno najpogosteje zaupajo staršem in prijateljem. V anketiranih razredih vlada večinoma pozitivno vzdušje, nekaj več težav pa imajo učenci na področju reševanja konfliktov, strpnosti in medsebojnega razumevanja. Učitelji različne komponente skupinske dinamike prepoznajo kot pomemben dejavnik za (ne)nasilje v razredu, a se z njim načrtno premalo ukvarjajo.

**KLJUČNE BESEDE:** *nasilje, razred, skupina, skupinska dinamika, učitelj – vodja razreda*

## ABSTRACT

The article deals with the problems of peer-to-peer violence in relation to the group dynamics which develops in the classroom, and which can be an inhibitor as well as a promoter of violent acts of individuals.

The aim of the empirical part is to highlight the significance of group dynamics that affects the various factors of the class activities. In order to obtain data, two different survey questionnaires were used for teachers and pupils, which were answered by 41 class teachers and 218 pupils.

According to the participants in the survey, violence in classes, especially verbal, is present every day. Pupils usually take on the role of observers, but they often "turn a blind eye" to what goes on. Despite the fact that pupils have a positive opinion about classroom management by the class teacher and their

positive assessment of the teacher's ability to deal with violence and that they are well informed about the course of intervention, they still most often entrust violence issues to their parents and friends. In the classes interviewed, there is generally a positive atmosphere, but there are still some problems with conflict resolution, tolerance and mutual understanding. The teachers recognise various components of group dynamics as an important factor for non-violence in the classroom, but, for various reasons, they do not sufficiently deal with it, together with the advisory service.

**KEYWORDS:** *violence, class, group, group dynamics, class teacher*

## **MEDVRSTNIŠKO NASILJE**

Medvrstniško nasilje je star in univerzalen, vsepovsod prisoten pojav. V Evropi se je zanimanje za problem medvrstniškega nasilja in njegovo sistematično proučevanje najprej pojavilo v skandinavskih državah in Angliji v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Še posebej pa po letu 1982, ko so na Norveškem zaradi hudega trpinčenja s strani vrstnikov samomor storili trije otroci, stari med 10 in 14 let (Pečjak, 2015).

V strokovni literaturi za mednarodno uporabo pojma medvrstniško nasilje največkrat najdemo angleško besedo *bullying*. Te besede v slovenščino ni mogoče dobesedno prevesti. Najpogosteje se uporabljata dva prevoda, in sicer ustrahovanje ter trpinčenje (Pušnik, 1999). V literaturi se pogosto enačita tudi besedi nasilje in agresija. Medtem ko Muršič (2016) piše, da gre pri agresiji za »nasilen čustveni odziv v situacijah, ki so otroku pomembne« (str. 8) in agresija predstavlja sredstvo za doseg cilja (denar, status, oblast, teritorij) (Lešnik idr., 2009), E. Sonjak (2007) meni, da izvor nasilja prihaja iz nestrpnosti, nespoštovanja in zaprtosti do sebe ter drugih, K. Košir (2013) pa ob vsem tem poudarja, da vsak pojav agresivnosti še ne predstavlja medvrstniškega nasilja, je pa medvrstniško nasilje zagotovo vrsta agresivnega vedenja.

Različni avtorji ponujajo različne definicije medvrstniškega nasilja, ki so odvisne od sistema vrednot, veljavnih norm v družbi in od pristopa do težave (Kristančič, Bašič, Posega, Ostrman in Adamčič, 2002). Številni raziskovalci pri opredelitvi medvrstniškega nasilja uporabljajo definicijo skandinavskega znanstvenika in začetnika znanstvenega proučevanja medvrstniškega nasilja Olweusa (1993), ki piše, da o medvrstniškem nasilju govorimo, kadar je učenec v daljšem časovnem obdobju večkrat izpostavljen agresivnemu vedenju ali negativnim dejanjem, ki jih je povzročil njegov vrstnik ali skupina vrstnikov. Oblik in vrst medvrstniškega nasilja je veliko, nekatere so odkrite, mnogo je prikritega (Razpotnik in Dekleva, 2015): lahko je fizično ali psihično (Sullivan, 2011; Cvek in Pšunder, 2013), lahko besedno, ekonomsko itd. (prav tam). V sodobnem času se več govori o spletnem nasilju, za katerega velja, da je v porastu (Sanders in Phye, 2004; Košir, 2013; Englander, 2013), pa tudi o nasilju do učencev s posebnimi potrebami (Horvat, 2015; Licardo, 2015; Sullivan, 2011; Vanček, 2002), spolnem in homofobičnem nasilju (Pečjak, 2015; Sullivan, 2011; Vanček, 2002), rasnem nasilju (Sullivan, 2011; Leskošek, 2005).

Obstaja še mnogo različnih definicij medvrstniškega nasilja, ki se od zgornje nekoliko razlikujejo, vse pa vsebujejo tri ključne značilnosti:

- negativna dejanja do žrtve so namerno povzročena;
- negativna dejanja do žrtve se ponavljajo;
- med nasilnežem in žrtvijo obstaja neravnovesje moči (psihične ali fizične) (Sanders in Phye, 2004).

## **SKUPINE, NJIHOVA DINAMIKA IN VRSTNIŠKI ODNOSI**

### **OPREDELITEV SKUPIN**

Skupine so socialne mreže (Kobolt, 2009) oziroma okolja, v katerih preživimo večino življenja (Ule, 1997). V njih se udejanjamo kot socialna bitja (Kobolt, 2009), najprej v primarni družini, nato v



šolskih skupnostih, kasneje v delovnih skupinah, ob oblikovanju lastne družine (Ule, 1997). Skupine so sprožilo človekovega socialnega življenja in so nujne za njegov razvoj (Kobolt, 2009), saj v njih v prvi vrsti zadovoljujemo lastne potrebe (Ule, 1997).

B. Marentič Požarnik (1988) pravi, da o socialni skupini lahko govorimo, kadar:

- je to skupnost dveh ali več ljudi s skupnimi cilji in nalogami;
- se člani take skupnosti na poti k skupnim ciljem medsebojno sporazumevajo in sodelujejo;
- obstajajo v njej določeni načini vodenja, pravila obnašanja in sprejemanja novih članov ter sankcije za kršenje pravil;
- v njej najdemo določeno delitev statusov in vlog.

Avtorica (prav tam) dodaja, da v skupino sodijo tudi tisti, ki stojijo ob strani in ne vedo, kaj storiti, a si sodelovanje želijo. Ob vsem tem daje poseben pomen skupinskim ciljem, brez katerih o skupini kot taki ne moremo govoriti. Poudarja, da če v skupini ni skupinskega cilja, tudi ni potrebe po sodelovanju. Včasih je težko odkriti, kaj sploh je skupinski cilj (Vec, 2006). V primeru, ko ima vsak posameznik svoj cilj (pa tudi, če so ti enaki), o skupini in skupinskih ciljih ne moremo govoriti. Kadar sta za doseganje cilja potrebna medsebojna aktivnost in sodelovanje ter imajo posamezniki skupen cilj, ki ga lahko dosežejo le skupaj, govorimo o skupinskem cilju in zares o skupini. B. Marentič Požarnik (1988) zato piše, da mora biti skupinski cilj za večino udeležencev dovolj privlačen, da so se zaradi njega pripravljene odpovedati nekaterim svojim individualnim ciljem.

## **VODENJE RAZREDA KOT SKUPINE**

V vsaki skupini najdemo osebo, katere mnenje šteje več ali s svojimi dejanji in komunikacijo usmerja druge člane skupine. To so vodje, ki imajo največji vpliv na posamezne dejavnosti in doseganje zastavljenih ciljev v skupini (Ule, 2009). »Vodilni položaj je mesto v skupini (instituciji, množici, družbi), ki omogoča maksimalni

vpliv in kontrolo nad skupino.« (Ule, 1997, str. 388) Vloga in položaj vodje se razlikujeta od skupine do skupine, veliko je odvisno tudi od tega, ali je skupina formalna ali neformalna (Ule, 1997).

Otroci potrebujejo na poti odraščanja ob sebi samostojne in odločne osebnosti, ki jih znajo usmerjati pri vsakdanjih stvareh (Pšunder in Dečman Dobrnjič, 2010). Ker otroci v zadnjem času v šoli preživijo skoraj toliko časa kot doma, je toliko pomembneje, da so te osebe ne le starši, pač pa tudi učitelji.

Kljub temu da je razred (do določene mere) formalna skupina in je učitelj zato formalni vodja skupine, to ne pomeni, da je poglavar v razredu. Za dobro delovanje razreda mora poleg avtoritarnega stila vodenja izvajati tudi demokratični stil, s katerim učencem omogoči možnost odločanja, jih usmerja in spodbuja k doseganju zastavljenih ciljev. Pred tem pa – če učitelj želi, da njegovi učenci dosežejo cilje – mora za to ustvariti pogoje. To pomeni, da v prvi vrsti skrbi za ustrezno ozračje in dinamiko v razredu, saj je to prvi pogoj za dobre učno-vzgojne rezultate (Pšunder in Dečman Dobrnjič, 2010). Med njim in razredom morajo obstajati dobra in razumljiva komunikacija ter neposredno izraženo medsebojno zaupanje, kar na obeh straneh sproža še kako pomemben občutek varnosti (Kristančič in Ostrman, 1999).

## ŠOLSKI RAZRED KOT SOCIALNA SKUPINA?

J. Virk-Rode in J. Belak-Ožbolt (1990) šolski razred opredelita kot socialno skupino, v kateri otrok prihaja v stik z vrstniki, ki so mu slučajno dodeljeni, in si z njihovo pomočjo širi razpon svojih socialnih izkustev ter veščin, ki so potrebne v širšem socialnem okolju. B. Marentič Požarnik (1988) piše, da je razred najprej formalna skupina, ki še nima vseh značilnosti socialne skupine. Učenci namreč niso zbrani po svojih prijateljskih nagnjenjih, saj se mnogi od njih prej niso niti poznali. Sami ne morejo odločati o vodji (učitelju), saj jim je ta dodeljen. Na začetku tudi ne poznajo in sprejemajo ciljev, nalog ter organizacije pouka

Pomen skupnih ciljev kot kriterij za določanje skupinskosti skupine poudarja tudi Bečaj (2001), ki prav tako piše, da razreda na začetku ne moremo uvrstiti v socialno skupino, saj sam po sebi

nima skupinskega cilja, zato učenci tudi nimajo potrebe po sodelovanju. Šele postopoma se učenci v razredu oblikujejo kot prava razredna skupnost, v kateri aktivno sodelujejo pri uresničevanju skupnih ciljev in do katere razvijejo izrazit občutek pripadnosti (Marentič Požarnik, 1988).

## **SKUPINSKA DINAMIKA**

Že Lewin (1939, po Rot, 1983, str. 256) je eksplicitno poudaril dinamično naravo skupine, saj jo je označil za dinamični sistem, ker se znotraj skupine stalno dogajajo spremembe in spremembe v enem delu izzovejo spremembe v drugih delih. Po njem naj bi bile skupine naravnane bolj k temu, da so močne kot šibke, da so prej aktivne kot pasivne, prej spremenljive kot statične, raje katalizirajoče kot popredmetene. Skupino bi po njem morali videti v njenem socialnem polju, kot proizvod vseh sil in teženj, ki veljajo v polju.

Asch (1952, str. 261) je skupino primerjal z vodo; za razumevanje karakteristik vode je sicer pomembno poznati značilnosti njenih elementov vodika in kisika, vendar to ni dovolj – potrebno je proučiti kombinacijo vodika in kisika kot celote. Že različni molekularni odnosi med elementi lahko bistveno spremenijo značilnosti celote (npr. pri prehodu iz pare v tekoče stanje in v led). Enako naj bi bili usmerjeni pri proučevanju skupine: pomembno je sicer poznavanje značilnosti vseh posameznikov, vendar bi morali skupino spoznavati tudi kot celoto. Tako npr. za poznavanje razreda kot skupine ni dovolj, da poznamo, kako delujejo otroci kot posamezniki; razred zares spoznamo, kadar proučujemo, kako deluje kot celota.

## **SKUPINSKA IN RAZREDNA KLIMA**

Izraz skupinska klima se navadno nanaša na trenutno situacijo v skupini (Rus, 2011). »Trenutno situacijo« M. Ule (1997) razume kot psihosocialno vzdušje, ki priča o tem, koliko so člani skupine solidarni med seboj, kako privlačna se jim zdi skupina, koliko se čutijo povezane s skupino in kolikšno odgovornost čutijo do nalog v skupini. Pozitivna skupinska klima vpliva na uspešnost, zadovoljstvo in učinkovitost delovanja skupine (Rus, 2011), kaže pa se

predvsem v prevladovanju pozitivnih čustev med člani (Ule, 1997). Negativna čustva, sovražnost in konfliktnost med člani, pomanjkanje občutka pripadnosti ter odgovornosti za njen (ne)uspeh so znaki nizke povezanosti v skupini oziroma negativne skupinske klime (prav tam).

B. Marentič Požarnik (1988) razlaga kohezivnost kot tesno povezanost med člani skupine in je eden izmed temeljnih atributov razreda kot skupine (Pečjak in Košir, 2008), ki se v primeru ogroženosti skupine poveča (Marentič Požarnik, 1988). Učenci v bolj kohezivnih razredih učinkoviteje komunicirajo in pogosteje ter neposredneje izražajo pozitivna čustva drug do drugega (Pečjak in Košir, 2008), počutijo se odgovorne za uspehe oziroma neuspehe skupine, do katere čutijo veliko pripadnost (Pšunder, 2011).

Načeloma torej velja, da »šola stoji in pade z učiteljem« (Marentič Požarnik, 1987); politiko šole sicer oblikujejo njeni vodilni delavci v sodelovanju z učitelji, dijaki, starši in okoljem (Pšunder in Dečman Dobrnjič, 2010). B. Marentič Požarnik (1987, 1988) poudarja, da je kljub drugim šolskim delavcem predvsem učitelj tisti, ki lahko z organizacijo pouka spodbuja sodelovanje in medsebojno povezanost učencev, ter da sta uspešnost in zadovoljstvo članov skupine v veliki meri odvisna predvsem od njenega vodje.

Vrednost dobrega učitelja je torej neprecenljiva, a žal velja tudi obratno. Slab učitelj škoduje tako posamezniku kot družbi in njenemu sistemu (Pšunder in Dečman Dobrnjič, 2010).

## **SOCIALNE VLOGE V RAZREDU KOT SKUPINI**

Sčasoma se v vseh skupinah (tudi v razredu) razvijajo statusi in vloge (Bertcher in Maple, 1977), kar vidimo kot »dinamičen odnos med posameznikom in skupino« (Ule, 1997, str. 377).

V preteklosti so ugotavljali, da se nekatere vloge pojavljajo v različnih skupinah. Schindler (1957) jih je poimenoval alfa-, beta-, gama- in omega-člani, pri čemer je alfa- vodja, sicer član skupine, ki ima največji vpliv na čustvenem področju, beta- je član skupine, ki se uveljavlja z znanjem in argumenti, svetovalec vodi (pogosto je v ozadju), gama-člani so tisti, ki so solidarni s skupino, nimajo pa večjega neposrednega vpliva na preostale, omega-član pa je tisti,

ki običajno nasprotuje alfi-, uveljavlja se z uporom, nasprotnimi stališči ipd. V sodobnejših pogledih na skupinsko strukturo pogosteje zasledimo, da vsaka skupina izoblikuje svoje, čisto posebne vloge, ki jih težko uvrstimo v sheme. Vsaka socialna vloga predstavlja določeno specializacijo v skupini (glede dela ali opravljanja katerekoli za skupino pomembne funkcije). V povezavi z nasiljem lahko govorimo o treh relativno stabilnih vlogah (Pečjak, 2015), in sicer vlogi nasilneža, vlogi žrtve in več vlogah opazovalcev.

- **Vloga nasilneža:** Olweus (1993) tipičnega nasilneža opiše kot učenca, pri katerem je agresivno vedenje združeno s telesno močjo. Agresija do vrstnikov je njegova poglavitna lastnost (Habbe, Pivk in Grgurevič, 2000), pogosto pa jo izraža tudi do odraslih (Olweus, 1993). Nasilnež si mnogokrat oblikuje nestvarno predstavo moči in nerealno samopodobo (Pečjak, 2015). K. Zabukovec Kerin (2002) pa nasprotno trdi, da je »tipičnega« povzročitelja nasilja težko opisati, saj je razlag za besedo »nasilnež« skoraj toliko kot povzročiteljev.
- **Vloga žrtve:** Žrtve so običajno občutljivi, previdni, sramežljivi in vase zaprti otroci, ki se v primeru napada branijo z jokom ali umikom. V šoli so osamljeni in nimajo niti enega dobrega prijatelja (Habbe, Pivk in Grgurevič, 2000), večina pa jih pogosto prihaja iz družin, kjer konflikte rešujejo konstruktivno, brez vpitja ali pretepanja (Zabukovec Kerin, 2002).
- **Vloga opazovalca:** »Vrstniška skupina ima ključno vlogo pri pojavljanju in vzdrževanju medvrstniškega nasilja: ima to moč, da deluje preventivno ali pa nasilje spodbuja. Pogosto je trpinčenje javni dogodek, ki ima priče, te pa lahko zavzemajo različne vloge in s tem na različne načine vplivajo na nadaljnji potek nasilja« (Košir, 2013, str. 78). Opazovalci torej lahko s svojim odzivom na medvrstniško nasilje pomembno vplivajo na pogostost nasilja v razredu (Pečjak, 2015).

## **METODOLOGIJA**

V raziskavi smo želeli preveriti, v kakšni meri se dogaja nasilje v razredu in ali to vpliva na počutje učencev oziroma obratno, ali je v razredih, kjer učitelji spodbujajo medsebojno povezovanje in pozitivno skupinsko dinamiko, manj nasilja kot v razredih, kjer učenci te spodbude ne prejmejo. Z rezultati raziskave smo hoteli pridobiti uvid v pomembnost dela s celotnim razredom in reševanja navidežno individualnih problemov na skupinski ravni. V ta namen smo zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

Kako pogosto učenci in učitelji v razredu zaznavajo nasilje? Katere vrste nasilja po njihovem mnenju prevladujejo?

Na koga se učenci v šoli lahko obrnejo v zvezi z nasiljem v razredu?

Kako učenci delujejo znotraj razreda? Kako drug na drugega vplivajo in se soočajo s problematičnimi situacijami/konflikti, ki nastajajo med njimi?

Katere vzroke učitelji pripisujejo nasilju v razredu?

Katere preventivne dejavnosti in katere intervence učitelji prepoznajo kot dobre načine soočanja z nasiljem?

Katere dejavnosti (ob poučevanju) učitelji na šoli izvajajo? Kako učitelji spodbujajo dobro počutje v razredu in povezanost učencev v njem?

Kakšen pomen dajejo učitelji poznavanju in delu na skupinski dinamiki razreda za zmanjšanje nasilja? Kako lahko po njihovem mnenju razred vpliva na nasilje posameznikov v razredu?

Za pridobivanje podatkov sta bila uporabljena dva različna vprašalnika (za učitelje in učence), ki sta bila za potrebe te raziskave sestavljena s pomočjo prebrane literature, raziskovanja in lastnih izkušenj. V raziskavi je sodelovalo pet osnovnih šol. Vključenih je

bilo 259 udeležencev: 41 učiteljev – razrednikov (trije moški in 38 žensk) ter 218 učencev (110 deklet in 108 fantov) petih (115 učencev) in osmih (103 učenci) razredov. Zbrani podatki so bili vneseni in urejeni v programu SPSS ter izračunani osnovni statistični parametri in povezave.

## REZULTATI

Rezultati kažejo, da so tako učitelji kot učenci v šolskem letu 2017/18 najpogosteje zaznavali verbalno nasilje. Skrbi nas lahko podatek, ki kaže, da 31,71 % učiteljev in 28 % učencev poroča, da verbalno nasilje zaznava večkrat na teden, kar kaže, da je marsikomu takšno nasilje postalo vsakdan. Še več, 81,2 % učencev je v tem šolskem letu že slišalo, kako sošolec grdo govori o drugih sošolcih. Raziskava M. Cvek in M. Pšunder (2013) je prav tako pokazala, da učenci ne glede na razred najpogosteje doživljajo verbalno, psihično in fizično nasilje. Zadnji dve vrsti raziskovanega nasilja (psihično in spletno) učenci in učitelji zaznavajo redkeje, a sledeči podatki še zdaleč niso zanemarljivi: 30,6 % učencev je v tem šolskem letu že videlo ali slišalo sošolca, kako grozi drugemu sošolcu. Še več, 56,7 % učencev je že opazilo, da je sošolec izločil drugega sošolca iz skupine. 7,32 % učiteljev je odgovorilo, da spletno nasilje opažajo precej pogosto, enkrat tedensko, 12,5 % učencev pa je v tem šolskem letu že zaznalo, da je sošolec na spletu objavil neprimerne fotografije o drugem sošolcu brez njegovega dovoljenja. Kljub na videz nizki razširjenosti spletnega nasilja mu je treba namenjati več pozornosti. Tehnologija se razvija z veliko hitrostjo, z njenim razvojem pa se povečuje tudi pojavnost spletnega nasilja (Pečjak, 2015), ki je lahko zelo nevarno, saj nasilnejšem omogoča anonimnost (Košir, 2013), lahko gre v mnogo večjo skrajnost, ob tem pa je tudi težje ukrepati. Posledice enkratnega dogodka so lahko zato mnogo hujše in usodnejše kot pri tradicionalnih oblikah medvrstniškega nasilja (Muršič, 2016).

Čeprav nasilje s starostjo učencev upada (Pečjak, 2015), nismo ugotovili statistično pomembne razlike v fizičnem nasilju med osmim in petim razredom. Lahko pa iz anket razberemo, da se v osmem razredu statistično pomembno dogaja več verbalnega nasilja

kot v petem razredu. To dejstvo tako kot K. Košir in K. Posnic (2016) pripisujemo razvoju in večji verbalni spretnosti starejših učencev, ki pa se ne znajo vedno izraziti na primeren način.

Skrb vzbuja podatek, da kar 28 % anketiranih učencev meni, da so v tem šolskem letu že bili žrtve nasilja, pri čemer ni statistično pomembnih razlik med spoloma. Odstotek je nekoliko višji od 24,1 % v raziskavi M. Cvek in M. Pšunder (2013) in 22,1 % v raziskavi Jeriček Klanšček idr. (2015). V nasprotju z našimi rezultati sta tudi ugotovili, da so žrtve nasilja pogosteje dečki kot deklice. Naprej je 15,2 % anketiranih učencev navedlo, da je v tem šolskem letu že ustrahovalo druge sošolce. Kar 59,2 % anketiranih učencev pa se je opredelilo, da so bili v tem šolskem letu priče oziroma opazovalci pri nasilju. Od tega je 25,7 % takih, ki so bili priča nasilju vsaj dvakrat oziroma večkrat v mesecu. Rezultati so nekoliko nižji kot pri raziskavi britanske organizacije The Annual Bullying Survey (2015, v Razpotnik in Dekleva, 2015), kjer je bilo 69 % vprašanih priča trpinčenju vrstnika, bliže pa so Olweusovi raziskavi (1993), ki pravi, da od 60 do 70 % učencev pri trpinčenju zavzema vlogo opazovalcev, zato je še kako pomembno ravno to skupino učencev spodbujati k sodelovanju pri preprečevanju nasilja (prav tam).

Posebej pomemben podatek za pedagoško osebje na šolah je, da bi po anketah sodeč petina prič ob nasilju pogosto pogledala stran ali dogajanje ignorirala. Zato menimo, da so opazovalci nasilja pri preventivnih ukrepih še posebej pomembna ciljna skupina. Opazovalci so namreč tisti, ki nasilje (nevede) lahko spodbujajo, ob pravilni intervenciji pa ga lahko pomembno preprečujejo. Rezultati anket kažejo, da se v tej vlogi bolje od fantov znajdejo dekleta in bolje od učencev osmega razreda učenci petega razreda, ki bi o opaženem nasilju pomembno pogosteje povedali nekemu, ki nasilje lahko zaustavi. Kar nakazuje tudi, da s starostjo otrok zaupanje v reakcije odraslih ob nasilju upada.

Učenci se v zvezi z nasiljem v razredu najpogosteje obračajo na starše (59 %) in prijatelje (52,5 %). Razredniki so »šele« na tretjem mestu (30,9 %), čeprav imajo na nek način največji vpliv in najpogosteje vodijo intervence pri preprečevanju nasilja. Enak vrstni red o zaupanju glede nasilja sta v svoji raziskavi dobili tudi M. Cvek in M. Pšunder (2013). Craig s sod. (2001, v Pečjak, 2015) pa



je ugotovil, da je eden ključnih razlogov, zakaj učenci pogosteje ne seznanijo učitelja o medvrstniškem nasilju, pomanjkanje zaupanja v učiteljevo sposobnost učinkovite intervencije. Dodaja še prepričanje učencev, da je tožarjenje nekaj slabega, da je situacija brezupna in da se bo nasilnež maščeval, če bo izvedel, da je učenec o njem komu povedal. Olweus (1993, v Pečjak 2015) meni, da učitelji za preprečevanje nasilja v šoli storijo premalo. Poleg tega se z udeleženci v medvrstniškem nasilju premalo pogovarjajo in imajo z njimi premalo stikov. Toda kljub temu da lahko v nekaterih raziskavah beremo o pomanjkanju zaupanja v učiteljevo sposobnost reševanja konfliktov med učenci, so učenci naših anketiranih šol zelo pozitivno ocenili delovanje učitelja, saj jih večina meni, da bi učitelj na nasilje odreagirjal in ga poskušal ustaviti. Intervenca bi se po mnenju učencev nadaljevala s pogovorom z nasilnežem in žrtvijo ter vpletanjem staršev in šolske svetovalne službe. Nema-lokrat bi vsem postopkom sledila kazen ali vzgojni ukrep.

Socialna sprejetost in prijateljstvo sta za posameznike izredno pomembna. Večina anketiranih učencev (80,28 %) se med sošolci počuti odlično ali dobro, v primeru dogovarjanja o zaključnem izletu pa med njimi večinoma poteka odprta razredna komunikacija. Pri vprašanju, kako rešujejo konflikte (na primer vrivanje v vrsti za malico), je kar 45,90 % učencev odgovorilo, da učenca, ki se vriva, pusti pri miru, saj se ne želi kregati. 22,9 % učencev pokliče učitelja v bližini in mu pove, kaj se je zgodilo, 19,7 % pa je takih, ki ne naredijo ničesar. Učenci pri konfliktih uporabljajo tudi druge metode. Na podan primer je petina učencev odgovorila, da reagirajo tudi z destruktivnimi reakcijami (zmerjanje, grožnja, pretep, ščuvanje sošolcev). To kaže, da bi na šolah morali sistematično (več) poučevati o konstruktivnih načinih reševanja različnih konfliktov. Pomembno je, da jih otroci (s)poznajo in ugotovijo, kateri načini posamezniku najbolj ustrezajo in kako so lahko najučinkovitejši.

O tem, da anketirani učenci precej pozitivno ocenjujejo vodenje razreda svojih razrednikov, pričajo njihove mnoge trditve, da se razrednik trudi za prijetno vzdušje v razredu in s svojim vedenjem učencem daje dober zgled, prav tako pa učenci menijo, da v njihovem razredu vlada pozitivno vzdušje in je prisotna visoka

pripravljenost za medsebojno pomoč. Redkeje pa učenci opažajo prisotnost strpnosti in sprejemanja medsebojnih razlik.

Razredno klimo, skupinsko dinamiko in odnos z razrednikom lahko gradimo z različnimi preventivnimi delavnicami, za katere pa iz anket izhaja, da so še vedno bolj izjema kot pravilo. 50,9 % učencev pravi, da imajo takšne delavnice do trikrat letno, 23,10 % pa enkrat mesečno. Zanimivo si le 53,7 % učencev takšnih delavnic želi še več, medtem ko je 22 % učencev do pogostejših delavnic ravnodušnih, kar mogoče pomeni, da v njih ne vidijo pretirane smisla oziroma niso osmišljene na pravi način. Verjetno bi pedagoški delavci morali teme posameznih delavnic ali pogovorov pogosteje izbirati skupaj z učenci, saj bi se na ta način pri učencih dvignil nivo interesa. Pomembno je tudi ovrednotenje posameznih delavnic, pri katerem učitelji skupaj z učenci razpravljajo o tem, kaj je bilo dobro, kaj slabo, česa si želijo še več, kaj jih morda še podrobneje zanima.

Zanimalo nas je, katere razloge za nasilno vedenje učitelji največkrat pripisujejo posameznikom. Učitelji so kot najpogostejši razlog, da se učenci vedejo nasilno, navajali, da se v tistem času ne znajo obvladati, čeprav vedo, da ne delajo prav. Precejšen razlog pripisujejo tudi njihovemu pomanjkanju strpnosti, razumevanja in temu, da učenci menijo, da bodo z nasiljem najučinkoviteje rešili problem. Razlog za nasilno vedenje učitelji najredkeje pripisujejo temu, da imajo učenci takšno vedenje radi in da je to posledica domače vzgoje.

Učitelji so najpogosteje odgovarjali, da jim žrtev o doživljanju nasilja največkrat pove sama (41,50 %), enako pogosto pa jim o dogodku sporočijo drugi učenci (26,8 %) ali nasilje zaznajo sami (26,8 %). Podobno izhaja iz raziskave K. Posnic in K. Košir (2016), ki sta ugotovili, da učitelji na šolah zaznavajo precej manj nasilja kot učenci in da učitelji obseg medvrstniškega nasilja podcenjujejo (Pečjak, 2015). Tako iz teh kot iz naše raziskave sledi, da bi učitelji nujno morali pozorneje spremljati odnose in dogajanje v razredu ter z različnimi oblikami spodbujati učence, da jim o nasilju povedo, saj ga sami zaznajo zaskrbljujoče malo.

## PREPREČEVANJE NASILJA S SKUPINSKIMI DEJAVNOSTMI

Anketirani učitelji so odgovarjali, da ob poučevanju najpogosteje izvajajo delavnice na temo ustvarjanja pozitivne skupinske klime (78 % izbir), nenasilne komunikacije ter strpnosti (73,2 % izbir). Otroci imajo v veliki meri tudi delavnice na temo reševanja konfliktov, mediacije (56,10 % izbir) ter nekaterih socialnopsiholoških vsebin (46,3 % izbir). Najmanj pa so anketirani učitelji izvajali delavnice na temo povzročanja nasilja in agresije (22 % izbir) ter zlorabe otrok in mladostnikov (2,4 % izbir). Dobro počutje učencev v razredu učitelji najpogosteje skušajo doseči s spodbujanjem medsebojnega spoštovanja in lastnim prijateljskim ter spoštljivim odnosom do svojih učencev. Zavedajo se, da mora biti za dobro skupinsko klimo v razredu vzpostavljena tudi disciplina, sami pa s pravočasnim prihajanjem v razred učencem dajejo pozitiven zgled in posledično zamujanja ne dovolijo niti njim.

Razred po mnenju učiteljev na posameznikovo (ne)nasilje najbolj vpliva z vzpostavljeno disciplino, pozitivno razredno klimo in medsebojno povezanostjo učencev, tako da lahko sklepamo, da se učitelji zavedajo pomembnega vpliva skupine na nasilje v razredu. Kljub temu pa iz odgovorov učencev in učiteljev razberemo, da učitelji premalo načrtno spodbujajo pozitivno skupinsko dinamiko. Odstotek anketiranih učiteljev, ki pravijo, da imajo učenci različne preventivne delavnice enkrat tedensko, je – zanimivo – precej višji (34,15 %) od anketiranih učencev (11,1 %). Iz tega lahko predvidevamo, da so nekateri učitelji že krajši pogovor na določeno temo med razredno uro navajali kot skupno organizirano delavnico, medtem ko je učenci niso tako zaznali. Učitelj naj bi v prvi vrsti skrbel za ustrezno ozračje in dinamiko v razredu, saj sta to prva pogoja za dobre učno-vzgojne rezultate (Pšunder in Dečman Dobrnjič, 2010). Med njim in razredom morata obstajati dobra in razumljiva komunikacija ter neposredno izraženo medsebojno zaupanje, kar na obeh straneh sproža pomemben občutek varnosti (Kristančič in Ostrman, 1999). B. Marentič Požarnik (1987, 1988) poudarja, da je kljub drugim šolskim delavcem predvsem učitelj tisti, ki lahko z organizacijo pouka spodbuja sodelovanje in medsebojno

povezanost učencev, ter da sta uspešnost in zadovoljstvo članov skupine v veliki meri odvisna predvsem od njenega vodje.

## SKLEPI

Različni avtorji sicer različno kategorizirajo in definirajo posamezne vrste nasilja, a na šolah se, kot kažejo nekatere raziskave, najpogosteje pojavljajo verbalno, fizično in psihično nasilje. Kljub nekaterim novim oblikam nasilja, ki se pojavljajo, je verbalno nasilje še vedno tisto, ki prevladuje, in tisto, s katerim se številni učenci srečujejo vsakodnevno. Slednjemu je zato treba tako na nivoju šole kot družine še vedno posvečati veliko pozornosti in obravnave. Z razvojem tehnologije in njene vedno večje dostopnosti je v porastu tudi spletno nasilje. V naši raziskavi je več kot deset odstotkov učencev že bilo priča objavljanju neprimernih fotografij na spletu, kar je lahko za posameznike zelo nevarno in determinirajoče. Ti podatki zahtevajo izdelane načrte odkrivanja spletnega nasilja ter intervencije pedagoškega osebja na šolah. Veliko vlogo pri odkrivanju in preprečevanju takega in drugačnega nasilja lahko odigrajo opazovalci oziroma priče nasilja, saj so ti precej številčnejši od žrtev in izvajalcev nasilja ter v mnogih raziskavah predstavljajo več kot 60-odstotni delež otrok. Opazovalci so namreč tisti, ki nasilje (nevede) lahko spodbujajo, ob pravilni intervenciji pa ga lahko pomembno preprečujejo. Glede na odgovore v naših anketah kar petina prič ob nasilju pogosto pogleda stran oziroma dogajanje ignorira, zato so opazovalci nasilja pri preventivnih ukrepih še posebej pomembna ciljna skupina.

Socialna sprejetost in prijateljstvo sta za posameznike izredno pomembna. Večina anketiranih učencev se med sošolci počuti odlično ali dobro, v primeru dogovarjanja o zaključnem izletu med njimi večinoma poteka odprta razredna komunikacija. Pri reševanju konfliktov imajo učenci anketiranih šol malo več težav, zato bi pedagoškemu osebju na šolah lahko predlagali več poučevanja o konstruktivnih načinih reševanja konfliktov, ki so lahko sicer zelo različni, zato imajo učitelji ter svetovalni delavci precej prosto pot.

Pomembno je, da jih otroci (s)poznajo in ugotovijo, kateri načini jim najbolj ustrezajo in kako so lahko najučinkovitejši.

Razrednikov trud za pozitivno skupinsko klimo se v prvi vrsti poplaca že s tem, da ga opazijo učenci. Rezultati raziskovanja kažejo, da anketirani učenci precej pozitivno ocenjujejo vodenje razreda svojega razrednika, prav tako pa menijo, da v njihovem razredu vlada pozitivno vzdušje in je prisotna visoka pripravljenost za medsebojno pomoč. V skladu s tem so tudi učitelji navajali, da so najpogostejše delavnice, ki so jih izvajali za učence, temeljile na spodbujanju pozitivne skupinske klime. Z delavnicami skušajo učitelji pogosto spodbujati nenasilno komunikacijo, konstruktivno reševanje konfliktov in medsebojno strpnost, pri čemer bi slednjemu morali dati še večjo pozornost, saj se učenci o vladanju strpnosti in sprejemanju medsebojnih razlik v razredu niso strinjali tako pogosto kot o vladanju pozitivne razredne klime.

Pomembnega vpliva, ki ga ima skupina na nasilje, se učitelji po podatkih naše raziskave sicer zavedajo. Razred po njihovem mnenju na posameznikovo (ne)nasilje najbolj vpliva z vzpostavljeno disciplino, pozitivno razredno klimo in medsebojno povezanostjo učencev. Kljub temu pa iz odgovorov učencev in učiteljev o pogostosti načrtnega izvajanja različnih delavnic ugotavljamo, da so učitelji in svetovalna služba iz različnih razlogov na tem področju še premalo aktivni.

Medvrstniško nasilje je tema, ki je na šolah vedno aktualna. Kljub večdesetletnim raziskovanjem te problematike nasilje vedno najde nove pojavne oblike in načine, da pokaže svojo destruktivno naravo. Pomembno je, da so pedagoški delavci na ta pojav občutljivi in se na tem področju neprenehoma dodatno izobražujejo – posebej o izvajanju preventivnih dejavnosti. Le tako bodo uspešni tudi pri zaznavanju, odkrivanju, preprečevanju in hitrem ukrepanju. Otroci se bodo v šolah počutili varno, kar je pomemben dejavnik za dobro počutje, uspešno učenje ter socializacijo, ki jo razvijajo v letih šolanja.

## LITERATURA

- Asch, S. E. (1952). *Social psychology*. New York: Prentice-Hall.
- Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna Pedagogika*, 52(1), 32–44.
- Bertcher, H. J. in Maple, F. F. (1977). *Creating groups*. Beverly Hills: Sage.
- Cvek, M. in Pšunder, M. (2013). Učenci, žrtve medvrstniškega nasilja. *Revija Za Elementarno Izobraževanje*, 2013, 6(4), 105–116. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-HI2ANYKV>
- Englander, E. K. (2013). *Bullying and cyberbullying: What every educator needs to know*. Cambridge Massachusetts: Harvard Education Press.
- Habbe, J., Pivk, M. in Grgurevič, J. (2000). *Nasilje in varnost otrok v šolah: Nasveti za ravnatelje, učitelje, starše in vse, ki skrbijo za varnost v osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Lisac & Lisac.
- Horvat, M. (2015). Vrstniška sprejetost učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli. V K. Bakračević Vukman in B. Musli (ur.), *Mladi in nasilje* (str. 79–88). Maribor: Filozofska fakulteta.
- Jeriček, K. H., Koprivnikar, H., Drev, A., Pucelj, V., Zupanič, T., Britovšek, ... Eržen, I. (2015). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2014*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Pridobljeno s <http://www.nijz.si/publikacije/z-zdravjem-povezano-vedenje-v-solskem-obdobju-med-mladostniki-v-sloveniji-hbsc-2014>
- Kobolt, A. (2009). Skupina kot prostor socialnega učenja. *Socialna Pedagogika*, 13(4), 359–381.
- Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Kristančič, A., Bašič, K., Posega, E., Ostrman, A. in Adamčič, P. D. (2002). *Socializacija agresije*. Ljubljana: AA Inserco, svetovalna družba.
- Kristančič, A. in Ostrman, A. (1999). *Individualna in skupinska komunikacija*. Ljubljana: AA Inserco, svetovalna družba.
- Leskošek, V. (2005). *Mi in oni: Nestrpnost na Slovenskem*. Ljubljana: Mirovni inštitut.

- Lešnik, D., Koren, A., Logaj, V., Brejc, M., Filipčič, K. in Barle, L. A. (2009). *Nasilje v šoli: Opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravnava*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Licardo, M. (2015). Vrstniška sprejetost učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli. V K. Bakračević Vukman in B. Musli (ur.), *Mladi in nasilje* (str. 51–68). Maribor: Filozofska fakulteta.
- Marentič-Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev: [priročnik za učitelje]*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marentič-Požarnik, B. (1988). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko.
- Muršič, M. (2016). Upoštevanje čustvenih vidikov za celovitejše omejevanje medvrstniškega nasilja v šoli. *Vzgoja in Izobraževanje*, 47(3/4), 5–12.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Pečjak, S. (2015). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2008). *Poglavja iz pedagoške psihologije: Izbrane teme*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Oddelek za psihologijo.
- Posnic, K. in Košir, K. (2016). Medvrstniško nasilje, kot ga zaznavajo učitelji in učenci osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje*, 9(3), 5–22.
- Pšunder, M. (2011). *Vodenje razreda*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
- Pšunder, M. in Dečman Dobrnjič, O. (2010). *Alternativni vzgojni ukrepi med teorijo, zakonodajo in prakso*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Razpotnik, S. in Dekleva, B. (2015). Medvrstniško nasilje v šoli: Socialnopedagoški pogled. *Socialna Pedagogika*, 19(3/4), 217–230.
- Rot, N. (1983). *Psihologija grupa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rus, V. S. (2011). *Socialna, societalna in socio-psiho-logija, psiho-sociologija*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Sanders, C. E. in Phye, G. D. (2004). *Bullying: Implications for the classroom*. Amsterdam: Elsevier Academic Press.

- Schindler, R. (1957). Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe. *Psyche*, 11, 308–314. Pridobljeno s <http://www.gddg.at/content.php?id=35>
- Sonjak, E. (2007). Vzgoja za strpnost, razumevanje, spoštovanje in sodelovanje. V Z. Jan, N. Zupanec in M. Lončar (ur), *Posvet Kako narediti to državo varno za otroke*, Zbornik referatov in razprav (str. 47–51). Ljubljana: Državni svet Republike Slovenije.
- Sullivan, K. (2011). *The anti-bullying handbook*. Los Angeles: SAGE.
- Ule, M. (1997). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ule, M. (2009). *Socialna psihologija: Analitični pristop k življenju v družbi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Vanček, N. (2002). Nasilje in otroci s posebnimi potrebami. V D. Lešnik Mugnaioni (ur), *Nasilje – nenasilje* (str. 77–101). Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
- Vec, T. (2006). Skupinska dinamika – izvor in oblika energije pri delu s skupinami. V 3. *Strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi*. Zbornik prispevkov (str. 223–232). Tolmin: CŠOD Ljubljana.
- Virk-Rode, J. in Belak-Ožbolt, J. (1990). *Razred kot socialna skupina in socialne igre*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zabukovec Kerin, K. (2002). Nasilje in otroci s posebnimi potrebami. V D. Lešnik Mugnaioni (ur), *Nasilje – nenasilje* (str. 103–121). Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET JANUARJA 2019



# PREHOD IZ VZGOJNEGA ZAVODA V SAMOSTOJNO ŽIVLJENJE Z VIDIKA MLADOSTNIKOV IN VZGOJITELJEV <sup>1</sup>

21

THE TRANSITION OF YOUNG PEOPLE FROM OUT-OF-HOME CARE TO INDEPENDENT LIFE FROM THE VIEW OF YOUNGS PEOPLE AND THEIR EDUCATORS

**Laura Velkner**, *mag. prof. soc. ped.*

*laura.velkner@gmail.com*

## POVZETEK

Članek obravnava prehod mladostnika iz vzgojnega zavoda v samostojno življenje z vidika mladostnikov in vzgojiteljev. Začnem z obravnavo življenjskih potekov mladih, dotaknem se procesa osamosvajanja in v naslednjem poglavju to tematico povežem z mladostniki, ki bivajo ali so bivali v vzgojnem zavodu. V nadaljevanju se dotaknem prehoda mladostnikov iz vzgojnega zavoda v samostojno življenje. V tem kontekstu predstavim vlogo vzgojiteljev in mladostnikov pri tem prehodu.

Z intervjuji treh mladostnikov in treh vzgojiteljev dotičnega vzgojnega zavoda v Sloveniji je podana analiza prehoda mladostnika iz vzgojnega zavoda v samostojno življenje. Rezultati raziskave kažejo, da prehod poteka skozi proces celotnega bivanja in skozi načrtovanje priprave mladostnika

<sup>1</sup> Ta članek je skrajšan povzetek magistrske naloge. Za podrobnejšo analizo predlagam branje magistrske naloge.

na samostojnost. Izpostavljene so različne oblike priprave na samostojnost, tudi slabosti, kot jih vidijo mladostniki in vzgojitelji. V poročevanjih mladostnikov in vzgojiteljev je opaziti, da bi bila lahko priprava na samostojnost mladostnikov boljša. Rezultati med drugim opozorijo na sistemsko neurejenost poodpustnega spremljanja mladostnikov. Nekaj oblik podpore so mladostniki iz raziskave kljub temu prejeli, predvsem v obliki nasvetov, telefonskih pogovorov po odpustu.

**KLJUČNE BESEDE:** *mladi, življenjski potek, vzgojni zavod, življenje po odpustu iz vzgojnega zavoda, oblike pomoči*

### **ABSTRACT**

The article discusses the transition of young people from out-of-home care into independent life from the view of the young people and their educators. The theoretical part discusses the life of the young people. It discusses the process of becoming independent and connects this matter with those young people who live or have lived in out-of-home care. I focus on the transition of a young person from out-of-home care into independent life and in this context the role of the educators and young people in transitioning the young people into independent life is also presented.

An analysis of the transition from out-of-home care into independent life was made based on interviews with three young people and three educators from out-of-home care in Slovenia. The results of the research show that preparation for the transition of young people into independent life happens through the whole time in out-of-home care. Different preparations for independence are introduced along with the pros and cons as they are perceived by the young people and their educators. The preparations for independent life could be better. The results are pointing out the system's disorganisation of monitoring the youngsters after they have been discharged from out of home care, but youngsters did get some forms of

help from educators, either by telephone calls or advice after being discharged.

**KEY WORDS:** *young people, life cycle, out-of-home care, life after being discharged from out-of-home care, help types*

## **SPECIFIČEN ŽIVLJENJSKI POTEK OSEB, KI IMAJO IZKUŠNJO BIVANJA V VZGOJNEM ZAVODU**

Danes je v ospredju proces podaljševanja mladostništva, kar pomeni, da ostajajo mladi v t. i. *hotelu mama* tudi do 30. leta in še dlje (Leskošek, 1999, v Mržek in Krajncan, 2010). Arnett (2000) uporabi izraz »emerging adulthood«, kar bi lahko prevedli kot nastajajoča odraslost. To obdobje opiše kot čas (prav tam), ko imajo mladi možnost preizkušanja različnih poti, kot obdobje, kjer so spremembe in preizkušanje oz. raziskovanje pogosti in se še nimajo za odrasle. Mladi posamezniki se v postmoderni dobi soočajo s številnimi tveganji in odločitvami, ki od njih zahtevajo, da se spoprijemajo s številnimi dejavniki negotovosti (Krajncan, 2009). Če v tej luči pogledamo mladostnike s težavami v socialni integraciji, naletimo na še več negotovosti. Mladi vzgojni zavod zapustijo po zaključenem izobraževanju, stari nekje med 18 in 21 let. Sprašujem se, kakšno možnost izbire, individualiziranja življenjskega poteka, podaljševanje mladosti, kot je to značilno za sodobno družbo, ima mlad posameznik, ki zaključuje bivanje v vzgojnem zavodu?

Mladi, ki odraščajo ločeno od svojih družin, nimajo razkošja t. i. nastajajoče odraslosti (Krajncan in Bajželj, 2015), saj – kot pravita T. Mržek in Krajncan (2010) – sistem s svojimi socialnimi intervencijami ne sledi tem socialnim spremembam, saj se mladostnik od zavoda poslovijo, ko dopolni polnoletnost oz. zaključi izobraževanje (Kiehn, 1997, R. Boškić, T. Narat, T. Rakar, L. Lebar in B. Kobal, 2012),

S. Radić Bursać in I. Jeđud Borić (2013) omenita razliko med mladimi, ki so bivali v ustanovah, in mladimi, ki so bivali doma z družino (na Hrvaškem). Razlika je v tem, da imajo mladi, ki niso

bivali v vzgojnih ustanovah, verjetno tudi možnost, da se vrnejo domov, če naletijo na kakšne težave, in da domače prosijo za pomoč in podporo. O tem pišejo tudi C. Coyette, Fiasse, Johansson, Mantaigne in Strandell (2015), ki opozarjajo, da pot v samostojnost ni enostavna, saj se mladi srečujejo s številnimi izzivi, ki lahko rezultirajo tudi k odhodu nazaj domov, medtem ko mladi, ki so bivali v vzgojnih institucijah, pogosto nimajo možnosti vrnitve domov (Radić Bursać in Jeđud Borić, 2013). Težava se pokaže že prej – nekateri mladostniki, ki bivajo v vzgojnih zavodih, že med vikendi nimajo kam iti, npr. domov k družini (Kobolt idr. 2015), kaj šele po odhodu iz vzgojnega zavoda.

S. Radić Bursać in I. Jeđud Borić (2013) pravita, da imajo mladi, ki so bili nameščeni v mladinske domove ali vzgojne zavode, že s tem težje pogoje odraščanja, hkrati pa so izpostavljeni težjim in s tveganjem prežetim procesom osamosvajanja, še posebej, če nimajo podpore v primarni družini. Če mladi nimajo podpore družine (tako materialne kot emocionalne), veljajo za še posebej ranljive posameznike (Boškić idr., 2012).

## **PRIPRAVA MLADOSTNIKA NA SAMOSTOJNST**

Krajnčan in B. Grum (2013) zapišeta, da vzgojni zavodi mladim pomagajo, da pridobijo številne kompetence in znanja, potrebna za nadaljnje življenje. Mladostnik v diplomski nalogi (Velkner, 2014) je povedal, da se po dveh letih bivanja v vzgojnem zavodu doživlja kot samostojnega človeka. Samostojnost je opisal kot skrb zase, za šolo in učenje. Ampak kaj to pomeni v praksi? Mladostnik (prav tam) o vzgojnih zavodih pove, da se mu po eni strani zdijo dobri (zaradi šole, ki jo posamezniki zaključijo), po drugi strani pa so mu zdijo slabi (zaradi slabe družbe, v katero avtomatsko »padeš«, ko si nameščen v zavod). Vendar Krajnčan in B. Grum (2013) temu dodata, da kljub kritikam, ki se dotikajo zavodov, le-ti vseeno pomagajo mladostnikom, da pridobijo spretnosti, za katere so bili v prejšnjem okolju prikrajšani.

Odpira se vprašanje, kakšna je vloga vzgojiteljev in kakšna je vloga mladostnika pri prehodu iz vzgojnega zavoda v samostojnost.

Na kakšen način poteka prehod? Kdaj se začne priprava posameznika na odpust iz vzgojnega zavoda v samostojnost? Kako naj bo zasnovana vzgoja v zavodu, ki bo mladostnika pripravljala na življenje po odpustu? Kakšen, če sploh je, je podporni podaljšek s strani zavoda?

M. Horvat (2000) zapiše, da je usposabljanje in privajanje posameznikov na samostojnost med osnovnimi nalogami in cilji vzgojnih zavodov. Tudi v Prilogi k vzgojnemu programu (2004) so zapisali, da je cilj bivanja mladostnikov čim hitrejša priprava na uspešno vrnitev nazaj v primarno okolje in dokončanje izobraževanja. Škoflek, Selšek, Ravnikar, Brezničar in Krajncan (2004) pravijo, da vzgojni zavodi oz. vzgojitelji že v času bivanja mladostnika v njem usmerjajo k sprejemanju odgovornosti za lastno življenje, torej ga vodijo v smeri samostojnosti in osamosvajanja. Dodajo, da je cilj vzgoje mladostnika usposabljanje za samostojno življenje in vključitev v običajno življenjsko sredino.

Krajncan in B. Grum (2013, str. 307) pa dodata še to: »Pomembni cilji dela vzgojiteljev z mladostnikom so: prenehanje izstopajočega vedenja, uspešen konec šolskega programa, določena mera samostojnosti in postopna osamosvojitve. Prav zadnja faza obravnave mladostnika je za njegovo prihodnost lahko ključna. V tej fazi se nemalo mladih znajde na razpotju. Zato je v času obravnave pomembno takojšnje ugotavljanje, kakšne so možnosti mladostnika bodisi v domačem kraju bodisi pri ljudeh, ki so mu lahko v oporo, da se bo po obravnavi lahko vrnil v »svoje okolje.« Izrednega pomena je, kot zapišeta avtorja (prav tam), da vzgojni zavod že v času obravnave mladostnika skuša iskati ter poiskati možnosti in situacije, ki bi mu lahko bile v oporo, ko bo vzgojni zavod zapustil in se vrnil v svoje domače ali katero koli drugo okolje.

Avtorji Škoflek idr. (2004) delno odgovorijo na vprašanje, kdaj se začne priprava mladostnika na prehod iz zavoda v samostojno življenje. Pravijo, da že z začetkom bivanja mladostnika v zavodu. Avtorice Boškić idr. (2012) pravijo, da je treba mladostnike vključiti v samo pripravo, da bi bil prehod kar se da uspešen. V svoji raziskavi so odkrile, da so med zavodi različne prakse glede priprave na prehod v samostojnost; nekateri zavodi začnejo s pripravo takoj ob namestitvi mladostnika. Ta priprava se kaže v začetnem načrtu, v

katerem določijo čas bivanja v zavodu, ki je povezan z zaključkom šolanja. Drugi zavodi začnejo s pripravo mladostnikov v drugem letniku šolanja, nekateri pa se ob zaključevanju bivanja mladostnika v zavodu začnejo pripravljati na oblike pomoči in podpore, ki jo bodo posameznikom po odpustu ponudile.

Kiehn (1997) doda, da je pred odpustitvijo mladostnika iz zavoda nujno potreben trening samostojnega bivanja. »Vzgojitelji morajo mlademu človeku, ki je pred odpustitvijo, dovoljevati, da se razgleduje navzven in da skupinskemu življenju ne posveča več tolikšne pozornosti kot prej. Tudi s tem bodo preprečili, da bi se mladostnik pozneje počutil osamljenega in ogroženega« (prav tam, str. 159).

Kiehn (1997) še opozori da moramo proces osamosvajanja razumeti kot dolgotrajnejši proces. Posameznik naj seveda pride do samostojnosti, ki jo avtor razume v smislu obvladovanja življenjskih tehnik, vendar naj ga osamosvojitveni cilji pripeljejo še dlje, preko samo poznavanja življenjskih tehnik. Flaker (1998) je sicer dejal, da se mladostniki v zavodu učijo veščin, ki jih potrebujejo za življenje v sami ustanovi, in da le-te potem niso uporabne v vsakdanjem življenju, ko mladostnik zapusti vzgojni zavod. Zato je posameznike pred odpustom velikokrat strah, želijo podaljšati bivanje v ustanovi ali pa naredijo nekaj, kar odloži odpust (prav tam). Krajncan in B. Grum (2013) dodajata, da je ravno dobra priprava mladostnikov na samostojnost tista, ki pripomore k boljšemu počutju mladostnikov ter zmanjševanju negotovih občutkov, ko se zaključi bivanje.

## **AKTIVNA VLOGA IN SOODGOVORNOST MLADOSTNIKA**

Škoflek idr. (2004) zapišejo, da je pri učenju oz. pridobivanju samostojnosti pomembno načelo aktivne vloge in soodgovornosti mladostnika v procesu lastnega razvoja, saj se iz lastnih izkušenj veliko naučimo. Krajncan (2004) zato opozori, da mora biti vsak mladostnik aktiven pri ustvarjanju svoje prihodnosti.

S. Radić Bursać in I. Jeđud Borić (2013) sta s podatki, pridobljenimi v svoji kvalitativni raziskavi, ugotovili, da je bila za mlade izkušnja odhoda iz institucije zelo težka, čeprav so ga nestrpno pričakovali. Ko je do odpusta dejansko prišlo, so se jim pojavljali vprašanja, strahovi in negotovosti glede tega, kaj sledi. Osebe, ki so sodelovale v njuni raziskavi (prav tam), niso bile povsem prepričane, če so resnično pripravljene na samostojno življenje. »Razlogi za njihovo le delno pripravljenost se nanašajo na usvojene delovne in higienske navade, razvito odgovornost, posamezne individualne razgovore s strokovnjaki v domu ter sodelovanje v programu učenja življenjskih spretnosti« (prav tam, str. 260). Zato naj na tem mestu še enkrat poudarim, kako pomembna je dobra priprava mladostnikov na samostojno življenje in s tem njihovo dejavno sodelovanje, saj le-to pripomore k boljšemu počutju ter zmanjševanju negotovih občutkov ob zaključku bivanja (Krajncan in Grum, 2013).

Vprašanje, ki se mi postavlja, je, kako mlade, ki si zavod želijo zapustiti pri oz. po dopolnjenem 18. letu, sploh pripraviti na samostojnost. Ta leta so namreč še vedno najstniška leta, ko so mladi pogosto uporniški, še iščejo svoje mesto v svetu, zaznavajo svet odraslih kot njim nasproten svet, se morda ne želijo držati pravil, imeti obveznosti in se konec koncev niti ne zavedajo, kaj pomeni samostojno življenje. Menim, da jih lahko v zavodu pripravljajo oz. motivirajo k učenju samostojnosti, kolikor želijo (npr. v smislu obvladovanja življenjskih veščin, kot so kuhanje, pospravljanje, pranje, varčevanje, iskanje službe, obvladovanje drugih življenjskih dogodkov ...), a vprašanja sta, če so mladostniki za to sploh motivirani in kako jih motivirati.

Kiehn (1997) opozori, da se mladostnik verjetno sooča s številnimi vprašanji, kako naprej, prav tako se verjetno vzgojitelji sprašujejo, če so storili vse, da bi posamezniku pomagali na poti v samostojnost. Pri mladih se pogosto že v času priprave na odpust pokažejo strahovi pred resničnim samostojnim življenjem. Avtor (prav tam) še doda, da je pri mladostnikih, ki zapuščajo oskrbo, v ospredju strah pred osamljenostjo, in to ravno zaradi tega, ker so velik del svojega življenja bivali v zavodu in s tem v veliki skupini, konec koncev v veliki instituciji.

Smith, Fulcher in Doran (2013) pa zapišejo, da se mladi ne čutijo vedno vključeni v sprejemanje odločitev, ki so pomembne za njihovo nadaljnje življenje. Vprašati se moramo, če ideje za sodelovanje in vključenost mladih v prvi vrsti res služijo mladim posameznikom ali potrebam in koristi organizacije oz. v našem primeru vzgojnega zavoda. Avtorici Gregorec in Debeljak (2007) povesta, da se v sodelovanju med strokovnimi službami in uporabniki pogosto pojavi odvisnostni odnos, kjer je strokovnjak tisti, ki naj bi najbolje vedel, kaj posameznik potrebuje. Vključevanje uporabnika je zato zelo pomembno, vendar velikokrat zanemarjeno ali zgolj zbirokratizirano, pravita avtorici (prav tam).

D. Zaviršek, J. Zorn in P. Videmšek (2002) pišejo tudi o pravici do izbire, ki jo ima vsak človek, zato moramo kot strokovni delavci upoštevati posameznikove želje. Zapišejo (prav tam), da posameznike spodbudimo k izbiri na številne načine. Prisluhniti moramo posamezniku, kako si on predstavlja svoje življenje in kje mu lahko kot strokovnjaki pomagamo.

## **TEŽAVE MLADOSTNIKOV PO ODPUSTU IN SISTEMSKA NEUREJENOST POODPUSTNEGA SPREMLJANJA**

Čeprav sta Krajncan in B. Grum (2013) zapisala, da je dobra priprava mladostnikov v vzgojnem zavodu na samostojnost tista, ki pripomore k boljšemu počutju ter zmanjševanju negotovih občutkov, ko se zaključi bivanje, hkrati opozorita še, da se pomoč mladim na tem mestu ne sme zaključiti, saj posamezniki po odpustu še naprej potrebujejo podporo, da bi se osamosvojili. Vendar je pomoč po odpustu do danes še vedno neorganizirana in nesistematična. Ko posamezniki zapustijo vzgojni zavod, se za njimi pogosto izgubi sled, saj država zanje poskrbi do polnoletnosti ali zaključka šolanja, nato pa je skrb presekana, pravijo R. Boškič idr. (2012). Če posamezniki nimajo podpore pri matični družini, ostanejo prepuščeni sami sebi, hkrati pa niso dovolj opremljeni za samostojno življenje (prav tam). Zato R. Boškič idr. (prav tam) omenijo, da je zelo



pomembno, če ima posameznik pri prehodu vsaj eno odraslo osebo, na katero se lahko zanese.

V Prilogi k vzgojnemu programu (2004) je zapisano, da kadar se otroci in mladostniki po odpustu ne morejo vrniti domov, jim pri ustvarjanju pogojev za samostojno življenje pomagata dom in pristojni center za socialno delo, vendar je raziskava A. Kobolt idr. (2015) prikazala, da po-stanovanjsko spremljanje mladih kljub poskusom ni formalizirano. Prav tako zapišejo, da ni nikakršne sistemske podpore, na podlagi katere bi se lahko uvedle in oblikovale nove oblike, kot so to npr. spremljanje mladih po odpustu, razne druge vmesne oblike ali pa povsem nove inovativne oblike, ki bi bile prilagojene različnim in spremenjenim značilnostim mladih. Ovire, ki so jih ustanove v raziskavi (prav tam) izpostavile, so torej sistemske ovire. »Sistemske ni dovolj dobro poskrbljeno za prožnost, da bi ustanove z minimalnimi vlaganji spreminjale in dopolnjevale svoje programe, kar bi bil temeljni pogoj za njihovo boljšo odzivnost na spremembe« (prav tam, str. 122). Ta sistemska neurejenost mladostnike lahko vrže v bedo, hkrati pa so s tem lahko za državo večji strošek, kot bi bili, če bi država nudila pomoč do popolne osamosvojitve (Krajncan in Grum, 2013).

T. Mržek in Krajncan (2010) opozorita, da mladostnikom, ki so velik del svojega življenja bivali v institucijah, predstavlja odpust veliko življenjsko spremembo, za kar potrebujejo še nadaljnjo podporo. »Za mlade, ki prihajajo iz oskrbe, samostojno življenje največkrat ni ponujeno kot izbira, prav tako njihova pripravljenost na osamosvajanje ni odločujoči dejavnik v tem procesu, zato lahko prehod v samostojno življenje doživljajo kot svojevrstno deložacijo iz sistema oskrbe.« (Mann-Feder, 2007, v Radić Bursać in Jeđud Borić, 2013, str. 249–250)

Avtorja Krajncan in Bajželj (2015) sta odkrila, da se v obdobju poinstitucionalne obravnave mladim ne pomaga dovolj s strani ustanove (npr. vzgojnega zavoda) in odgovorne osebe, prav tako pa ne s strani socialnih služb. Mladim primanjkuje finančne in tudi človeške/osebne podpore.

R. Boškić idr. (2012) so odkrili, da centri za socialno delo s posamezniki, ki so zaključili bivanje v vzgojnem zavodu, nimajo stikov, razen ko ti posamezniki sami pridejo po pomoč na pristojni center.

Tako v bistvu tudi na strani centrov za socialno delo primanjkuje sistemsko omogočenega pozavodskega spremljanja in podpore, ampak sta ta pomoč in podpora le neformalni in (lahko bi rekla) neobvezujoči. Tudi Krajnčan in B. Grum (2013) zapišeta, da naj bi bil center za socialno delo tisti, ki prevzame glavno vlogo pri delu z mladostnikom po njegovem odhodu iz vzgojnega zavoda, vendar ni zapisanih vodil, ki bi opredeljevala spremljanje po odhodu iz zavoda. Spremljanje mladega oz. pomoč mlademu se tako v večini primerov zgodi le, če posameznik sam poišče pomoč.

Raziskava, ki sta jo izvedla Krajnčan in B. Grum (2013), je med drugim prikazala, da vzgojitelji po odpustu mladostnika iz vzgojnega zavoda po navadi nimajo več stikov z mladostniki. Le s tistimi, s katerimi so ohranili boljši odnos, imajo morda več stikov. R. Boškić idr. (2012) so v svoji raziskavi predstavile dejstvo, da strokovni delavci v vzgojnih zavodih nimajo zakonske podlage za spremljanje posameznika po odpustu iz zavoda. Tudi avtorja Krajnčan in B. Grum (2013) opozorita, da v opisu delovnih nalog vzgojiteljev sodelovanje vzgojnega zavoda in centra za socialno delo po odpustu mladostnika ni zapisano in se zato po navadi sploh ne zgodi. »Tako je potreba po nadgradnji delovnih nalog oziroma vzpostavitvi profila, ki bi prevzel mentorstvo mladostnikov po odpustu iz takih in podobnih institucij, zelo velika. Pa naj gre tukaj za mlade, ki se vrnejo domov, ali pa za tiste, ki izberejo druge načine življenja po odpustu.« (prav tam, 2013, str. 318) »/.../ po oceni strokovnih delavcev bi bilo osebe primerno spremljati še vsaj nadaljnji dve leti po odhodu iz zavoda.« (Boškić idr., 2012, str. 58–59)

Krajnčan in B. Grum (2013) kot pomembno vprašanje izpostavita, kam mladostniki po odpustu sploh gredo in kako se znajdejo. Avtorja Krajnčan in P. Šoln Vrbinc (2015, str. 27) pa sta z vključitvijo vseh slovenskih vzgojnih zavodov v svoji raziskavi odkrila naslednje: »V povprečju se tretjina otrok vrne domov (kar ne pomeni, da so ustrezne razmere za to), tretjina se ob različnih pomočeh osamosvoji, tretjina pa nadaljuje v stanovanjskih skupinah oziroma vzgojnih zavodih. Do 20 % otrok nima prave izbire, kam naj gre po končani obravnavi. /.../ Velike težave imajo tudi tisti, ki ne zmorejo obstoječih oblik pomoči in jih predčasno odpustijo iz zavoda.« (prav tam, str. 27)

R. Boškic idr. (2012) zapišejo, da je posameznikov življenjski potek po odhodu iz vzgojnega zavoda v veliki meri odvisen od tega, kako je rešena stanovanjska problematika. M. Ule (2008) pa poudari tudi pomoč in podporo socialnih politik, ki lahko mladim pri prehodu v odraslost pomagajo ublažiti ta prehod. Tukaj ima v mislih zaposlovanje, izobraževanje, stanovanja. S. Mandič (1999) zapiše, da so stanovanjskim tveganjem in s tem brezdomstvom, ki je najakutnejša oblika stanovanjskega tveganja, med drugim najbolj izpostavljeni mladi, ki so ostali brez podpore staršev. Tudi Casey Family Programs (2003, v Chapman in Christ, 2008) se dotaknejo brezdomstva in zapišejo, da nekatere mlade, ko izstopijo iz vzgojnega zavoda, doleti izkušnja brezdomstva. Boškic idr. (2012) pa opozorijo na dejstvo, da ni glavni problem t. i. klasično brezdomstvo, ko posameznik živi na ulici, ampak tudi t. i. prikrito brezdomstvo, kjer posamezniki menjajo bivališča (spiyo pri prijateljih, znancih).

Krajnčan in P. Šoln Vrbinc (2015) sta ugotovila, da bi vsi vzgojni zavodi v Sloveniji nujno potrebovali različne oblike pozavodskega spremljanja in podaljšano skrb za mlade po odpustu v obliki stanovanjskih skupin, mladinskih stanovanj. Krajnčan in B. Grum (2013) pa sta že dve leti prej zapisala, da skušajo vzgojni zavodi v Sloveniji kljub neurejenosti zakonodaje na področju pozavodskega spremljanja na najrazličnejše načine pomagati mladim po odpustu, npr. z najemanjem mladinskih stanovanj. »/.../ s tem vsaj nekoliko omilijo prepad med zavodskimi zidovi in samostojnim življenjem« (prav tam, str. 309).

## **NAMEN IN METODA DELA**

Raziskovala sem prehod mladostnikov iz vzgojnega zavoda v samostojno življenje z vidika mladostnikov in vzgojiteljev. Raziskovalni problem je bil: raziskati življenje (nekaj) mladih v fazi prehoda iz vzgojnega zavoda v samostojno življenje. Znotraj tega sem raziskovala, kakšen je bil prehod iz vzgojnega zavoda v samostojno življenje, kakšno je bilo življenje mladih po odpustu, kako (če sploh) je bilo zanje po odpustu poskrbljeno tako z vidika mladih kot z vidika

vzgojiteljev, ki so zanje skrbeli. Prav tako so me zanimala možne (sistemske) oblike poodpustne pomoči in kaj bi se še lahko razvilo.

Uporabljen je bil delno strukturiran intervju. Vzorec predstavlja 6 oseb, 3 mladostnike in 3 vzgojitelje. Z intervjuvanci sem stik vzpostavila namensko, preko vzgojnega zavoda. Sodelovali so trije mladostniki, ki so takrat že zaključili z bivanjem v vzgojnem zavodu in so bili na samostojni poti različno dolgo, ter trije vzgojitelji, ki so vsak predstavljali matičnega vzgojitelja vsakega izmed izbranih mladostnikov.

Izbrala sem kvalitativen pristop in znotraj tega kombinacijo induktivnega in deduktivnega pristopa. Pri analizi so me vodila naslednja raziskovalna vprašanja: Kako mladostnik opisuje življenjski položaj v fazi prehoda iz vzgojnega zavoda?, Na kakšen način je potekal prehod mladostnika iz vzgojnega zavoda v življenje izven zavoda?, Kakšno podporo so mladostniki prejeli oz. bi jo potrebovali v fazi prehoda iz vzgojnega zavoda?, Kako vzgojitelji pripravljajo mladostnika na življenje po odpustu iz vzgojnega zavoda in kako opredelijo fazo prehoda?, Na kakšen način (če sploh) vzgojitelji spremljajo mladostnika po odpustu in kakšne predloge pri tem podajajo?

**TABELA 1:** *Predstavitev vzorca*

<b>FANT M1</b>	<b>FANT M2</b>	<b>FANT M3</b>
21 let	21 let	19 let
zunaj zavoda 6 mesecev	zunaj zavoda v času intervjuja 3 leta	zunaj zavoda leto in pol
<b>VZGOJITELJ V1</b>	<b>VZGOJITELJ V2</b>	<b>VZGOJITELJ V3</b>
bil matičen vzgojitelj M1	bil matičen vzgojitelj M2	bil matičen vzgojitelj M3

## REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Naslednja poglavja predstavljajo nekatere kategorije (priprava na samostojnost, odpust in spremljanje po odpustu) ter s tem odgovore na nekatera raziskovalna vprašanja. Za potrebe tega članka sem izbrala zase najpomembnejše izsledke, v zapisanem sem izmenjevala mnenja mladostnikov in vzgojiteljev.

## PRIPRAVA NA SAMOSTOJNOST

### NAČRT

M<sub>1</sub> in M<sub>2</sub> povesta, da priprava poteka ves čas bivanja v zavodu. Začne se ob začetku bivanja z zapisom načrta, pri čemer je vključen tudi mladostnik. M<sub>2</sub>: *»Na začetku, ko sn pršu v zavod, smo naredl neki načrt, ampak ga nismo točno določli, ker še nismo vedli vse, smo se pa pogovarjali o odpustu, ko bi šolo naredo /.../.«*

Priprava mladostnika na samostojnost v očeh V<sub>1</sub> poteka skozi proces celotnega fantovega bivanja v zavodu, ko skupaj z mladostnikom načrtujejo odhod: *»Sigurno prvo, da skupaj načrtujemo: kam bo šel po odpustu, sestanki s centri in s starši oziroma tistimi, kerl mu bojo dali bivališče /.../.«* V nadaljevanju pa V<sub>1</sub> in V<sub>2</sub> natančneje opredelita, da se začnejo skupaj s fantom pripravljati na odhod, ko začne teči mladostnikovo zadnje šolsko leto (nekje 10 mesecev pred dejanskim odhodom). Na odpust se pripravljajo tako, da sodelujejo s starši (razreševanje družinskih odnosov, priprava staršev na mladostnikov prihod nazaj domov) in okoljem ter pristojnim centrom za socialno delo, da se udeležujejo obiskov na domu ter da mladostnik preživlja vikende in počitnice doma. Prav tako z vzpostavitev kontakta z zavodom za zaposlovanje.

V<sub>1</sub> in V<sub>3</sub> podobno kot M<sub>1</sub> izpostavita, da je zelo pomembno, da ima mladostnik neko vizijo, cilje, kako naprej po zavodu, ki jih oblikujejo oz. načrtujejo skupaj (bodisi glede zaposlitve bodisi glede stanovanjske problematike) in ki se jih mladostniki z vzgojiteljevimi usmerjanji, preverjanji in pomočjo tudi držijo oz. uresničujejo. V<sub>1</sub> še doda, da pri pripravi ne sodeluje samo en vzgojitelj, ampak tim

vzgojiteljev, ki skupaj z mladostnikom in starši razmišljajo o rešitvah in idejah za mladostnika, v veliki meri pa je priprava odvisna od mladostnika, koliko je on pripravljen storiti zase in sodelovati.

### **VSAKODNEVNA RUTINA**

Priprava na samostojnost je po besedah vseh mladostnikov potekala že s tem, ko so morali upoštevati vsakodnevno rutino, upoštevati red ter končati šolanje. M1: *»Pač zato, ker ko sam živiš, se tudi moreš zjutraj vstati, porihtat stvari, pospraviti, se spraviti, it v službo, pa iz službe domu. /.../ Tudi doma kdaj delaš za službo, tak kot si tam v zavodu pač delal za šolo. Meni je ustrezal taki potek pač. Neka rutina /.../ V zavodu sn si narejo pač neko sliko, kak more potekati naprej ne. /.../ Pač neki red more bit, ne.«* Tudi vzgojitelji povedo, da se na samostojnost mladostniki navajajo že skozi vsakodnevno življenjsko rutino (bujenje, zajtrkovanje, odhodi v šolo, prostočasne aktivnosti, učne ure, nočni počitek, navajanje na osebno higieno, učenje, kaj je prav/narobe, varčevanje denarja, nekatere je treba naučiti tudi, kako se vklopi pralni stroj, katera oblačila prati skupaj ter na koliko stopinj ipd.).

### **KUHANJE IN PRANJE PERILA**

Že v zavodu se poskuša omogočiti čim bolj samostojno življenje, kar vsi trije mladostniki ponazorijo z učenjem veščin samostojnosti ter možnostjo (poudarek je na možnosti in ne nujnosti) samostojnega kuhanja (zajtrka, večerje, med vikendi kosila) ter možnostjo samostojnega pranja perila, likanja. Vendar pa je M2 dejal, da je to potekalo takrat, ko ni bilo perice, med vikendi ali takrat, ko je mladostnik sam želel to narediti (to ni bila zahteva). M1: *»Pol kuhat znam, sn se naučo v zavodu, smo metal skup, kaj je blo možno, ko smo si po večerih včasih skup kuhali. To so nam vzgojitelji pomagali pa naučili. V vsaki skupini je bil posebej pralni stroj. Prvič sn reko naj mi pokažejo, sn reko eni vzgojitelji, pol pa sn si nekaj sam deval prat.«*

## ZA VSE JE POSKRBLJENO

Izpostavijo pa tudi drugo stran, M<sub>3</sub> na primer pove : *»/.../ Kar se meni zdi, da se marsikomu dogaja, da te rutine, ko greš ven iz zavoda, več ni, zato ker v zavodu so nam, nam je kuharica kuhala, pa prali so nam, pa vse to. In marsikdo se tega pač preveč razvadi, /.../ če prideš z neko zavodsko rutino, enostavno ne morš narejit nič, nisi neki samostojn, ker si bil navajen vse v zavodu, ker je blo za vse poskrbljeno /.../« Če so sami imeli voljo in željo kaj postoriti, so lahko: *»Da se nisem zanašal preveč na to, na tiste servise, ko mi jih je zavod ponujal. Sn si tud recimo sam cote pral, pa sam kuhu, pa tk. Ja kaj več pa tud, pravim ni blo.«* Drugače pa: *»/.../nisi rabo za nič skrbet, saj pravim, to za hrano, da je blo skuhan.«**

M<sub>3</sub> je mnenja, da se v zavodu ne moreš naučiti samostojnega življenja, saj nisi nikoli sam: *»Vedno je nekdo zravn tebe, ker ne živiš samostojno tam. Samostojnega življenja se naučiš samo s tem, da samostojno živiš. /.../ Saj smo meli pralni stroj tam, pa bi si lahko sam šel, nesu enkrat na tedn cote prat pa si poštimu, pa tud kuhne so ble v vsaki skupini, bi si lahk sam kuhu, če bi se zmeno, sam to je tisto, a ne: nobenmu se tud ne da. In pol pravim ne, pade v tisto: aja, zakaj pa bi, če mi tk ona kuha, pa če mi tk ona pere, ne.«*

Če pogledamo še izjave vzgojiteljev, je V<sub>3</sub> mnenja, da zavod še preveč zadovoljuje potrebe mladostnikov, kar prikaže naslednji citat: *»Še preveč. Mislim, se razumemo, kakšne potrebe. Kuhanje, prevozi, vse to. Vse potrebe, te osnovne, po hrani, so zadovoljene, po varnosti, vedno majo kam za iti, ne glede na to, kaj bojo naredli, pridejo. Vse osnovno majo priskrbljeno. /.../«* Podobno pove tudi V<sub>2</sub> in izpostavi, da vsi ljudje nismo kompatibilni in da je težava pri osamosvajanju mladostnika, če mladostnik ne sprejme zavoda kot neko podporo, ampak samo kot neko formalno obliko bivanja, kjer po navadi nič ne naredi. *»Včasih mi je vzgojitlca vse zrihtala. Zaj sn si mogo vse sam. Na primer, ko sn šel v vojsko delat teste. Če bi še bil takrat v zavodu, te bi me vzgojitelj pelal tja. Zaj pa sn mogo sam.«*

## DENAR

Vsi trije mladostniki kot tudi vzgojitelji opišejo upravljanje z denarjem. V kolikšni meri je mladostnik sam upravljal z denarjem, je bilo po besedah M2 odvisno od njegove sposobnosti ravnanja z denarjem. M1 upravljanje z denarjem opiše skozi vzgojiteljevo pomoč, da gredo vzgojitelji skupaj z mladostniki po nakupih, kjer jim vzgojitelji svetujejo, da ne zapravijo preveč denarja. M2 pa še doda, da je denar skupaj z vzgojitelji varčeval, po dogovoru si je dvigoval denar in se v bistvu naučil »šparanja« ter se tako pripravljaj na skromno življenje.

## REALNO ŽIVLJENJE

V2 še posebej izpostavi pripravo mladostnika, da se znajde v realnem življenju z reševanjem vsakodnevnih življenjskih težav, prav tako V3, pri čemer oba izpostavita ustanove. V3: *»/.../ na primer, banalna stvar, sam it na glavno avtobusno postajo pa si podaljšat mesečno karto recimo, it sam k zdravniku, ne da mi delamo stvari namesto njih. Okej, mu pokažeš, poveš, kak bi naj, pa da naredi sam. Da mu ti osnove daš, da tud prošnje piše sam, ne ti namesto njega /.../ da gre na center za socialno delo, če potrebuje kaj od njih, da si sam uredi prakso pri delodajalcu /.../ da je sposoben sam razpolagat z denarjem, kar pomeni, da mu ti lahko zaupaš 20 €, gre on z njimi v trgovino kupit, kar smo se dogovorili, ti prinese račune in preostanek denarja, da se hkrati drži dogovora, ko gre kam, pa te v bistvu birokratske zadeve, kar sem mogoče spustila, da bi mogoče se znal na zavod za zaposlovanje sam prijavit, napisat življenjepis, tak spodoben življenjepis, ki mu ga ne rabiš pregledat, se prijavit za delo. /.../ In potem prevzet odgovornost za svoja dejanja, ne da te morajo drugi opravičevat. Nisi šel v šolo, v redu, idi, povej, zakaj, oziroma poklič sam na prakso /.../.«*

## ZAKLJUČEK IZOBRAŽEVANJA

Kot pripravo na samostojnost vzgojitelji opredeljujejo, da mladostniki med bivanjem v zavodu uspešno zaključijo izobraževanja, s



čimer je zaključek šolanja po besedah V2 temelj za osamosvojitvev, mladostniki pa pridobijo večjo samozavest, saj jim je nekaj uspelo.

## VEDENJE IN OSTALE VEŠČINE

Mladostniki izpostavijo tudi to, da so izboljšali svoje vedenje. Vzgojitelji so jih naučili reševati težave na bolj konstruktiven način, to je s pogovorom, iskanjem kompromisov, naučili so jih vrline poslušanja ter kontroliranje lastnega (v preteklosti nasilnega) vedenja, pomagali so jim zastaviti cilje in se držati poti do uresničitve: »/.../ *socialnih veščin sn se dost notri nauču. S tega vidika, zlo uporabno vse. /.../ Mogoče bolj ti, te asertivne sn se nauču, teh tehnik asertivnih. Bolj s tega vidika, komunikativnosti recimo, različni pristopi komunikacije. /.../ Dans ne bi takoj, po domače povejano, popizdo, ampak bi se znal pomirit.*«

V1 izpostavi, da so mladostniki ob koncu bivanja stari 18, 19, nekateri 20 let in da se takrat že opazita večja samostojnost ter večja zrelost kot ob začetku bivanja. Večjo samostojnost v smislu, da mladostnik redno hodi v šolo, je v šoli uspešen, da se lahko mladostniku zaupa (da se bo npr. držal sklenjenega dogovora glede prostega izhoda in ure vrnitve), da mladostnik ne izvaja več kaznivih dejanj.

## KRITIKA

Zanimivo je, kako sta dva izmed mladostnikov kritična do te priprave na samostojnost. Ker sta bila v času pisanja te magistrske naloge zunaj zavoda že kar nekaj časa, sta imela možnost reflektiranja svojega bivanja v zavodu. Eden je – kljub temu da je povedal in naštel, da je občasno pral oblačila, da je občasno kaj skuhal, da je samostojno poskrbel za kakšne zadeve – vseeno dejal, da gre v zavodu za 'servirno tehniko', drug mladostnik pa je za zavod celo uporabil izraz hotel: »/.../ *No, zdaj kuhanja je blo bolj mal, ker je to pač bil hotel, odkrito povedano.*« Poudarek je torej na možnosti, lahko bi morda rekli tudi izbiri, ne pa nujnosti skrbeti samostojno za svoje osnovne življenjske opravke (kuhanje, pranje perila).

V2 izpostavi, da so vzgojni zavodi totalne institucije, zaradi česar mladostnikov po njegovih besedah ne morejo najbolje

pripraviti na samostojno življenje: »Teško v eni taki totalni instituciji, kot je naša, da bi ga lahko nekak pripravljali na samostojno življenje. Kaj je v bistvu definicija samostojnega življenja: da sam poskrbiš za sebe in da samostojno živiš. Ampak kje bo tukaj samostojno živeti, če ima tu vse ugodnosti? /.../ tu ma za hrano poskrbljeno, ne rabi kuhat, ne rabi si zajtrka, lahko si zajtrk pripravi, če hoče, al pa tud ne, v glavnem ne. Skratka ni, nima predstave, kaj je to samostojno življenje. /.../ Zato ker je poskrbljeno za vse, ker je poskrbljeno za elektriko, za vodo, za hrano, za obleke, za šolske potrebščine, ker je to vse poskrbljeno. «

Tudi V<sub>1</sub> se dotakne razvjenosti, tako kot že eden izmed mladostnikov: »Včasih smo jih kar preveč, se mi zdi, malo razvadli, smo jih za vsako stvar mi vozli tja.« V zavodu mladostnike velikokrat vozijo po opravkih (npr. v šolo, k zdravniku), V<sub>3</sub> pa še doda, da vzgojitelji zjutraj budijo mladostnike v zavodu, da ne bi prespali pouka.

Po mnenju V<sub>3</sub> osamosvajanje mladostnikov v zavodu ni zadostno: »/.../ Ker smo v našem zavodu, smo jih ful spedenali, to se pravi servirno tehniko uporabljamo, kar pomeni, da vse namesto njega narediš, in mislim, da ni pol samostojen za življenje, zunaj. To, da naredi šolo, ni zadosti včasih. /.../ Sam je moral it na avtobus, če pa ni šel, smo ga peljali. /.../ Mi smo jih peljali k zdravniku, čeprav so bili stari tud 20 let, smo ga peljali k zobozdravniku. /.../ Tak da tudi to je bilo spodbujanje ležernosti, lenobnosti, nesamostojnosti. Opravičevali smo mu vse ure, kar je tak manjkal, ker bog ne daj, da bi letel iz šole, pomeni, da nismo naredili k samostojnosti nič. /.../ In oni so tega ful navajeni, zato se mi zdi, da jih ne učimo za samostojnost.« Izpostavi, da v zavodu manjka red: »In če je vse razpuščeno, so razpuščeni otroci in če nimajo okvirov, strogih okvirov, da vejo, kje so meje, bodo taki, zakaj, če lahko. Če se jim nič ne zgodi.«

Zelo zanimiva je naslednja prispevka V<sub>3</sub>: »Ful je težko res tak iz enega inkubatorja, pol prideš tak čisto gol ven. Dejansko gol, tak kak si bil v inkubatorju, lepo fino na toplem, za vse je blo poskrbljeno, vse so ti dovajali, hranili, pazili, puuuuf, zdaj pa si tam na cesti: gol, bos, brez opreme. In se mi to zdi ful grozno.« Izpostavi tudi svoje mnenje, da zavod preveč zadovoljuje potrebe mladostnikov, saj morajo ti narediti zelo malo ali nič za to, kar dobijo: »Mislim, da so vsi eni taki razvajenci, ampak vrjetno zaradi sistema, ki ga mamó mi, ostanejo razvajenci. /.../ Vse jim je priskrbljeno in jim še mi včasih preveč nudimo. Tak da menim,

*da preveč zadovoljujemo te potrebe in da zlo ali nič ali zelo malo morajo narediti, za to, kar dobijo. /.../ So le redki, ki so delali sami hrano, so vzgojitelji delali hrano namesto njih. /.../ Po mojem bi moral že zavod zdaj več narediti za to samostojnost.«*

## **ODPUST IN SPREMLJANJE PO ODPUSTU**

### **ODPUST**

M<sub>1</sub> je ob koncu bivanja v zavodu doživljal raznolika čustva: »Po eni strani sn bil ful vesel, po drugi strani pa mi je blo ful žal.« M<sub>2</sub> je odpust doživljal kot nekaj samoumevnega: »Kot samoumevno sn ga vzel. Ker sn se tud čuto pripravljen na samostojno življenje in sn si reko: enkrat bi se tak moglo zaključit.« M<sub>3</sub> je odpust komaj čakal, istočasno pa je bil nesiguren, ker je odšel v najemniško stanovanje in ni vedel, kako se bodo stvari razpletle. M<sub>3</sub>: »Malo sn bil nesiguren pred svojo prihodnostjo, pa tak cajt je: še devetnajst nisl bil. Pa sn pač pri osemnajstih sn šel za sebe živet, to je dandanes ful hitro. /.../ Ful mi je blo fajn, ful sn bil živčn, pa ful nisl vedo, kaj bo, ker bom šel na svoje živet. Pa ful sn komaj čakal. /.../ Ja, malo sn bil raztrešen v glavi.«

### **PODPORA**

Posebej zanimiva se mi je zdela izkušnja M<sub>1</sub>, ki je odšel domov že prej, kot je bilo uradno določeno, tako da se je lahko navadil na samostojno življenje, hkrati pa je imel še vedno možnost vrnitve v zavod po pomoč, pogovor, spanje. M<sub>1</sub>: »Ja. Jaz sn tak še vedno nazaj hodo, pa spal v zavodi, če sn mel probleme doma. /.../ To mi je pomagalo, da sn se navado na samostojnost, ampak sn še lahko vseeno nazaj v zavod šel, ker še uradno nisl bil izpuščen /.../«

Zanimivo je, kako je mladostnik poročal o svojih čustvih. »Na začetku sn bil srečn, pol pa bi se kr hitro vrno. /.../ Saj, pol po nekem cajtu bi šel raje nazaj. Kak je realno življenje, pa kak je, ko ti še vseeno stoji nekdo ob strani 24 ur na dan v zavodu.« Hkrati tudi pove: »Včasih mi je vzgojiteljca vse zrihtala. Zaj sn si mogo vse sam. Na primer, ko sn

*šel v vojsko delat teste. Če bi še bil takrat v zavodu, te bi me vzgojitelj pelal tja. Zaj pa sn mogo sam.»*

## **TELEFONSKI POGOVORI**

M1 je dobil podporo in pomoč po končanem bivanju v zavodu in jo prejema še danes, ko je zunaj zavoda že okoli 6 mesecev (v času pisanja magistrske naloge). Pomoč in podpora sta v obliki telefonskih pogovorov: *»Saj še zaj grem tja. /.../ So mi posebej tak ostali. Saj pravim, jaz lahko vzgojitelco še zaj pokličem pa se lahko z njo pogovarjam. Pa še zaj hojim v zavod na obiske.«*

## **NASVETI**

M2 pove, da uradno ni prijel nikakršne podpore, neuradno pa je še vedno bila v obliki nasvetov, kar pa opiše takole: *»Uradno ni bla nikakršna. Neuradno pa še vedno je seveda bila. Z vzgojitelji sn se še vedno, če bilo koga kaj rabiš, valda, za kak nasvet al pa pomoč, se še da. Ampak to čist neuradno /.../«*

## **HRANA**

M3 je dobil zelo konkretno podporo in pomoč ob odhodu, in sicer v obliki hrane, ki je zadostovala za približno prvi mesec njegovega samostojnega življenja v najemniškem stanovanju. Kasneje, ko je bil že zunaj zavoda, pa podpore ni dobil: *»Ni je blo. Pač bli so takega mnenja, da te, ko grem jaz vun iz zavoda, sn pač vun iz zavoda, a ne. /.../ Oni niso več odgovorni za tebe.«* Sicer pa je M3 še danes v stikih z vzgojitelji, bil je v zavodu nekajkrat po odpustu, kjer se je oglasil na kavi. V3 pove, da velikokrat kakšnemu mladostniku ob odhodu iz zavoda zavod ponudi oz. pripravi osnovni paket hrane ali pa mu kupijo kakšno posodo, odeje, včasih se mladostnikom tudi fizično pomaga seliti v najemniško stanovanje (npr. pri M3).

V vseh treh pogovorih sem lahko zasledila, da sta bili pomoč in podpora neuradni in na pobudo mladostnika. Mladostniki so bili tisti, ki so se oglasili oz. prišli na obisk v zavod ali poklicali ter povprašali za kak nasvet ali pomoč. Zelo konkretna oblika pomoči

pri odpustu je bila pri M<sub>1</sub>, ki mu je zavod pomagal pri iskanju službe, ter pri M<sub>3</sub>, ki je ob odhodu dobil paket hrane, da je lahko začel samostojno življenje. M<sub>1</sub> zelo jasno tudi pove, da je trdno prepričan, da bi pomoč v kakršni koli obliki (če bi zanj zaprosil) v zavodu tudi dobil.

## REALNOST

Če sedaj pogledamo še odgovore vzgojiteljev, ugotovimo, da so velikokrat vzgojitelji in mladostniki prepuščeni sami sebi pri iskanju rešitev, kam in kako po odpustu iz zavoda, saj jim centri za socialno delo niso oz. ne pomagajo.

V<sub>1</sub> se zdi nesmiselno ter tudi nevarno, da bi mladostniku, ki je končal šolanje, v zavodu še naprej omogočali življenje v zavodu samo zato, da bi imel streho nad glavo: *»Ker to neko podaljševanje samo zato, da bo on mel streho nad glavo, ni smiselno pol več. Škodimo in njemu in sebi, svojemu delu, ker potem zadaj so že drugi fantje, njega pa nimaš več pol s čem držat: šolo je končal, potem se hitro tu malo razvadijo, hotelsko, ni več učnih ur, bi on pol: ne bi več ob desetih prišo gor. /.../ Da ko fant pri nas konča program, ga konča.«*

V<sub>1</sub> je povedal, da vzgojitelji po odpustu mladostnika nimajo več vloge: *»So pa sigurno neke vezi s fanti spete oziroma dostkrat ker pride nazaj na obiske, pa se kaj pomenimo. Mamo neke kontakte, kaj več pa potem tud mi za njega ne moremo nardit. ne. /.../ Ni v okviru naših delovnih nalog niti v okviru naših pristojnosti. To pol mislim, da je to pol odvisno od vsakega vzgojitelja tud. Jaz osebno: vsak je dobrodošel tu pri nas za kaki nasvet, kaj dost pa mislim, da se niti nočem izpostavljat, se ne bi izpostavljal pol kaj več pol dalje. Jaz osebno. /.../ Ne veš tud pol, kaj se s tem fantom dogaja, maš dost drugih skrbi tukaj v zavodu. Sigurno po človeški plati bi bil pripravljen, ne. /.../ Zlo mi je všeč recimo, ko M<sub>1</sub> pride sem v zavod pa vidim, da vse laufa z njim, čist človeško, ne kot vzgojitelj, ko ga vprašaš: kak je kaj, pa če bi on kaj proso, bi mu sigurno šel na roko, ampak ne, ne v liniji vzgojitelj – mladostnik, ampak kot pomoč sočloveku.«*

## PREDLOGI

Glede na to, da imajo v zavodu možnost, da si mladostniki sami operejo oblačila, da si sami kuhajo, vendar večinoma te možnosti ne izkoristijo, V2 predlaga, da bi zadnje obdobje bivanja v zavodu mladostnik za vse te stvari dejansko tudi sam skrbel (da bi si sam pral in sušil perilo ...). Osebnostno menim, da ne samo zadnje obdobje, ampak celotne obdobje bivanja v zavodu. Prav tako je podan predlog, da bi mladostnik del svoje štipendije namenil ekonomskemu življenju v zavodu: *»Bi mogli neke korake počasi premikati, da bi sami urejali te stvari, kaj jaz vem: jaz mam štipendijo, ki jo koristijo za neumnosti, namesto da bi to štipendijo uporabljali za življenje, za ekonomsko življenje, bom reku, čeravno so mogoče še premladi /.../«*

Podobnega mnenja je V3: *»Če se ne boš vstal pa če ne boš naredo si za jest, boš lačen, oprosti, tak je preprosto. Vse sestavine maš v hladilniku, jaz, vzgojitelj sem tu, da ti pomagam, da ti dam nasvet, te usmerjam, tudi kaj narežem, ne govorim o tem, da sem jaz zaj tam komandant, ampak gre v bistvu za to, da on sam naredi in se s tem tud nauči narediti, da bo vedo za svojo ljubljeno doma narediti pa za sebe. Ne pa da se usede, še mize ne pripravi, pa je 20 let star. /.../ Bistvo je, da te jaz naučim, da ti vidiš smetko tam, da vzameš metlo, pa jo pobrišeš. Da ti kot mladostnik vidiš. To je učenje za samostojno življenje. Meni ni težko pomit posode, tudi ne. Ni bistvo, da jo jaz pomijem, bistvo je, da jo ti, pa da ti za sabo pomiješ. Ne pa: ah, saj bo že nekdo. Ja, kdo bo, ko boš sam, kdo? Pač pomil boš posodo, ko ne boš mel več kozarca, al kaj, kdaj boš vido, da je treba pomit, ko bojo ščurki okrog letali al kdaj?«*

V1 poda razne predloge za nadaljnje poodpustno spremljanje. Možnosti vidi v raznih nevladnih skrbstvenih organizacijah, ki bi prevzele skrb za mladostnika. Tudi V2 poda predlog za še večjo vzpostavitev dnevnik centrov za različne problematike, npr. za brezdomce, odvisnike. Izpostavljena je bila tudi vojska kot (v preteklosti) možna oblika nadaljnje podpore, saj so po enoletnem delovanju v vojaški službi posamezniki postali še zrelejši, prav tako pa je bil v vojski mladostnik še za eno leto preskrbljen. Ena izmed možnosti, ki jo izpostavi V1 in V3, so tudi samski domovi, ki so finančno najbolj ugodni, V3 pa nakaže tudi na možnost bivanja v

domu za brezdomce. Vendar pa se mora oboje plačati, kar pa je lahko spet problem pri mladih brez finančnih sredstev.

Izpostavljena je bila tudi potreba po več stanovanjskih skupinah in mladinskih stanovanjih, ki bi jih vzgojni zavodi lahko imeli, kjer bi po mnenju vzgojiteljev ublažili prehod v samostojnost in prešli v samostojnejšo obliko bivanja.

Vsi trije mladostniki so začeli samostojno življenje pri zgodnjih, še ne dvajsetih letih. Od tega sta morala dva mladostnika zaživeti povsem samostojno, saj nista imela podpore domačega okolja. En mladostnik je podporo domačih sicer imel, lahko se je torej vrnil nazaj v družino, kjer pa sicer ni imel dobrih odnosov. Dva mladostnika tako nista imela možnosti podaljšanega mladostništva, ampak sta se za današnji čas morala zelo hitro postaviti na noge. Oba sta pri tem naletela na zaplete in težave.

## **SKLEP**

S. Radić Bursać in I. Jeđud Borić (2013) omenita, da je za vsakega mladega človeka začetek samostojnega življenja težek, pojavlja se veliko izzivov, stresa, negotovosti, vprašanj. To, da se mladostnika predhodno odpusti na »poskusno samostojno življenje« že pred dejanskih odpustom iz zavoda (kot so to storili pri M<sub>1</sub>), bi lahko imenovali trening samostojnega bivanja (izraz je uporabil Kiehn, 1997). Posameznik tako lahko izkusi samostojno življenje izven zavoda (v domačem okolju ali katerem drugem okolju), še vedno pa ima ob morebitnih težavah možnost vrnitve nazaj v zavod (saj uradno še ni izpuščen).

Ravno s tega vidika se mi zdi zelo pomembno, da v zavodu poteka dobra priprava na samostojnost, saj je že I. Benedik (1987) opozorila na dejstvo, da se pred mladostnika, ki se ne more vrniti v družino in je torej prisiljen začeti samostojno življenje, postavijo zelo težke naloge (zjutraj mora samostojno vstati, se pripraviti za delo, biti na delovnem mestu 8 ur, samostojno mora reševati vse konflikte na delovnem in zasebnem področju, ko pride domov, mora poskrbeti za svojo prehrano in osebne stvari).

»Če pomislimo, koliko obremenitev mora dnevno prenesti ta nedozoreli (pogosto še mladoletni) človek, se lahko za primerjavo vprašamo, koliko povprečnih mladostnikov brez vedenjskih težav je sposobnih po tem vzorcu uspešno funkcionirati« (Benedik, 1987, str. 69). R. Boškic idr. (2012) omenjajo mednarodne raziskave, ki so prikazale, da imajo mladi, ki zapustijo bivanje v vzgojnih zavodih in stopijo na samostojno pot, pogosto zelo težavno pot v odraslost. »Za večino je ta pot nenadna, krajša in hujša, za nekatere pa daljša in bolj zaščitena kot pot večine drugih mladih, ki niso bili v posebnih oblikah varstva« (prav tam, str. 16).

Ne morem mimo dejstva, da se uporablja Priloga k vzgojnemu programu iz leta 2004. Potrebne so spremembe. Menim, da smo prerasli velike institucije, zavode. Menim, da se je treba začeti približevati praksi, ki daje prednost manjši skupni, v družino naravnano skupino z manj mladostniki in večjo usmerjenostjo k navajanju na samostojno življenje. Krajncan (2012) zapiše, da lahko delitev dela, ki je za zavodsko življenje značilna, pušča problematične posledice za samostojnost otrok (kot tudi odraslih) v zavodu, saj so za določena dela (npr. gospodinjska opravila, pedagoške funkcije) pristojni ustrezno usposobljeni ljudje. Zavod naj bi mladostnike učil za življenje in samostojnost, vendar obenem s svojimi delitvami dela nekako omejuje samostojnost mladostnika in njegovo prevzemanje odgovornosti. Krajncan (prav tam) opozori, da strokovnjaki ravno zaradi te pasivnosti mladostnikov oz. nesamostojnosti v zavodu zagovarjajo decentralizacijo.

Problema, s katerima sem se med drugim ukvarjala, sta, če se mladostnike v dotičnem vzgojnem zavodu lahko pripravi na samostojno življenje in kakšna je ta priprava. Tako s strani mladostnikov kot vzgojiteljev je najti številne argumente in primere za pripravo na samostojnost in tudi za ne-pripravo. Že za osnovne zadeve, kot so pranje perila, čiščenje prostorov, priprava obrokov, prevozi ipd., za katere moraš v samostojnem življenju poskrbeti sam, so v zavodu na voljo perica, kuharica, čistilka, vzgojitelji, čeprav imaš sicer možnost, da za to poskrbiš sam. Treba se je vprašati, ali se s tem morda ne dela večja škoda kot korist mladostnikom, če gledamo na dolgi rok. Vzgojitelji so tisti, ki mladostnike usmerjajo



v obvladovanje svojega življenja, učenje življenjskih veščin, sprejemanje odgovornosti; tako bi moral biti naravnan cel zavod, vsi zaposleni v njem.

Šijanec (2000) opozori, da se vzgojno delo s posameznikom ne sme zaključiti, ko se mladostnika odpusti, ampak je treba nuditi pomoč še naprej, saj jo bodo ti mladostniki predvsem v prvem obdobju (v smislu svetovanja ali še kakšnih drugih oblik) potrebovali. Šijanec (prav tam) pravi, da je nujno, da se začrtajo oblike pozavodske pomoči, ki bi mladostnikom olajšala prehod iz zavoda v zunanje okolje. So pa nekaj te pozavodske oblike pomoči naši mladostniki bili deležni, vendar predvsem na prostovoljni ravni (telefonski klici, nasveti ipd.).

Danes so med odraščanjem ranljivi vsi mladi. Pri izrazu ranljivost mislim predvsem negotovost, nepredvidljivost življenjskega poteka. A. Kobolt (2015) opozori na družbene spremembe, ki se dogajajo v današnjem času in ki vplivajo na odraščajoče mladostnike, ki zaključujejo šolanje in se postopoma spuščajo v iskanje službe. Pojavljajo se spremembe v tako imenovanih potekih biografij mladih ljudi, ki so danes zelo tvegane in predvsem nepredvidljive. Menim pa tudi, da so mladi, ki so (bivali) v vzgojnem zavodu, še posebej ranljiva skupina v današnjem, hitro spreminjajočem se svetu, kjer prevladujejo negotovi prehodi, podaljševanje šolanja, življenje pri starših ... Ranljivi zato, ker živijo v instituciji z določenimi pravili, stran od domačega okolja, njihovi življenjski poteki so tako drugačni od življenjskih potekov mladih, ki bivajo doma pri starših, osamosvojiti se morajo hitreje kot večina vrstnikov. V večini primerov mladi v vzgojnem zavodu tudi nimajo urejenih družinskih odnosov in posledično morda s tem nimajo potrebne podpore v življenju, morda bivajo v vzgojnem zavodu, ki je v povsem drugem kraju, kot so ga vajeni, zraven se še soočajo s svojimi težavami pri socialni integraciji in morda še kakšnimi drugimi življenjskimi izzivi, kar jih po mojem mnenju dela še posebej ranljive.

Menim, da je treba posvetiti pozornost in vzpostaviti ter razvijati različne oblike poodpustnega spremljanja ter (kot je že zapisano) morda preoblikovati sedanje oblike pomoči mladostnikom in s tem izboljšati pripravo na samostojno življenje. Tega v veliki instituciji – vsaj po mojem mnenju – ne morejo usvojiti, saj ni približana realnemu življenju.

## LITERATURA

- Arnett J. J. (2000). Emerging adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American psychologist*, 55(5), 469–480. Doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469
- Benedik, I. (1987). Mladostnike vzgajamo za življenje. *Prtički brez gnezda*, 12(25), 67–73.
- Boškić, R., Narat, T., Rakar, T., Lebar, L. in Kobal, B. (2012). *Življenjski poteki oseb, ki so bile prikrajšane za normalno družinsko življenje. Končno poročilo*. Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo.
- Chapman, V. M. in Christ, L. S. (2008). Attitudes toward Out-of-Home Care over 18 Months: Changing Perceptions of Youths in Foster Care. *Social Work Research*, 32(3), 135–145.
- Coyette, C., Fiasse I., Johansson, A., Mantaigne, F. in Strandell, H. (ur.). (2015). *Being young in Europe today* (2015). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi: 10.2785/59267
- Flaker, V. (1998). Odpiranje norosti: vzpon in padec totalnih ustanov. Ljubljana: Založba /\*cf.
- Gregorec, T. in Debeljak, M. (2007). Participacija mladih v postopku in namestitvi v izvendružinski obliki skrbi. *Socialno delo*, 46(6), 315–319.
- Horvat, M. (2000). Beganje. V M. Horvat (ur.). *Delo z vedenjsko in osebnostno motenim otrokom in mladostnikom* (str. 40–45). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- Kiehn, E. (1997). *Socialnopedagoška oskrba otrok in mladostnikov v stanovanjskih skupinah*. Ljubljana: Planprint.
- Kobolt, A. (2015). Opredelitev konteksta in ciljev raziskovanja – Orisi stanja in vizij razvoja vzgojnih ustanov. V A. Kobolt (ur.), *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov* (str. 37–46). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A., Rapuš Pavel, J., Vec, T., Klemenčič Rozman, M. M., Poljšak Škraban, O., Benčič, U., ... Zrim Martinjak, N. (2015). Orisi stanja in vizij razvoja ustanov. V A. Kobolt (ur.), *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov* (str. 47–132). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajnčan, M. (2004). The definition of behavioural and emotional difficulties of children and adolescents in educational institution. V G. Meško, M. Pagon in B. Dobovšek (ur.), *Policing in Central*

- and Eastern Europe. Dilemmas of contemporary criminal justice* (str. 518–528). Ljubljana: Faculty of Criminal Justice.
- Krajnčan, M. (2009). Behavioural and emotional disorders of children and adolescents in Slovenian juvenile educational institutions, *Socialna pedagogika*, 13(2), 147–174.
- Krajnčan, M. (2012). Dezinstucionalizacija na področju vzgojnih zavodov. V A. Rafaelič in V. Flaker (ur.), *Iz-hod iz totalnih ustanov med ljudi* (str. 116–127). Ljubljana: Študentska založba.
- Krajnčan, M. in Bajželj, B. (2015). Institutional Work in Total Institutions and the Perspective of the Persons that Have Lived in Residential Treatment Institutions. *European Journal of Social Sciences, Education and Research*, 4(1), 38–45.
- Krajnčan, M. in Grum, B. (2013). Priprava za samostojnost mladostnikov v vzgojnih zavodih iz perspektive vzgojiteljev. *Socialno delo*, 52(5), 307–320.
- Krajnčan, M. in 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.
- Mandič, S. (1999). Stanovanjska tveganja, ranljive skupine in novi pogledi. V S. Mandič (ur.), *Pravica do stanovanja: brezdomstvo in druga stanovanjska tveganja ranljivih skupin* (str. 11–42). Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Mržek, T. in Krajnčan, M. (2010). Mladinska stanovanja – pogled nanje skozi oči mladostnikov in vzgojiteljev. *Socialna pedagogika*, 14(3), 303–326.
- Priloga k vzgojnemu programu. Zavodi za vzgojo in izobraževanje (nelektorirano besedilo). (2004). Pridobljeno s [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne\\_potrebe/programi/Priloga\\_vzgojni\\_program.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/Priloga_vzgojni_program.pdf)
- Radič Bursač, S. in Jeđud Borić, I. (2013). Končno svobodni? – Perspektive mladih o samostojnem življenju po odhodu iz mladinskega doma. *Socialna pedagogika*, 17(3–4), 247–270.
- Smith, M., Fulcher, L. in Doran, P. (2013). *Residential child care in practice: making a difference*. Bristol: The Policy Press.
- Šijanec, V. (2000). Otroci in mladostniki med domom, centri za socialno delo in vzgojnim zavodom. *Ptički brez gnezda: glasilo Društva defektologov Slovenije, Sekcija MVO*, 38(19), 62–66.
- Škoflek, I., Selšek, M., Ravnikar, F., Brezničar, S. in Krajnčan, A. (2004). *Vzgojni program*. Sprejeto na 69. seji SSSI, 17. 6. 2004. Pridobljeno s [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne\\_potrebe/programi/Vzgojni\\_program.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/Vzgojni_program.pdf)

- Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Velkner, L. (2014). *Doživljanje mladostnika in staršev ob namestitvi v vzgojni zavod* (Diplomsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zaviršek, D., Zorn, J. in Videmšek, P. (2002). *Inovativne metode v socialnem delu: opolnomočenje ljudi, ki potrebujejo podporo za samostojno življenje*. Ljubljana: Študentska založba.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET FEBRUARJA 2019

# STRATEGIJE DISCIPLINIRANJA PRI STARŠIH IN KONFLIKTI V ODNOSU Z MLADOSTNIKOM

49

PARENTAL DISCIPLINE STRATEGIES AND CONFLICTS  
IN RELATIONSHIPS WITH ADOLESCENTS

**Miha Pate**, univ. dipl. teolog  
*miha.pate@gmail.com*

**Tanja Pate**, dr. zakonske in družinske terapije, Univerza v Ljubljani  
*Teološka fakulteta, Poljanska cesta 4, 1000 Ljubljana*  
*tanja.pate@teof.uni-lj.si*

## POVZETEK

Raziskave so pogosto usmerjene v raziskovanje mladostnikov in njihovega doživljanja konfliktnosti v odnosu s staršem, zato smo v pričujoči raziskavi želeli proučiti povezanost konfliktnosti v odnosu do mladostnika in strategije discipliniranja pri starših. V raziskavi je sodelovalo 62 staršev mladostnikov, od teh je bilo 38 mater (61,3 %) in 24 očetov (38,7 %). Udeleženci so izpolnjevali dva vprašalnika, in sicer Lestvico starševstva PS-A in Starševsko ček listo konfliktnih vsebin PIC. Predpostavljali smo povezanost konfliktnosti z neučinkovito strategijo discipliniranja. Rezultati so pokazali, da starši, ki so pri discipliniranju preveč popustljivi in pretirano odzivni, poročajo o pogostejših in intenzivnejših konfliktnih v odnosu z mladostnikom. Z namenom boljšega razumevanja konfliktnosti bi bilo

potrebno še podrobneje raziskati dejavnike, ki napovedujejo kakovost interakcije v odnosu med staršem in mladostnikom, in tudi dejavnike, ki staršem onemogočajo, da bi svojo vlogo pri vzgoji mladostnika odigrali kompetentno, dosledno in nekonfliktno.

**KLJUČNE BESEDE:** *starši, mladostniki, konflikti, pretirana odzivnost, popustljivost*

## **ABSTRACT**

Research is frequently aimed at researching adolescents and their experience of conflicts with their parents; thus, the aim of our study was to explore the correlation of conflicts in the relationship between adolescents and parental discipline strategies. The study involved 62 parents of adolescents, of whom 38 were mothers (61.3%) and 24 fathers (38.7%). Participants completed two questionnaires, namely the Parenting Scale PS-A and the Parental Issue Checklist PIC. We assumed a positive correlation of conflict and dysfunctional discipline strategy. The results showed that parents who were overreactive and laxer in discipline strategies reported more frequent and more intense conflicts with their adolescent. To better understand the conflicts in the parent-adolescent relationship, it would be necessary to explore in more detail the factors that predict the quality of interaction, as well as the factors that prevent parents from being competent, consistent and non-conflicting in raising an adolescent.

**KEY WORDS:** *parents, adolescents, conflicts, over reactivity, laxness*

## **UVOD**

V obdobju adolescence se mladostnik sooča s fizičnimi, psihičnimi ter socialnimi spremembami, oblikujejo se njegova identiteta, spolna vloga, zreli odnosi s sovrstniki in čustvena neodvisnost

(Myers, 2007). Čeprav mladostniki močno usmerjajo pozornost na vrstniško podporo, starši še vedno ostajajo ključni zlasti v njihovem čustvenem razvoju. Tomori, Stiković, Stergar, Pinter in Rus-Makovec (1998) trdijo, da mladostnikov odnos s starši in sorajenci občutno vpliva na njegovo počutje in doživljanje, izkušnje iz teh odnosov pa ga usmerjajo v navezovanje odnosov z vrstniki in pomembnimi drugimi. Z ozirom na slednje je mladostnikov osebni razvoj najbolj odvisen od čustvene opore staršev, njihovega vpliva na njegovo doživljanje lastne vrednosti, njihovega nadzora in spodbujanja ali omejevanja njegove avtonomije. To obdobje pa prinaša pomembne spremembe tudi pri starših, ki se morajo prilagoditi novim zahtevam v starševstvu.

## **STARŠEVSTVO MLADOSTNIKU**

Starševska vloga prinaša veliko mero odgovornosti, zahtev po soočanju z izzivi ter hkrati priložnosti za osebno rast. Belskyjev model starševstva (Belsky, 1984) opisuje tri determinante, ki vplivajo na starševstvo, in sicer individualne starševske lastnosti, značaj otroka ter raznovrstne vire stresa in podpore. Na starševstvo tako vplivajo tudi osebna zgodovina in osebnost starša, zakonski oz. partnerski odnos, poklicni in zaposlitveni status, socialna mreža in značaj otroka. Belsky (prav tam) meni, da je optimalno starševstvo dinamično stanje različnih stopenj vseh treh determinant, ki omogočajo razvoj kompetentnega otroka. Zlasti pomembno pa starši vplivajo na mladostnikov razvoj s svojim vzgojnim stilom. Psihologinja Baumrindova (1991) opisuje štiri različne vzgojne stile, ki vključujejo metodo in stil discipliniranja, način komunikacije, toplino in vzgojo, pričakovanje kontrole in zrelosti. Avtorica je v raziskavi dokazala, da so starši z avtoritativnim vzgojnim stilom, ki vključuje visoko zahtevnost in odzivnost, statistično pomembno uspešnejši pri zaščiti svojih otrok pred zlorabo substanc in vzpostavljanju kompetentnosti v mladostniku v primerjavi s starši, ki imajo nizko zahtevnost in odzivnost. Pri prenosu odgovornosti in razvoju avtonomije imata pomembno vlogo prav kakovost in kvantiteta starševske podpore in vključenosti. Dopuščanje avtonomije

s strani staršev je pri mladostniku povezana z boljšo učno uspešnostjo, pozitivno samopodobo in boljšo psihosocialno zrelostjo (Aquilino in Supple, 2001; Silk, Morris, Kanaya in Steinberg, 2003). Ko govorimo o vzgojnih stilih, pa je pomembno tudi razlikovanje le-teh od starševske prakse.

## **STARŠEVSKA PRAKSA IN STRATEGIJE DISCIPLINIRANJA**

Starševska praksa se nanaša na vedenje starša, s katerim želi doseči posebne socializacijske cilje (Darling in Steinberg, 1993). Primeri starševskih praks so vključevanje staršev v šolanje, nadzorovanje otrokovih dejavnosti in strategije discipliniranja. Darling in Steinberg (prav tam) predpostavljata povezanost vzgojnega sloga s starševskimi praksami. Ena najpogostejših starševskih praks je discipliniranje. V kolikšni meri starši izkazujejo usklajenost pri zagotavljanju discipline, je povezano z razvojem socialnega vedenja in stopnjo moralnega razvoja pri otrocih. Kadar starši ne izvajajo primernih strategij discipliniranja, omogočajo krepitev otrokovega neskladnega vedenja in večjo verjetnost, da se bo ponovilo vedenje, ki ga skušajo preprečiti (Patterson, 1997). Raziskave tudi dokazujejo, da je nedoslednost pri starševstvu povezana z višjimi stopnjami antisocialnega vedenja med otroki (Dishion in Kavanagh, 2003). Skowron in Friedlander (1998) poudarjata, da sta s samozavestno in odgovorno vzgojo otroka oz. mladostnika pri starših pomembno povezana občutek zase in za svoje doživljanje. Starši, ki znajo učinkoviteje uravnati svoja čustvena stanja, so prilagodljivejši, bolje obvladujejo stres in glede na okoliščine ostajajo umirjeni ali pa občutijo močnejši afekt, ki jim pomaga odreagirati. Starši, ki niso sposobni učinkovite čustvene samoregulacije, pa so pogosto bolj čustveno reaktivni v odzivanju na različne stresorje. Na drugi strani pa sta tudi mladostnikova čustvena kompetentnost in ponotranjanje težav močno povezana s tem, kako se starši odzivajo na otrokovo vedenje (Morris, Silk, Steinberg, Myers in Robinson, 2007). Zanemarjanje čustvenega doživljanja pri mladostniku, kot so na primer ignoriranje, neovrednotenje ali kaznovanje negativnih



čustev, lahko celo poslabša mladostnikovo čustveno reaktivnost (Shenk in Fruzzetti, 2011) in prispeva k manj podporni in bolj konfliktni družinski klimi (Morris idr., 2007).

## **KONFLIKTI V DRUŽINI**

Boardman in Horowitz (1994) definirata konflikt kot nekompatibilnost vedenj, kognicij in/ali afektov med posamezniki ali skupinami, ki lahko vodijo v agresivno izražanje. Glasl (1997) dodaja, da so v procesu konflikta enako pomembno prisotna vedenjska, kognitivna in afektivna stanja kot družbeni kontekst, v katerem poteka konflikt, in jih je potrebno pri interpretaciji upoštevati. Družinski konflikt se nanaša na aktivno nasprotovanje med družinskimi člani (Marta in Alfieri, 2014). Konflikti lahko vključujejo različne kombinacije družinskih članov, kot so na primer zakonski konflikt, konflikt med staršem in otrokom ali konflikt med sorajenci. Družinski konflikt se pogosto interpretira kot znak razdora družine, vendar pa Laursen in Collins (1994) poudarjata, da je za večino razvojnih teorij le-ta v vlogi zorenja pomembnih sprememb v odnosu med staršem in otrokom. Zaradi narave družinskih odnosov je lahko konflikt verbalne, fizične, spolne, finančne ali psihološke oblike. Lastnosti, ki ga označujejo, pa so intenzivnost, kompleksnost ter trajanje odnosa. Intenziteta družinskih konfliktov je pogosto večja kot v ostalih socialnih skupinah. Odnosi znotraj družine namreč bazirajo na navezanosti, predanosti in naklonjenosti, zato tudi soočanje s konfliktom in posledicami le-tega povzroča večjo škodo. Kompleksna narava družinskih odnosov vključuje dimenzije, kot so ljubezen, spoštovanje, povezanost, sovraštvo, odpor, nezadovoljstvo, zavist, rivalstvo in neodobranje (Marta in Alfieri, 2014). Potek konflikta je pogosto odvisen od dimenzij, ki prevladujejo v odnosih. Tretja lastnost družinskega konflikta pa so trajanje odnosov, trajanje nekaterih konfliktov ter dolgoročne posledice nefunkcionalnih konfliktnih vzorcev. Družine imajo različne stile spoprijemanja s konflikti, od sodelovalnega, izogibajočega do nasilnega stila. Vpliv konflikta na blagostanje družinskih članov je odvisen od načina razrešitve konflikta.

## **KONFLIKTI V ODNOSU MED STARŠEM IN MLADOSTNIKOM**

Starši imajo v obdobju adolescence pomembno vlogo, saj mladostnik potrebuje njihove ljubezen in naklonjenost, primerne meje, zgled pri številnih spretnostih, kot so dogovarjanje, reševanje problemov in soočanje s konfliktnimi situacijami, pa tudi podporo pri vsakodnevnem stresu. Prav konflikti v odnosu starši – mladostnik imajo v mladostnikovem razvoju pomemben del, saj mu zagotavljajo kontekst, kjer lahko oblikuje svojo samostojnost v procesu individualizacije (Steinberg in Silk, 2002). Starši in mladostniki se pogosto znajdejo v konfliktnih odnosih glede zavzemanja večje samostojnosti. Postavljanje meja in prevzemanje odgovornosti sta med najpogostejšimi izvori napetosti in konfliktov (Gostečnik, Pahole in Ružič, 2000). Mladostniki, ki imajo zmerne konflikte s svojimi starši, dosegajo boljšo učno uspešnost, imajo manj težav pri prilagajanju ter boljšo samozavest kot tisti mladostniki, ki imajo malo oz. nič konfliktov s svojimi starši (Adams in Laursen, 2001). Med 5 % in 15 % mladostnikov v odnosu s svojimi starši poroča o izredno visoki stopnji konfliktnosti, ki je tudi pomembno pozitivno povezana z mladostnikovimi psihosocialnimi težavami (Morris idr., 2007; Smetana, Metzger, Gettman in Campione-Barr, 2006). Mladostnikova odzivnost in slabe interakcije s starši lahko poslabšajo ponotranjanje težav tako pri starših kot tudi mladostnikih (Steinberg, 2000). Zato je pomembno, kako in na kakšen način starši sami odpirajo teme v odnosu z mladostnikom, zlasti občutljive teme, ki se tičejo odnosa do sebe, svojega telesa, do drugih ipd. Vzdrževanje trdnega odnosa z mladostnikom na eni ter spoštovanje njegove težnje po večji avtonomiji in zasebnosti na drugi strani staršem brez dvoma predstavlja velik izziv (Putnick idr., 2010). Tudi starši sami so v tem obdobju soočeni z novimi izzivi, ki jih prednje postavi razvijajoči se mladostnik, njegovo hrepenenje po avtonomiji lahko dojemajo kot zavračanje in ob tem pogosto doživljajo stres, negotovost v svoji vlogi, več negativnih čustev ter konfliktnosti v odnosu z njim (Collins in Madsen, 2003; Steinberg, 2000). Nerazmejenost v odnosu z mladostnikom predstavlja stresno doživljanje starša, izzivi, ob katere trčijo starši pri mladostnikih, pa

tudi obratno krepijo obrambno vedenje in še bolj utrjujejo občutek ogroženosti v dani situaciji.

## **NAMEN RAZISKAVE**

Številne raziskave so se pri proučevanju konfliktnosti v odnosu starši – mladostnik pogosto osredotočale zgolj na pogostost konfliktov, še vedno pa je malo raziskav, ki bi proučevale druge dejavnike, povezane s konfliktnostjo. Zlasti pa primanjkuje raziskav s področja konfliktnosti v odnosu staršev do mladostnika in starševske vzgojne drže. Zato smo v pričujoči raziskavi želeli preveriti, katere konflikte starši mladostnikov najpogosteje doživljajo, kolikšno intenziteto le-teh ocenjujejo ter kako se prisotnost in intenziteta konfliktnih vsebin povezuje s starševsko strategijo discipliniranja mladostnika. Predpostavljamo, da bodo starši pogosteje poročali o konfliktih, ki so povezani z domačimi in šolskimi opravili, in da bo doživljanje konfliktnosti pri starših v odnosu z mladostnikom pomembno povezano z nefunkcionalnimi strategijami discipliniranja.

## **METODA**

### **UDELEŽENCI**

Raziskovani vzorec je zajemal 62 staršev mladostnikov iz vse Slovenije, od teh je bilo 38 mater (61,3 %) in 24 očetov (38,7 %). Povprečna starost staršev je znašala 45,5 let (SD = 7,8), najmlajši udeleženec je bil star 32 let in najstarejši 63 let. 22 staršev (35,5 %) je imelo srednješolsko/poklicno izobrazbo, ostali (64,5 %) pa višje- ali visokošolsko izobrazbo.

## PRIPOMOČKI

V raziskavi smo poleg demografskih vprašanj (spol, starost, izobrazba, zakonski stan, kraj bivanja ter spol in starost mladostnika) uporabili tudi sledeče vprašalnike:

**Lestvica starševstva** (orig. *Parenting Scale – Adolescent Version*, PS-A) avtorjev Irvine, Biglan, Smolkowski in Ary (1999): PS-A ima 13 postavk s 7-stopenjsko lestvico in meri dve strategiji discipliniranja, in sicer popustljivost ter pretirano odzivnost. Pri obeh strategijah višji rezultat odraža manj učinkovito, nižji rezultat pa bolj učinkovito strategijo discipliniranja mladostnika. Cronbachov alfa-koeficient zanesljivosti na raziskovalnem vzorcu znaša za dimenzijo popustljivost 0,74 in za pretirano odzivnost 0,80.

**Starševska ček lista konfliktnih vsebin** (orig. *The Parent Issues Checklist*, PIC) avtorjev Prinz, Foster, Kent in O'Leary (1979) ter Robin in Foster (1989): PIC vsebuje 44 postavk oz. vsebin, ki so pogosto predmet konfliktov v odnosu med staršem in mladostnikom (npr. delanje domačih nalog, pravočasen prihod v šolo, čiščenje sobe, ugašanje luči v hiši, način koriščenja prostega časa ipd.). Za vsako potrjeno postavko, ki jo potrdi z odgovorom »da/ne«, udeleženelec nato oceni intenziteto pogovora o dotični vsebini na Likertovi petstopenjski lestvici (1 pomeni »pomirjen« in 5 »jezen«). Ček lista poda tri ocene: (1) prisotnost konfliktnih vsebin, (2) pogostost oz. frekvenca konfliktnih vsebin in (3) intenzivnost konfliktnih vsebin. Nižji rezultati kažejo manj pogoste in manj intenzivne konfliktno vsebine, medtem ko višji rezultat odraža pogostejše in intenzivnejše doživljanje konfliktov staršev v odnosu z mladostnikom. V raziskavi sta bili uporabljeni dimenziji prisotnost konfliktnih vsebin in intenziteta konfliktnih vsebin. PIC ima dobro vzpostavljeno zanesljivost in veljavnost. Test-retest zanesljivosti sega od 0,53–0,80 v dvotedenskem intervalu (Robin in Foster, 1998). Cronbachov alfa-koeficient zanesljivosti na raziskovalnem vzorcu znaša za prisotnost konfliktov 0,92, za intenzivnost konfliktov pa 0,93, kar govori o dobri zanesljivosti instrumenta.

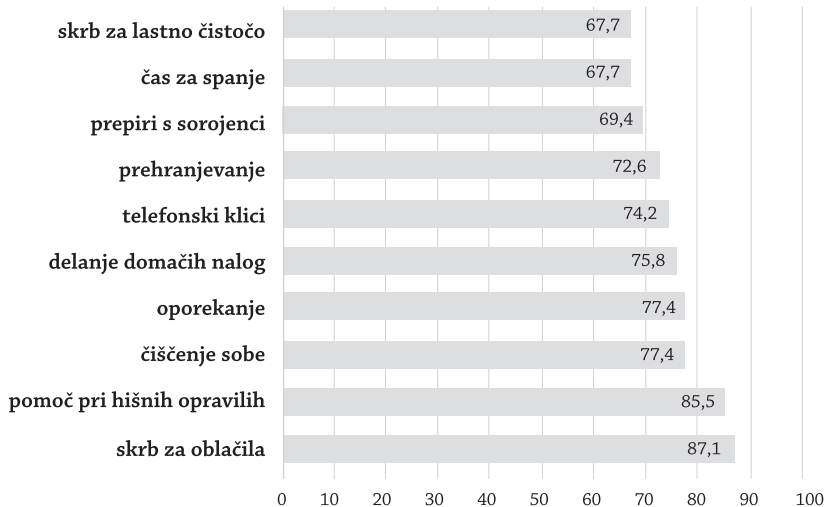
## POSTOPEK

K sodelovanju v raziskavi so bili povabljeni starši, ki so imeli mladostnika, starega od 11 do 21 let. Starše smo v raziskavo povabili

preko medmrežja z izpolnjevanjem elektronskega vprašalnika, oblikovanega s spletnim orodjem »1ka«, ki je bil dostopen na spletnih forumih in družabnih spletiščih. Pred prostovoljnimi in anonimnimi izpolnjevanji vprašalnika so bili starši seznanjeni z raziskavo, izpolnjevanje vprašalnika pa je trajalo približno 12 min. Dobljene podatke udeležencev smo tabelirali in obdelali s pomočjo statističnega programa SPSS 21 (IBM, 2012). S podatki smo izračunali deskriptivno statistiko, povezanost med spremenljivkami pa smo ugotavljali s Pearsonovim korelacijskim koeficientom.

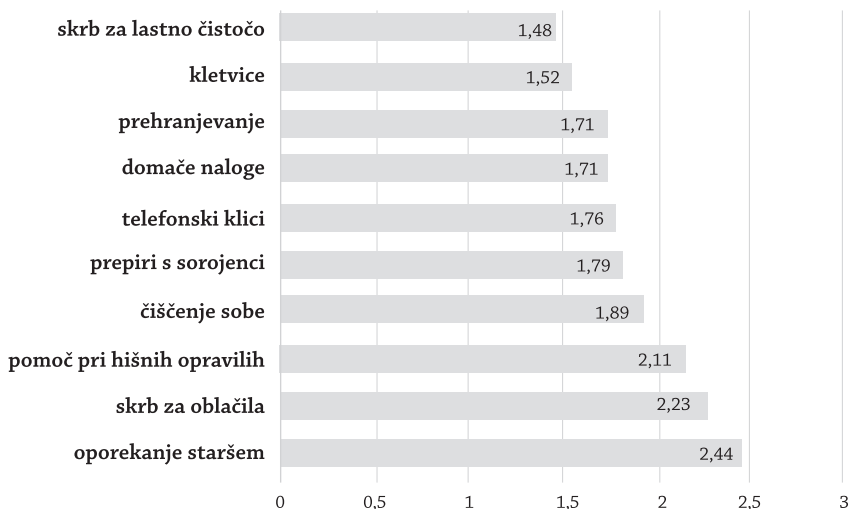
## IZSLEDKI

Namen raziskave je bil, ugotoviti povezanost konfliktov z vzgojno prakso pri starših mladostnikov. Ker se raziskave pogosto osredotočajo le na mladostnikovo subjektivno zaznavanje konfliktov, nas je v pričujoči raziskavi zanimala zlasti percepcija konfliktnosti pri starših v odnosu s svojim mladostnikom.



SLIKA 1: Deset najprisotnejših konfliktov v odnosu starša z mladostnikom v odstotkih.

Kot kaže **SLIKA 1**, so bile konfliktne teme, o katerih so največkrat poročali starši v interakciji z mladostnikom, povezane z redom in čistočo, jezikanjem, domačimi nalogami, telefonskimi klici, hrano, prepiri s sorojenci in spanjem mladostnika. Najmanj pogosti konflikti pa so bili zmenki, kajenje cigaret, uživanje drog, zamujanje v šolo in kupovanje oblačil. Slednji rezultati so skladni tudi z drugimi raziskavami (Riesch idr., 2000), ki prav tako ugotavljajo, da se starši in mladostniki najpogosteje prerekajo o povsem vsakodnevnih temah, kot so prepiri s sorojenci in pospravljanje sobe, medtem ko potencialne občutljive teme, kot so droge, spolnost ipd., ostajajo v ozadju. Razlog za slednje bi lahko bila starševska negotovost pri naslavljanju teh občutljivih tem, morda tudi pretekli konflikti v povezavi s temi temami ali pa prepričanje staršev, da bodo ravno te teme povzročile konflikte oziroma da mladostnik ni dorasel pogovoru o teh temah (Noller in Callan, 1991).



**SLIKA 2:** Deset konfliktov z najvišjo intenziteto v odnosu staršev z mladostnikom.

Intenzivnost konfliktov pri posameznih vsebinah se je na 5-stopenjski lestvici v povprečju gibala med 0,32 in 2,44. **SLIKA 2** prikazuje deset konfliktnih tem, pri katerih so starši doživljali najvišjo intenziteto konfliktnosti, in tudi tu so se pokazale kot najbolj pereče vsakodnevne teme, ki se bolj tičejo družinskega življenja. Ti zmerni konflikti pomembno prispevajo k spreminjanju družinskih odnosov in tudi k boljši sposobnosti prilagajanja pri mladostnikih. Catan, Dennison in Coleman (1996) pravijo, da k simulaciji konflikta v družini pomembno prispevajo zlasti sobivanje, tekmovalnost in osebne značilnosti družinskih članov. Raziskovalci z relacijskega področja pa k temu dodajajo tudi prepričanje staršev o svoji vlogi v odnosu z mladostnikom. Starši, ki so bolj sodelovalni, odprti in dostopni v odnosu z mladostnikom, poročajo o manj intenzivnih konfliktih (Holmes, Bond in Byrne, 2008). Spodbujanje starševskega razumevanja lastnega znanja je lahko pomembna strategija pri spodbujanju bolj konstruktivnih interakcij med starši in mladostnikom kot tudi pri naslavljanju bolj občutljivih tem v pogovoru z mladostnikom, ki ostajajo v ozadju.

**TABELA 1:** Pearsonovi koeficienti korelacije med konflikti, strategijo discipliniranja in starostjo.

	<b>PIC – prisotnost konfliktov</b>	<b>PIC – intenziteta konfliktov</b>
<b>PS-A – popustljivost</b>	,086	,260*
<b>PS-A – pretirana odzivnost</b>	,354**	,423**
starost starša	-,324*	-,364**

Opombe: PIC – Starševska ček lista konfliktnih vsebin, PS-A – Lestvica starševstva \*  $p < ,05$ , \*\*  $p < ,01$ .

**TABELA 1** kaže korelacije med prisotnostjo in intenziteto konfliktov ter strategijo discipliniranja in starostjo starša. Starost starša je bila negativno povezana s pogostostjo in tudi intenziteto konfliktov. Večja prisotnost konfliktov je bila statistično pomembno povezana s popustljivostjo starša pri discipliniranju mladostnika.

Intenzivnost konfliktov pa je bila pomembno pozitivno povezana tako s popustljivo kot tudi pretirano odzivno držo starša pri discipliniranju mladostnika. Starši, ki dojemajo vsakodnevno vedenje svojih otrok kot deviantno, doživljajo ob otrokovem vedenju več stresa v primerjavi s starši, ki sprejemajo otrokovo vedenje kot normalno in se medsebojno podpirajo pri obvladovanju otrokovega zahtevnega ali izzivalnega vedenja (Belsky, Woodworth in Crnic, 1996). N. Eisenberg je s sodelavci (2008) ugotovila, da so visoka stopnja pozitivnega afekta in podpore ter nižja frekvenca in/ali nižja stopnja sovražnosti med staršem in mladostnikom v konfliktnih interakcijah povezane s kakovostnejšim čustvenim razvojem pri mladostnikih. Schneider, Cavell in Hughes (2003) pa poročajo, da je neučinkovito discipliniranje močnejše povezano z eksternaliziranim vedenjem pri otrocih, kadar starši ne zaznavajo omejevanj pri vzgoji in tako ne zmorejo postaviti trdnih omejitev ter vztrajati v konfliktnih situacijah. Po drugi strani pa so starši, ki izražajo več negativnih čustev, strožji in posegajo po bolj prisilnih ukrepih pri discipliniranju svojih otrok (Patterson, 2002).

## SKLEPI

Odnos staršev do otroka ima pomemben vpliv na otrokove poznejše izvendružinske odnose. V obdobju adolescence je odnos še posebej na preizkušnji, saj so interakcije med staršem in mladostnikom pogosto stresne in konfliktno. Raziskave so se v preteklosti usmerjale na proučevanje pogostosti in vsebine konflikta ter s tem podale zgolj del informacije o pomenu konfliktov v družini. Kasneje se je polje raziskovanja konfliktnosti v družini razširilo in rezultati so pokazali, da so strategije reševanja konfliktov in izražanje čustev pomembni napovedniki konfliktov (npr. Riesch idr., 2000). Odnos med staršem in mladostnikom, ki mu manjka topline, podpore in sodelovanja, je povezan s težavami družinskih članov v spoprijemanju in razreševanju težav, kar povzroča večjo stopnjo nerazumevanja v odnosu in mladostnikovo problematično vedenje. Usmeritev konfliktnosti v povezavi s strategijo discipliniranja pa je bil tudi predmet naše raziskave, s katero smo



potrdili zastavljeno predpostavko, da sta prisotnost in intenziteta konfliktov pomembno pozitivno povezani s starševsko nefunkcionalno strategijo discipliniranja. Vrednost omenjenih rezultatov raziskave kaže predvsem na pomembno področje, ki bi ga bilo potrebno zaradi pomanjkanja raziskav še podrobneje raziskati, zlasti dejavnike, ki napovedujejo kakovost interakcij v odnosu med staršem in mladostnikom pri reševanju konfliktnih situacij, kot tudi dejavnike, ki staršem onemogočajo, da bi svojo vlogo pri vzgoji mladostnika odigrali kompetentno, dosledno in ne konfliktno. Vsekakor pa ima naša presečna raziskava tudi pomanjkljivosti, in sicer je bil uporabljen samoporočevalski vprašalnik, s katerim že zaradi njegove narave težje zagotovimo objektivnost podatkov. Čeprav smo z vključitvijo staršev prispevali k širšemu aspektu mladostnikovih konfliktov, pa bi bilo potrebno za večjo objektivnost v vzorec vključiti tudi aspekt mladostnikov in zasnovati longitudinalno raziskavo, ki bi naslavljala ter preverjala tudi pomembne razvojno-relacijske dejavnike (npr. spremembe v emocionalnem in kognitivnem razvoju, vrstni red otroka, vključenost mladostnika v starševski konflikt ipd. z longitudinalno raziskavo itd.).

## LITERATURA

- Adams, R. in Laursen, B. (2001). The organization and dynamics of adolescent conflict with parents and friends. *Journal of marriage and family*, 63(1), 97–110.
- Aquilino, W. S. in Supple, A. J. (2001). Long-term effects of parenting practices during adolescence on well-being outcomes in young adulthood. *Journal of Family Issues*, 22(3), 289–308.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83–96.
- Belsky, J., Woodworth, S. in Crnic, K. (1996). Trouble in the second year: Three questions about family interaction. *Child development*, 67(2), 556–578.

- Boardman, S. K. in Horowitz, S. V. (1994). Constructive conflict management and social problems: An introduction. *Journal of Social Issues*, 50(1), 1–12.
- Catan, L., Dennison, C. in Coleman, J. C. (1996). *Getting through: Effective communication in the teenage years*. London: BT Forum.
- Collins, W. A. in Madsen, S. D. (2003). Developmental changes in parenting interactions. V L. Kuczynski (ur.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (str. 49–66). Beverly Hills, CA: Sage.
- Darling, N. in Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487–496.
- Dishion, T. J., in Kavanagh, K. (2003). *Intervening in adolescent problem behavior: A family-centered approach*. New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Spinrad, T. L., Gershoff, E. T., Valiente, C., Losoya, S. H., ... in Maxon, E. (2008). Understanding mother-adolescent conflict discussions: concurrent and across-time prediction from youths' dispositions and parenting. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 73(2), vii–160.
- Glasl, F. (1997). *Konfliktmanagement*. Bern-Stuttgart, Germany: Paul Haupt-Freies Geistesleben.
- Gostečnik, C., Pahole, M. in Ružič, M. (2000). *Biti mladostnikom starši*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Holmes, T. R., Bond, L. A. in Byrne, C. (2008). Mothers' beliefs about knowledge and mother—adolescent conflict. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(4), 561–586.
- IBM (2012). *SPSS statistics for Windows*. Version 21.0. IBM.
- Irvine, A. B., Biglan, A., Smolkowski, K. in Ary, D. V. (1999). The value of the Parenting Scale for measuring the discipline practices of parents of middle school children. *Behaviour research and therapy*, 37(2), 127–142.
- Laursen, B. in Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115(2), 197–209.
- Marta, E. in Alfieri, S. (2014). Family Conflicts. V A. C. Michalos (ur.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (str. 2164–2167). New York: Springer.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. in Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361–388.

- Myers, D. 2007. *Psychology* (8. izd). New York: Worth Publishers.
- Noller, P. in Callan, V. (1991). Images of the typical Australian family. V K Funder (ur.), *Images of Australian Families* (str. 1–22). Melbourne: Longman Cheshire.
- Patterson, G. R. (1997). Performance models for parenting: A social interactional perspective. V J. E. Grusec in L. Kuczynski (ur.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (str. 193–226). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Patterson, G. R. (2002). The early development of coercive family process. V J. B. Reid, G. R. Patterson in J. Snyder (ur.), *Antisocial behavior in children and adolescents* (str. 25–44). Washington, DC: American Psychological Association.
- Prinz, R. J., Foster, S., Kent, R. N. in O'Leary, K. D. (1979). Multivariate assessment of conflict in distressed and nondistressed mother-adolescent dyads. *Journal of applied behavior analysis*, 12(4), 691–700.
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Hendricks, C., Painter, K. M., Suwalsky, J. T. in Collins, W. A. (2010). Stability, continuity, and similarity of parenting stress in European American mothers and fathers across their child's transition to adolescence. *Parenting: Science and practice*, 10(1), 60–77.
- Riesch, S. K., Bush, L., Nelson, C. J., Ohm, B. J., Portz, P. A., Abell, B., ... in Jenkins, P. (2000). Topics of conflict between parents and young adolescents. *Journal for specialists in pediatric nursing*, 5(1), 27–40.
- Robin, A. in Foster, S. L. (1989). *Negotiating parent adolescent conflict*. New York: Guilford Press.
- Schneider, W. J., Cavell, T. A. in Hughes, J. N. (2003). A sense of containment: Potential moderator of the relation between parenting practices and children's externalizing behaviors. *Development and Psychopathology*, 15(1) 95–117.
- Shenk, C. E. in Fruzzetti, A. E. (2011). The impact of validating and invalidating responses on emotional reactivity. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30(2), 163–183.
- Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T. in Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum

- or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 113–128.
- Skowron, E. A. in Friedlander, M. L. (1998). The Differentiation of Self Inventory: Development and initial validation. *Journal of counseling psychology*, 45(3), 235–246.
- Smetana, J. G., Metzger, A., Gettman, D. C. in Campione-Barr, N. (2006). Disclosure and secrecy in adolescent–parent relationships. *Child development*, 77(1), 201–217.
- Steinberg, L. (2000). The family at adolescence: Transition and transformation. *Journal of Adolescent Health*, 27(3), 170–178.
- Steinberg, L., in Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. V M. Bornstein (ur.), *Handbook of parenting* (str. 103–133). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomori, M., Stiković, S., Stergar, E., Pinter, B. in Rus-Makovec, M. (1998). *Dejavniki tveganja pri slovenskih srednješolcih*. Ljubljana: Psihiatrična klinika.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET FEBRUARJA 2018

# NARATIVNA NEENAKOST IN GOVORNO-JEZIKOVNI RAZVOJ OTROK

65

NARRATIVE INEQUALITY AND LANGUAGE AND  
SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN

**Lucija Klun**, *dipl. soc. ped.*

*Chengdujska 28, 1000 Ljubljana*

*lucija.klun@outlook.com*

## POVZETEK

Namen prispevka je kontekstualizacija govorno-jezikovnega razvoja otrok iz ranljivih družin. Posebna pozornost je namenjena neskladnosti med perspektivo družin, ki predstavljajo vsakdanji socialni, ekonomski, kulturni in jezikovni kontekst otroka, ter perspektivo vzgojno-izobraževalnih institucij, ki nudijo določene programe kompenzacije in podpore otrokom iz ranljivih družin. Ranljive družine v prispevku pojmujeemo kot tiste, ki se soočajo s izzivi na številnih področjih, na primer z nizkim socialno-ekonomskim statusom, nestalno zaposlitvijo ali grožnjo brezposelnosti, negotovo nastanitvijo, marginaliziranim družbenim statusom. Obenem so otroci iz ranljivih družin v vzgojno-izobraževalnem sistemu pogosto stigmatizirani in manj učno uspešni. Spoznanja številnih raziskav nakazujejo, da je temeljni mehanizem družbene reprodukcije v izobraževalnih institucijah jezikovna neenakost. V članku bomo predstavili raziskave o razlikah v govorno-jezikovnem razvoju otrok iz različnih družbenih skupin. Pokazali bomo diskurzivne poteze, ki raziskovanje spremljajo, predvsem pri opisovanju družinskega okolja in načina življenja deprivilegiranih skupin. Znanstveni diskurz pogosto spremljajo naključna prepričanja

o »kulturi podrazreda« in ranljivih družinah, katerih okolje je opisano kot manj kakovostno in nespodbudno za govorno-jezikovni in kognitivni razvoj otrok. Odgovornost za otrokov neuspeh je pripisana načinu življenja, vzgoje in komunikacije v prikrajšani skupnosti. Po drugi strani pa je v institucionalnem sistemu intenzivnejša strokovna podpora otroku pogojena s kategorizacijo v obstoječem naboru posebnih potreb. Sistem prepoznavanja primanjkljajev in sistem strokovne pomoči sta naravnana k individualizaciji in naturalizaciji težav. Pri tem ostajajo nenaslovljeni strukturni in socialni značaj »zaznanih primanjkljajev« ter kontekst družbene neenakosti.

**KLJUČNE BESEDE:** *narativna neenakost, ranljive družine, socialno-ekonomski status, govorno-jezikovni razvoj, kategorizacija, posebne potrebe, kontekstualizacija, družbena neenakost, individualna odgovornost*

## ABSTRACT

The aim of the following article is the contextualisation of language and speech development in children from vulnerable families. Special focus will be put on the incoherence between the perspective of families, which represent a child's everyday social, economic and linguistic context and the perspective of the educational system which provides compensatory programmes for children from vulnerable families. Vulnerable families face numerous issues, including low socio-economic status, unstable employment or prolonged unemployment, and risk of eviction, combined with marginalised social status. Children from vulnerable families are less successful academically and often stigmatised in the educational system. Many recent studies recognise the connection between speech and language development and educational failure and suggest that the central mechanism of social reproduction is linguistic inequality. Various studies looking at language and speech development in different social groups are presented. A special focus is placed on discursive features of studies, especially the characteristics describing the family background and

life practices of disadvantaged communities. The scientific discourse of the research is commonly paired with arbitrary notions of a “culture of underclass” and disadvantaged families, whose everyday setting is described as of a lower quality and not stimulating for speech development and overall cognitive development of children. The responsibility for school failure is ascribed to ways of living, child rearing and communication in disadvantaged communities. On the other hand, the intensive educational support for a child is attached to/ associated with recognition in existing categories of special needs. The system of recognition of deficit and the system of special support is bound to individualisation and naturalisation of the problematic. The process is detached from the structural and social character of “detected deficits” and from the context of social inequality.

**KEY WORDS:** *narrative inequality, vulnerable families, social-economic status, language and speech development, categorisation, special needs, contextualisation, social inequality, individual responsibility*

## UVOD

V projektih<sup>1</sup> med letoma 2014 in 2018 smo kot skupina študentov in profesorjev s pedagoške fakultete sodelovali z ranljivimi družinami. Razvijali smo podporo na terenu (na domovih družin ter v sodelovanju z vzgojno-izobraževalnimi institucijami) ter poskušali vzpostaviti model, ki bi vsakodnevno delo socialnega pedagoga uskladil s cilji in potrebami družine, v katerem bi bilo sodelovanje ukrojeno po meri otrok, staršev in razširjene socialne mreže ter

<sup>1</sup> Projekti so se imenovali: »Študije usklajenosti vpletenih v podporo ranljivim družinam ter akcijski razvoj prožnih oblik podpore« (2. 2015–12. 2015), »Razvoj prožne podpore stanovanjsko ogroženim družinam v njihovem življenjskem polju« (1. 6. 2017–30. 9. 2017), »Otroci in mladostniki iz ranljivih družin o virih« (3. 2016–12. 2016) ter »Analiza potreb ranljivih romskih družin ter akcijsko oblikovanje socialno-pedagoških odzivov« (1. 2018–12. 2018).

pedagoških delavcev, ki otroke spremljajo v institucijah. Obenem smo poskušali delovati tako, da bi bilo naše delo prožno in odzivno na vsakokratno družinsko situacijo. Ranljive družine (v nekaterih strokovnih besedilih poimenovane tudi »družine s številnimi izzivi«, npr. Mešl in Kodele, 2016, ali pa »večproblemske družine«, npr. Kobolt, 2002) so tiste, katerih »ranljivost« zavzema raznolike pojavne oblike. V realnosti so si zelo različne, vendar pa imajo vse nakopičene težave na določenih področjih življenja: na materialnem (nizek socialno-ekonomski status, nestalna zaposlitev ali dolgotrajna brezposelnost, nezaposljivost) in stanovanjskem področju (neprimerna nastanitve, grožnja deložacije), ki ga spremljajo zdravstvene, odnosne in druge težave, pogosto pa je družina marginalizirana tudi na račun manjšinskega ali drugače stigmatiziranega statusa (Razpotnik, Turnšek, Rapuš Pavel, Poljšak Škraban, 2015).

Ko smo leta 2014 vzpostavili prve stike z nekaterimi družinami, smo si predstavljali, da bo večji del našega časa in energije namenjen delu v družini: podpora pri birokraciji (računi, odločbe o usmerjanju otrok itd.), pri vzgoji in ohranjanju nastanitve. Izkazalo pa se je, da je pomemben del »ranljivosti« družin povezan z institucijami, ki jih obkrožajo (centri za socialno delo, osnovne šole, vrtci, zavod za zaposlovanje, zdravstveni dom in zdravstvene službe). Ranljivost se je pokazala predvsem kot relacijska, povezana z družbenim položajem in umeščenostjo v institucionalno mrežo, manj pa kot imanentna značilnost družin. Ta ugotovitev je odprla vrsto novih vprašanj: o nekaterih so nekateri sodelavci v projektih že napisali prispevke in poročila (Turnšek, Poljšak Škraban, Razpotnik, Rapuš Pavel, 2016; Razpotnik, Turnšek, Rapuš Pavel, Poljšak Škraban, 2015). Tokrat se bomo posvetili posebni problematiki relacije med institucijami in ranljivimi družinami, ki jo bomo imenovali »narativna neenakost«. To besedno zvezo je prvi uporabil lingvist Hymes (2004), medtem ko drugi teoretiki pojav govorno-jezikovne obrobnosti ranljivih družbenih skupin opisujejo tudi kot »neenakost v dostopu do diskurzivnih virov« (Bernstein, 2003d), »diskurzivno neenakost« (Beauvais, 2017), kot »neenakost v dostopu do lingvističnega kapitala« (Bourdieu, 1991), »jezikovno vrzel med otroki iz družin z nizkim in visokim socialno-ekonomskim statusom« (Hart in Risley, 1995). »Narativna neenakost« v osnovi označuje sklop



pojavnost, ki nakazujejo marginalizacijo družin in posameznikov s strani dominantnega diskurza. To sintagmo bomo uporabljali, ker v primerjavi z drugimi naštetimi temelji na dediščini etnografije in raziskovanja v kontekstih skupnosti ter se teoretsko najbolj približuje socialni pedagogiki (preseganje dihotomije »mi – oni«, paradigma antirasizma in razumevanje življenjskega polja posameznika). Obenem pojem »narativne neenakosti« povzame tudi konfliktnost med različnimi interpretacijami tega pojava: nekateri avtorji neenakost razumejo skozi prizmo deficita, ki je pripisan deprivilegiranim skupinam (npr. Hart in Risley, 1995), drugi pa skozi prizmo kulturne, socialne in jezikovne raznolikosti, ki upošteva kontekst oblikovanja in usvajanja jezika (Beauvais, 2017; Bourdieu, 1991). »Narativna neenakost«, ki jo doživljajo ranljive družine, je sestavljena iz več vidikov:

1. Otroci iz deprivilegiranih družbenih skupin imajo pogosteje težave na področju govorno-jezikovnega razvoja, v vzgojno-izobraževalnih institucijah na podlagi njihovih primanjkljajev pogosteje začnejo postopek usmerjanja. Zaradi vztrajne povezanosti med nizkim socialno-ekonomskim statusom družine in neuspehom otroka v šoli (podatki za Slovenijo v različnih obdobjih so predstavljeni v Justin, 2002; Piciga, 2002; Razdevšek-Pučko, 2002; Flere in Lavrič, 2002; 2005; Flere in drugi, 2009; Peček, Čuk in Lesar, 2006; Žakelj in Cankar, 2009; Flere, Klanjšek, Musil, Tavčar Kranjc in Kirbiš, 2009; Cankar, Bren in Zupanc, 2017) so številni teoretiki kot medij in mehanizem družbene reprodukcije prepoznavali prav jezik. Pri tem so se naslanjali na obsežne empirične raziskave, ki nedvoumno dokazujejo močno povezanost med socialno-ekonomskim statusom in govorom malčkov ter otrok v zgodnjem otroštvu. Pedagoške in psihološke teorije neenakost v dosežkih interpretirajo z dvema prevladujočima konceptoma: konceptom razlike in konceptom primanjkljaja. Koncept razlike nakazuje, da so otroci iz deprivilegiranih družin v odnosu do pedagoškega diskurza prikrajšani, saj ne vključuje pomenov, jezika in vednosti marginaliziranih skupin. Koncept primanjkljaja pa vpeljuje razmislek, da so otroci v negotovih/neustreznih

bivanjskih, socialnih in ekonomskih okoliščinah prikrajšani (na področju zgodnjega razvoja, učnih priložnosti itd.) glede na svoje vrstnike in zato potrebujejo določeno dodatno pomoč ali kompenzacijo. Oba koncepta (ki vodita tudi različne poglede teoretikov in praktikov glede ustreznih rešitev) bomo soočili in ju prevprašali.

2. Druga značilnost narativne neenakosti je starševski občutek nemoči pred *diskurzivno prevlado institucij* (vzgojno-izobraževalnih, socialnih, kaznovalnih), ki zanje in njihove otroke odreja diagnosticirajo, jih kategorizirajo, jim razkrivajo otrokove razvojne posebnosti in jim povedo, »kaj je za otroke najprimernejše«. Proučevanje narativne neenakosti je del širšega projekta socialne pedagogike, ki prevprašuje institucionalno vednost in jezik, ki naj bi bila nevtralna in neoznačena – deprivilegirane skupine pa so v odnosu do nje prepoznane kot odklonske oziroma deficitarne. Starši iz ranljivih in manjšinskih družbenih skupin na govorilnih urah niso slišani, strokovni sodelavci jih ne prepoznavajo kot relevantne sogovornike, pošiljajo jih od institucije do institucije. Ne počutijo se kompetentne, zato se pogosto izogibajo govorilnim uram, sestankom s socialnimi delavci, obravnavam v zdravstvenih službah. Freire (2005) je o tem pojavu govoril tudi kot o kulturi molka.
3. Zadnja značilnost deprivilegiranih skupin v odnosu do jezika pa je razredno zaznamovan govor, ki ga dominantne družbene skupine doživljajo kot vulgarnega, nepravilnega ali subkulturnega. Zanimiv pogled na jezikovno razločevanje poda Orwell v svojih spominih na odraščanje v razredno razdeljeni britanski družbi v začetku 20. stoletja (2013, str. 127): »Bil sem še zelo majhen, star komaj kaj več kot šest let, ko sem se prvič zavedel razrednih razlik. /.../ Kmalu so mi prepovedali, da bi se igral s kleparjevimi otroki; bili so 'navadni' in rečeno mi je bilo, naj se držim proč od njih. To je bilo snobovsko, če hočete, bilo pa je tudi nujno, kajti ljudje iz srednjega razreda si ne morejo privoščiti, da bi njihovi otroci odraščali z vulgarnimi naglasi.« Na način govora deprivilegiranih skupin se veže vrsta dodatnih označevalcev, s katerimi jim je pripisana neomiklanost, pokvarjenost ali neartikuliranost. Ta fenomen »jezikovne

hierarhije« v družbi je povzel John B. Thompson (1991, str.10) v predgovoru Borudieujevega dela *Language and Symbolic Power*: »Govorec pozna vse načine, na katere jezikovne izmenjave nakazujejo razmerja moči. Vsi smo občutljivi na variacije v naglasu, intonaciji in besednjaku, ki odraža različne pozicije v socialni hierarhiji. Vemo, da ljudje govorijo z različnih »ravnih avtoritete«, da besede prihajajo različno obtežene glede na to, kdo jih izgovarja in kako so izrečene.« Fenomen 'jezikovne obrobnosti', neenakosti v dostopu do legitimnega govora in izrekanja bomo obravnavali tudi v luči nekaterih sociolingvističnih raziskav in teorij s področja pragmatične lingvistike. Temeljno bo vprašanje, čigavi so legitimni jezik, pomeni, vednost, predvsem pa, kakšna je v luči razumevanje opisane narativne prikrajšanosti vloga raziskovalcev in terenskih delavcev (npr. socialnih pedagogov) pri zagovorništvu in iskanju glasu skupin z družbenega roba.

V tem prispevku se bomo osredotočili predvsem na prvo izmed kategorij, ki povezuje govor in jezik otrok iz deprivilegiranih skupin z neenakimi možnostmi v institucionaliziranem izobraževanju. Osnovni namen je »problematiko« razčleniti od najbolj individualne pojavnosti v zgodnjih razvojnih fazah govora in jezika, ki poteka v neposrednem družinskem okolju, pa vse do makro-pojavnosti na ravni institucije ter na ravni družbene strukture. Sicer pa se vse našete kategorije prepletajo in omogočajo postopen vpogled v družbeno polje, ki je preprejeno z narativno neenakostjo. Ta, kot bomo pokazali, vpliva na možnosti otrok za uspešno sodelovanje v pedagoškem diskurzu in prenosu znanja, na pravico staršev do slišnosti in upoštevanja pri odločitvah stroke ter na splošno (z) možnost sodelovanja v javnem diskurzu, ki je marginaliziranim družbenim skupinam večkrat odvzeta. Ob izkušnji sodelovanja z ranljivimi družinami bomo poskusili pokazati, kako termini, kot so »primanjkljaj na področju govorno-jezikovnega razvoja«, »manj kakovostno družinsko okolje« ter podobni dobronamerni termini, ki jih uporabljajo pedagoški/psihološki diskurzi, družine potiskajo globje v marginalizacijo, jih stigmatizirajo in pogosto

vodijo v biologizacijo (celo medikalizacijo) razlik, ki izhajajo iz družbenih neenakosti.

Dolgoročna namera (v seriji člankov) je razdelava pojma narativne neenakosti skozi vse naštete kategorije. Razumevanje narativne neenakosti je pomembno predvsem z vidika delovanja socialnega pedagoga, ki je nujno vpeto v diskurzivno polje, prepredeno s socialno neenakostjo. Socialni pedagogi namreč »delamo z govorom«, kot zapiše Razpotnik (2007, str. 73): »Socialnopedagoško delo temelji na odnosu. Odnos se udejanja prek interakcije, manifestacija interakcije pa je pogovor.« Zato je ključno zavedanje neenakosti v pogojih govora, jezika in naracije ter reflektiran dialoški vstop v življenja deprivilegiranih skupin.

## **DRUŽBENA KONSTRUKCIJA GOVORNO-JEZIKOVNIH TEŽAV**

Govorno-jezikovni razvoj otrok v povezavi z družbeno neenakostjo je vstopil v fokus sočasno s tako imenovanim »jezikovnim obratom«<sup>2</sup> (Rorty, 1992), ki ga je zaznamoval splošen porast zanimanja za otroški govor in oblikovanje teorij govornega razvoja v 20. stoletju (McCharty, 1954). Avtorji so v tem obdobju vzpostavili tudi ključne prelomnice v razvoju govora po starostnih obdobjih. V poznem dvajsetem letu so Vigotski (2010) in njegovi nasledniki (Antonietti, Liverta-Sempio in Marchetti, 2006) prepoznali pomembnost socialnega in kulturnega okolja za razvoj otrokovih psiholoških procesov. Jezik je bil prepoznat kot eno od kulturnih »orodij«, ki vstopa v konceptualizacijo otrokovega mišljenja in znanja na dveh nivojih: na neposredni ravni, z vplivom, ki ga ima na otrokov razvoj mišljenja, ter na posrednem nivoju, preko vpliva,

<sup>2</sup> Richard Rorty (1992) v antologiji *The Linguistic Turn* popiše obrat v zahodni filozofiji in humanistiki v zgodnjem 20. stoletju, ki ga zaznamuje zanimanje za jezik v povezavi z različnimi družbenimi fenomeni. Ta pojav vključuje širok nabor vplivov klasičnih jezikovnih analiz (Wittgenstein, Austin), prispevkov avtorjev iz fenomenološke tradicije (Husserl, Heidegger) in Foucaulta (z delom *Arheologije vednosti* označi samo vednost kot diskurzivno).

ki ga ima jezikovni kod, uporabljen v otrokovem okolju (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Sočan in Tašner, 2015).

Eden od začetnih raziskovalcev povezanosti med nižjim družbenim statusom in govorno-jezikovnim razvojem pa je bil McCharty (1930; 1954), ki je pokazal, da otroci srednjega razreda uporabljajo v povprečju daljše stavke kot otroci iz nižjega razreda. Od takrat do šestdesetih se je zvrstilo nekaj raziskav (Young, 1941; Dawe, 1942; McCharty, 1954; Templin, 1957). Dawe (1942) je vzpostavila izobraževalni program z eksperimentalno in kontrolno skupino ter ugotovila, da sta se pri otrocih iz nižjega družbenega razreda po devetih mesecih programa povečala dolžina povprečne povedi in obseg besednjaka (glede na kontrolno skupino). S tem je razlage povezanosti med družbenim razredom otroka in njegovim govorno-jezikovnim razvojem premaknila iz območja biološkega v območje socialnega. Deficit je torej razumljen kot »podedovan« socialno in ne genetsko ter se povezuje z govorom, jezikom in načinom vzgoje v deprivilegiranih družinah in skupnostih.

Od šestdesetih naprej je začel v polju sociolingvistike delovati Bernstein (2003a, 2003b, 2003c, 2003d). S sodelavci (npr. Lawton, 1968) je oblikoval vrsto predpostavk, ki govora deprivilegiranih otrok niso merile le kvantitativno, temveč so merile tudi povezano med jezikom, logičnimi operacijami in načinom oblikovanja pomenov v jeziku. Oblikoval je koncepta *elaboriranih* in *restriktivnih* jezikovnih kodov – prvega naj bi uporabljali pripadniki srednjega družbenega razreda, drugega pa pripadniki nižjih družbenih razredov. Teorijo jezikovnih kodov je kasneje razširil v družbeno teorijo odnosov med družbenim razredom, družino in sistemom družbene reprodukcije: ugotovil je, da se način komunikacije v različnih družbenih razredih veže na stratifikacijo in razmerja moči v družbi.

Kasneje so njegovi kritiki trdili (Danzig, 1995; Labov, 1969), da je njegova teorija deficitarna; razbrali so, da s teorijo kodov govoru delavskega razreda pripisuje določen primanjkljaj glede na srednji razred. Bernstein (2003a, 2003d) je odgovarjal, da restriktivni kod postane deficitaren šele z vstopom otroka v institucionalni sistem, ki privilegira določen (srednjerazredni) način govora in komunikacije. Še vedno obstajajo številne zmotne interpretacije, ki restriktivni kod povezujejo z oznakami, kot sta »manj kakovosten govor«

in »manj kakovostno družinsko okolje«. Tudi v slovenskem raziskovalnem miljeju lahko najdemo tovrstne zmotne interpretacije njegovega dela, tako na primer Marjanovič Umek (2011, str. 302) med ključne dejavnike razvoja govora malčkov in otrok uvršča »kakovost govora staršev oziroma, kot pravi Bernstein (1961)<sup>3</sup>, jezikovni kod odrasle osebe, ki ga določa socialni razred, ki mu pripada. /.../ Visoka stopnja izobrazbe staršev je pozitivno povezana s kakovostjo družinskega okolja, saj starši z višjo izobrazbo v povprečju pogosteje berejo svojemu otroku, ga spodbujajo k pripovedovanju, postavljajo odprta vprašanja, z otroki obiskujejo knjižnico in druge kulturne prireditve ter imajo več knjig in revij za otroke kot manj izobraženi starši (Marjanovič Umek, Podlesek, Fekonja Peklaj, 2005; in Rowe, 2008, v Marjanovič Umek, 2011)«.

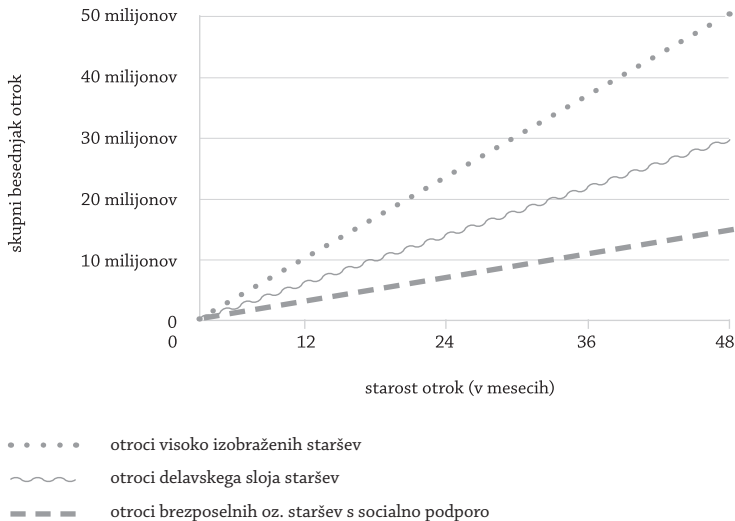
Sam je teorijo kodov osnoval kot teorijo »usmerjenosti k pomenom« – elaborirani kod je v tem nakazoval usmerjenost k pomenom, ki so abstraktni in neodvisni od konteksta, restriktivni kod pa je pomenil usmerjenost govora k stvarjem, ki so prisotne v neposrednem kontekstu. Elaborirani jezikovni kod narekuje govor, ki je ekspliciten; restriktivni kod pa impliciten govor, ki deluje opisno. Pri Bernsteinovi konceptualizaciji je bil pomemben določujoči faktor *narava besed in vrsta rabe jezika*; pri tem pa ni šlo nujno za obseg besedišča, ampak bolj za modalitete strukture jezika, načina, kako v relacijo stopajo besede in stavki, kako jezik reflektira določeno obliko strukturiranja občutka in s tem samih sredstev interakcije ter odgovora na okolje (Gaber in Tašner, 2015).

Če je Bernstein (2003a) kvalitativno raziskoval jezikovne kode, kakor so vpeti v proces socializacije, socialne stratifikacije in v reprodukcijo družbene neenakosti, so drugi raziskovalci uporabljali preprostejše lingvistične kategorije: na primer pravilnost slovnične rabe jezika, obsežnost besednjaka, število izrečenih besed med starši in otroki. Ti raziskovalci so na račun preprostejših »meritev jezikovnih razlik« in poenostavljanja teoretskih okvirov pridobili širše pedagoško in javno pripoznanje. S tem vplivom je raziskovanje

<sup>3</sup> Bernstein tako v *Social class and linguistic development: A theory of social learning* (1961) kot tudi v drugih tekstih ni izenačeval jezikovnega koda določenega okolja s kakovostjo tega okolja.

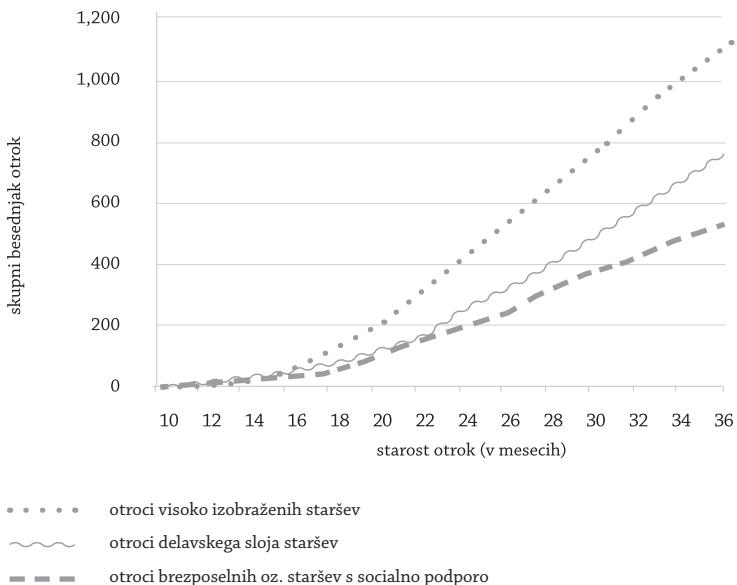
govora deprivilegiranih skupin postalo značilnejše kvantitativno, izgubilo pa je tudi del razlagalne moči o povezanosti strukturnih neenakosti in razvojnih dispozicij otroškega zgodnjega govora. Najpomembnejša raziskovalca, ki sta usmerjala ta trend, sta bila Hart in Risley (1995, 2003). V longitudinalno raziskavo sta vključila 42 družin – spremljala sta jih dve leti in pol, od takrat, ko so bili malčki stari sedem mesecev, pa do njihovega tretjega leta starosti. Enkrat mesečno je skupina raziskovalcev pri vsaki od družin eno uro snemala komunikacijo med otrokom in starši (starševski govor, usmerjen k otroku, ter govor, ki ni bil namenjen neposredno otroku). Govor staršev sta razčlenila glede na slovnico, besednjak, dolžino izrečenih povedi ter glede na število vseh izrečenih besed (s strani staršev) v obdobju snemanja.

Njuna najodmevnejša ugotovitev je bila, da v družinah, ki so prejemnice socialne pomoči, otroci slišijo povprečno 626 besed na uro, v družinah delavskega razreda povprečno 1251 in v srednjerazrednih družinah 2153 besed na uro. To sta s preprostim izračunom



**GRAF 1:** Število besed, naslovljenih na otroke, se razlikuje glede na socialno-ekonomski status družine.

pretvorila v število vseh besed, ki jih otrok sliši do tretjega leta starosti, in postavila odmevno tezo o »30-milijonskem besednem prepadu« med otroki različnih družbenih razredov: otroci srednjega razreda naj bi v prvih treh letih življenja slišali skupno 45 milijonov besed, otroci družin, ki prejemajo socialno pomoč, pa le 13 milijonov besed. »Več kot starši govorijo z otroki do tretjega leta starosti, večji bodo akademski dosežki otroka v življenju. Tudi deprivilegiranost, ki je pripisana socialno-ekonomskemu statusu, je lahko presežena« (Risley, 2006, v Gilkerson in Richards, 2009, str.2). Kmalu je teza o »jezikovnem prepadu« s seboj prinesla terminologijo o »jezikovno bogatem« domačem okolju srednjerazrednih družin in »jezikovno deficitarnem domačem okolju« družin podrazreda.<sup>4</sup>



**GRAF 2:** Socialno-ekonomski status družine in besednjak malčka: malčki visoko izobraženih staršev imajo skoraj enkrat večji obseg besednjaka kot malčki brezposelnih oz. staršev s socialno podporo. (Hart, Risley, 1995, v Marjanovič Umek, 2011).

<sup>4</sup> (glej <http://www.babyspeech.com/30-million-word-gap.html>).



Hart in Risely (1995) sta preverila tudi rast besednjaka otrok iz različnih družbenih skupin. Ta je v veliki meri sovpadala z izmerjenim številom izrečenih besed v družinah. Sklepala sta, da besednjak otroka raste v odnosu do jezikovnega okolja, v katerem se nahaja; v družinah z višjim statusom je bilo jezikovno okolje »boljše za otrokov razvoj«. (GRAF 2) V sodobnih študijah raziskovalci z vse natančnejšimi »znanstvenimi instrumenti« merijo primanjkljaj na področju govorno-jezikovnega razvoja pri otrocih, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Raziskovanje pojava »govorno-jezikovni primanjkljaj« mapira v vse zgodnejšem otroštvu, med odraščanjem pa se razlike med otroki kljub vključenosti v izobraževalni sistem povečujejo. Lee in Burkam (2002) sta s testi besednjaka in sintakse »izmerila«, da so otroci iz najbolj privilegiranih okolij pred vstopom v vrtec za 60 % bolj govorno kompetentni kot tisti, katerih družine so socialno in ekonomsko prikrajšane. Fernald, Marchman in Weisleder (2013) pokažejo, da so glede na receptivni besednjak med otroki različnih socialno-ekonomskih razredov razlike izmerljive že pri 18 mesecih, pri 24-mesečnih otrocih pa so ugotovili že šestmesečno razvojno razliko (med skupinama z visokim in nizkim SES)<sup>5</sup>. Tudi v Sloveniji je bilo v namen ocenjevanja sporazumevalnih zmožnosti razvitih nekaj pripomočkov, npr. lestvica splošnega govornega razvoja – LJ (Marjanovič Umek, Fekonja, Podlesek, Kranjc in Bajc, 2008).

Kot drugje so tudi v slovenskem okolju študije, ki raziskujejo povezanost med socialno-ekonomskim statusom in govorom otrok, podvržene instrumentalizaciji odnosa med strukturno neenakostjo in razvojem otrok (glej npr. Fekonja, Marjanovič Umek in Kranjc, 2005; Peklaj Fekonja, U. in Marjanovič Umek, L., 2009; Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Sočan, 2017). Ena izmed študij (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Sočan in Tašner, 2015) je preverjala učinek socialnih, ekonomskih in kulturnih dejavnikov družinskega okolja

<sup>5</sup> Raziskava je pri otrocih, starih od 18 do 24 mesecev, merila govorni razvoj po dveh kriterijih: starši so v vprašalniku izpolnili, katere izmed 680 stvari otrok prepozna, razume besedo ali izgovori besedo; otrokovo razumevanje pa so izmerili z instrumentom gledanje-med-poslušanjem: izmerili so hitrost, s katero je ob izrečeni besedi (npr. avto) otrok pogledal pravo sliko izmed dveh (na primer sliki avta in drevesa). Poročilo o raziskavi: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3582035/>.

na govor malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu. Med starši, vključenimi v raziskavo, jih je imelo 9,3 odstotka manj kot srednješolsko izobrazbo, 16,3 srednješolsko, 9,3 višješolsko, 43 odstotkov jih je imelo univerzitetno diplomu, 22,1 odstotka pa magisterij ali doktorat. Z različnimi raziskovalnimi pripomočki<sup>6</sup> so preverili otrokov razvoj sporazumevalnih zmožnosti in starševska stališča ter znanje o vzgoji, branju, razvoju otroka. Rezultati študije so »primerljivi s spoznanji drugih raziskovalcev<sup>7</sup>, ki poročajo, da je družinsko opismenjevalno okolje v družinah z nizkim SES *manj stimulatивно* kot v družinah z višjim SES. Rezultati kažejo, da starši z višjo izobrazbo omogočajo bolj stimulatивно družinsko okolje /.../Nadalje je bilo ugotovljeno, da otroci iz družin z bolj spodbudnimi socialnimi, ekonomskimi in kulturnimi faktorji in otroci staršev z boljšo bralno pismenostjo dosegajo pomembno višjo raven jezikovne kompetentnosti kot njihovi vrstniki z manj spodbudnimi faktorji in otroci staršev s slabšo bralno pismenostjo«. (prav tam, str. 8o)

Rezultati torej s konsistentnostjo kažejo razlike v govorno-jezikovnem razvoju med otroki iz različnih družbenih razredov. Obenem pa je iz zapsanega odstavka razvidno, da je sprejet strokovni konsenz, da je družinsko okolje v dominantnih družbenih razredih *bolj stimulatивно, bolj kakovostno, bolj spodbudno in da omogoča otrokom višjo raven jezikovne kompetentnosti*. Kljub socialno-ekonomski podstati razlik med otroki je torej »krivda« za počasnejši govorno-jezikovni razvoj individualizirana in pripisana posameznim staršem ter načinu vzgoje. Posamezni kazalci nestimulativnega starševstva v nižjih družbenih razredih so na primer: manj skupnega branja z otrokom, redkejši obiski knjižnic, galerij, muzejev, starši imajo slabše poznavanje naslovov otroških

<sup>6</sup> Vprašalnik »Pogovor s starši« (Marjanovič Umek in Tašner, 2010): intervju s starši, preizkus bralne pismenosti za starše, ocena poznavanja otrokovega razvoja – Knowledge of Infant Development Inventory, Lista naslovov in avtorjev otroških knjig (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2011), Lista razvoja sporazumevalnih zmožnosti: besede in geste – za 12 do 16 mesecev (Marjanovič Umek in drugi, 2011), Lista razvoja sporazumevalnih zmožnosti: Besede in stavki – za 16 do 30 mesecev, Lestvice splošnega govornega razvoja – LJ (Marjanovič Umek idr. 2008).

<sup>7</sup> Avtorji naštejejo sledeče raziskave: Butler, McMahon in Ungerer, 2003; Lonigan, 2004; Senechal idr., 1998, vsi v Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Sočan in Tašner, 2015.

knjig, doma imajo manj otroških knjig, klasične literature, umetnostnih del itd. (prav tam). Obenem avtorji zapišejo, da se razvojna raven otrokovega govornega in spoznavnega razvoja ob vstopu v šolo pomembno povezuje z otrokovo učno uspešnostjo ter da so morebitni primanjkljaji v razvoju ob vstopu v šolo tudi v poznejših letih šolanja redko preseženi (npr. Hamre in Pianta, 2001; Jimeron, Egeland in Teo, 1999; Muter, Hulme, Snowling in Stevenson, 2004, vsi v Marjanovič Umek, 2009) ter da imajo izkušnje, ki jih otroci pridobijo pred začetkom formalnega izobraževanja, pomemben učinek na otrokovo uspešnost v šoli (Fabes, Martin, Hanish, Anders in Madden-Derdich, 2003). »Nekakovostno« domače okolje povežejo z neuspehom v šoli, celo z »nižjimi oblikami mišljenja«. Tako Marjanovič Umek v knjigi Študije primerjalne neenakosti (2009, str.77) ugotavlja: »... Na razvoj otrok, zlasti v mišljenju in govoru, na njihove izkušnje in znanje pa vpliva socialno-ekonomski status družin, iz katerih prihajajo otroci. Otroci, ki prihajajo iz socialno-ekonomsko in kulturno manj spodbudnega okolja, *imajo manj možnosti za doseganje višjih ravni razvoja* (zlasti na področjih, ki zahtevajo predstavnost mišljenja in rabo simbolov) in s tem tudi manj možnosti za učno uspešnost v šoli (npr. NICHD, 2001; NICHD, 2002, vse v prav tam; dodan poudarek).«

## **METODOLOŠKA PRISTRANSKOST**

Kvantitativne raziskave torej s svojimi »objektivnimi« instrumenti merijo in ugotavljajo razlike med razvojem govora, jezika in mišljenja v povezavi z družbeno pozicijo. Neredko empiričnim spoznanjem dodajajo diskurzivni okvir, ki izmerjene razvojne posebnosti poveže z manj kakovostno in spodbudno družinsko kulturo, komunikacijo in vzgojo. Obstajajo številne kritike in kvalitativne raziskave, ki poskušajo enoznačne rezultate predstavljenih raziskav preprašati in izpodbijati. S svojim delom dokazujejo arbitrarnost merilnih instrumentov in empiričnih spoznanj tistih, ki so raziskovali govor in jezik deprivilegiranih družbenih skupin (npr. Baugh, 2017; Sperry, 2014). Prvi pomislek, ki se kaže kot legitimen, je kritika metode zbiranja podatkov, ki sta jo uporabila

Hart in Risley (1995). Njuna spoznanja namreč še vedno tvorijo prevladujoč okvir za interpretacijo govorno-jezikovnega razvoja otrok iz nižjerazrednih družin ter za oblikovanja modela intervencij, ki otrokom in družinam pomaga do boljšega razvoja govora in jezika. Njuni kritiki (Avineri in drugi, 2015; Dudley-Marling, 2007; Dudley-Marling in Lucas, 2009; Dyson, 2015; Johnson, 2015; Miller in Sperry, 2012; Michaels, 2013; Benbow, 2006) poudarjajo predvsem to, da perpetuirata deficitarni pogled na razvoj in življenje revnih otrok. Johnson, Avineri in Johnson (2017, str. 2) zapišejo, da je najbolj problematičen njun način konceptualizacije jezika in jezikovne kakovosti: »Študije, ki proučujejo kognitivno deprivacijo in govorno deprivacijo s preprostim štetjem besed (in ostalih jezikovnih figur), stojijo na raziskovalčevih etnocentrističnih definicijah jezikovne kompleksnosti. Izsledki teh študij so v nasprotju z desetletji lingvističnih in antropoloških raziskav o jezikovni socializaciji in usvajanju govora.«

Nadaljnja kritika njune raziskave je način vzorčenja, saj je bila izbira družin močno rasno zaznamovana. Razmerje med afro-ameriški in belskimi družinami v vzorcu ni enakomerno razporejeno v družbene razrede: v višjem družbenem razredu je bilo med skupno 13 družinami 12 belskih, v kategoriji družin, ki prejemajo socialno podporo, pa ni bilo nobene belske družine. Njune izsledke so kritiki povezali s spoznanji Labova (1966, 1969), ki je ugotovil, da obstaja med družbenimi skupinami z različnim kulturnim ozadjem velika razlika v naglasu, besednjaku, telesni govorici. Raziskovanje subkulturnega govora družin, ki imajo afro-ameriško ozadje, je torej pristransko, saj so načini govornih izmenjav (raz)vrednoteni skozi prizmo raziskovalca, ki pripada dominantnemu razredu. Miller in Sperry (2012) sta pokazala, da so otroci, ki odraščajo v revščini, pogosto obdani z govorjeno naracijo, ki pa ne odgovarja ozkemu pogledu strokovnjakov. Večina meritev povezanosti med govorom otrok in družinskim okoljem namreč meri komunikacijo med starši in otroki, še pogosteje pa je v raziskovanje vključena le mati (glede na spremenljivke, kot so stopnja izobrazbe, poznavanje razvojnih stopenj otroka, poznavanje otroške literature, skupno branje z otrokom, način komunikacije itd.). Miller in Sperry (prav tam) opozarjata, da je velik del interakcij, ki sta jih opazovala in

raziskovalno spremljala v nižjih družbenih razredih, povezan s skupnostjo. Otroci pomemben del integracije v jezikovno okolje doživijo onkraj zamejenega prostora nuklearne družine; vključeni so v bogato narativno dediščino celotne skupnosti.

Prihaja torej do navzkrižja med teoretskimi predpostavkami tistega, ki opravlja »meritve«, in med dejansko živeto izkušnjo deprivilegirane skupnosti. Pri tem lahko potegnemo analogijo med »navzkrižji«: če jezikovno okolje deprivilegiranih skupin v očeh raziskovalcev deluje kot »manj« kakovostno in stimulatивно, podobno velja za govorno-jezikovne kompetence otrok, ki prihajajo v šolo. Otrok je – ne glede na strukturno neenako izhodišče (socialno, ekonomsko, kulturno, jezikovno) – vrednoten znotraj kategorialnega aparata, ki zanj odreja dodatno strokovno pomoč ali preusmerjanje. Ta model za pomoč učencem v vzgoji in izobraževanju, kot zapišejo Metljak, Kobolt in Potočnik (2010, str.93), »predvsem izpostavi individualno motnjo, posebno potrebo in nato pomoč opredeli glede na pomanjkljivost, oviro, težavo posameznika.« Tovrsten model pomoči otrokovo kontekstualno pogojeno težavo klasificira in otroka označi za posameznika z »motnjo«. Četudi se študije ukvarjajo s povezanostjo socialno-ekonomskega položaja in otrokovih razvojnih potekov, je sistem prepoznavanja in klasificiranja otrokovih posebnosti naravnano povsem individualno: »otrokova« težava je od širšega družbenega konteksta ločena že v procesu usmerjanja, »nevidnost« konteksta otrokovih posebnosti pa se še poglubi ob obravnavi.

## **PEDAGOGIZACIJA DRUŽBENIH NEENAKOSTI**

Kljub polemiki o veljavnosti raziskav so te večkrat uporabljene, da se osnuje preventivno ali intervencijsko dodatno izobraževanje za otroke iz revnih družin (P.E. Jones, 2013, v Garinger, 2013). V ta namen je razvita vrsta dodatnih programov, obenem pa se poudarja pomembnost kompenzacijske vloge, ki jo ima kakovosten vrtec glede na nekakovostno domače okolje. Kljub temu da je predšolska vzgoja nedvomno kakovostna, pa je taka dihotomizacija problematična in vodi v pedagogizacijo družbenih neenakosti.

Kot v tujini je tudi v slovenskem kontekstu poudarjena pomembnost predšolske vzgoje za otroke iz socialno-ekonomsko in kulturno manj spodbudnega okolja, saj imajo v vrtcu »otroci možnosti nadoknaditi nekatere primanjkljaje v razvoju in biti vključeni v proces poučevanja in učenja.« (Marjanovič Umek, 2009, str. 77) Nacionalna edukacijska politika predvideva posebne ukrepe, ki naj bi podprli otroke iz manj stimulativnih socialnih in kulturnih okolij (Turnšek, Poljšak Škraban, Razpotnik, Rapuš Pavel, 2016). Fokus je na otrocih oziroma skupinah otrok, ki so prepoznani kot tvegana skupina glede razvoja in učenja (Turnšek in Batistič Zorec, 2009), namesto razumevanja, kako se številni problemi na različnih področjih življenja akumulirajo v družinsko ranljivost ter imajo s tem odločilen vpliv na otrokovo dobrobit in učenje. Nadalje je podpora prej kot na splošno izboljšanje otrokove blaginje osredotočena predvsem na otroka kot učenca, da bi preprečila razvojne zastoje in učne težave. Krivda za težave je pripisana okolju, rešitve pa so usmerjene na ozko pojmovanje otroka v vzgojno-izobraževalnem sistemu brez upoštevanja otrokovega okolja (družine, skupnosti, ekonomskega in kulturnega konteksta).

To, da se krivdo za neuspeh otrok pripisuje »kulturi revščine«, ni novost. Tudi Hart in Risley (1995) sta zapisala, da jezikovne prakse revnih staršev na otroke prenesajo kulturo revščine, ki revnim otrokom onemogoča dostop do kognitivnih in jezikovnih virov, ki so potrebni za uspeh v šoli. Dudley-Marling in Lucas (2009, str. 364) opozarjata na vrsto učinkov, ki v pedagoško prakso prinaša tovrsten diskurz o revnih starših »brez kognitivnih in jezikovnih virov«: »Za pedagoge, na katere vpliva perspektiva deficita, je za zmanjševanje razlik v dosežkih otrok potrebna intervencija, ki bi spremenila način komunikacije in vzgojne metode revnih staršev. V kontekstu dominantnih politik proti revščini so prav otroci in njihovi starši postali najpogostejše »tarče« pedagoških intervencij.« Tudi individualizacija in dekontekstualizacija razvojnih težav otrok iz deprivilegiranih družbenih skupin nista novi. Težave, kljub temu da so v analizi še vezane na socialno-ekonomski status, kmalu izgubijo svoj socialni značaj. Sprva v diskurzu razvojne psihologije postanejo težava »nižjerazrednih« družin in staršev, ki otroku ne nudijo dovolj stimulativnega okolja. Individualizacija odgovornosti

staršev je pospremljena s številnimi programi, ki staršem pomagajo razviti kompetence za optimalno komunikacijo z malčkom (npr. glej Fernald, Marchmann in Weisleder, 2013). Kmalu zatem, ob vstopu otroka v vzgojno-izobraževalne institucije, kjer »diagnostiko« prevzame pedagoški/logopedski aparat, težave na področju govorno-jezikovnega razvoja postanejo otroku inherentne patologije, ki jih je mogoče odpraviti ali vsaj izboljšati s posameznimi terapevtskimi in pedagoškimi prijemi.

### **TEORIJA PRIMANJKLJAJA IN TEORIJA RAZLIKE: IMPLIKACIJE ZA OTROKE IZ RANLJIVIH DRUŽIN**

Teorija primanjkljaja kljub »dobronamernosti«, zaradi katere naj bi bilo otroku ponujeno dodatno, kompenzacijsko izobraževanje, stigmatizira in dodatno prikrajša. Brez razumevanja otrokovih težav v specifičnih okoliščinah socialne in ekonomske prikrajšanosti ter ranljivosti družine otrok postane individualizirani nosilec primanjkljaja. Pogosto je njegov primanjkljaj v instituciji prepoznan v eni izmed obstoječih kategorizacij, na primer kot »govorno-jezikovna motnja«, »lažja motnja v duševnem razvoju« ali pa »čustveno-vedenjska motnja«. Naštete so – glede na izkušnje ranljivih družin – najpogostejše klasifikacije, ki jih dobijo otroci, ki odraščajo v slabih socialno-ekonomskih razmerah, še pogosteje pa tisti, ki so obenem pripadniki manjšinske družbene skupine (npr. Romi). Temeljni pomislek pri delu stroke je diskriminacija, ki jo prinaša tovrstno klasificiranje, poleg tega pa tudi vprašanje ustreznosti klasifikacije in podpore, ki jo npr. določena odločba o usmeritvi prinese s seboj (Razpotnik, 2011). Drugi problem je omejenost obstoječih klasifikacij, ki se osredotočajo na mikro-vidik, na specifično pojavnost pri otroku (kot je razpoznavno iz dela komisij za usmerjanje) in na dominacijo medicinskega diskurza. Opara in drugi (2001) pri klasificiranju otrok s posebnimi potrebami izpostavijo tudi nevarnost, ki jo prinaša vidik etiketiranja.

A rešitev ni tako enoznačna, da bi bila zadostna le kritika »kompenzacijskega« izobraževanja, torej izobraževanja, ki se osredotoča

predvsem na individualiziran primanjkljaj pri otroku. V teoretskem in praktičnem smislu gre pravzaprav za določen »razcep« v razumevanju in interpretaciji razvojnih potekov otrok iz deprivilegiranih družbenih skupin. Prevladujoča sta dva pogleda – pogled primanjkljaja in pogled razlike. *Pogled primanjkljaja* smo do neke mere že opisali. Osnovna predpostavka je, da je govorno-jezikovni in kognitivni razvoj otrok v zaostanku zaradi slabih družinskih razmer in revščine. Otrok ima torej primanjkljaj, ki je kontekstualno pogojen, vendar je krivda večinoma pripisana družinski subkulturi in ne strukturni neenakosti. Otrokov primanjkljaj je mogoče s primernimi intervencijami zmanjšati. Pogled primanjkljaja je osnovan na meritokraciji: otroci sicer izhajajo iz različnih okolij, vendar je mogoče učinke nekakovostnega okolja kompenzirati z ustreznimi programi.

Drugi pogled pa je *pogled razlike*. Ta predpostavlja, da otroci iz različnih družbenih razredov razpolagajo z različnimi znanji, veščinami in razvojnimi dispozicijami. Prihajajo iz drugačnega govorno-jezikovnega okolja. Ko vstopijo v sistem vzgoje in izobraževanja, so tisti iz nižjih družbenih razredov deprivilegirani, saj njihovi govor, znanje in veščine niso pripoznani v okviru šolskega sistema. Po drugi strani se otroci srednjega in višjega razreda v šoli počutijo »domače«, saj med njihovim družinskim okoljem in med šolskim okoljem ni temeljnih razlik. Problem niso otroci iz deprivilegiranih družbenih skupin, temveč sistem vzgoje in izobraževanja, ki vključuje samo določene vrste jezika, govora, vednosti; ostale pa izključuje in delegitimizira. Pogled razlike bolj odgovarja socialnopedagoškemu teoretskemu okviru. Prepoznava namreč strukturno povzročene neenakosti ter jezikovne in ostale vire, ki jih imajo na voljo marginalizirane skupine. Kljub številnim raziskavam, ki vsakdanji kontekst ranljivih družin prepoznavajo kot manj »stimulativen« za razvoj otroka, socialnopedagoški paradigmatški okvir in izkušnje sodelovanja z ranljivimi družinami nakazujejo, da imajo družine kljub socialno-ekonomski stiski in marginaliziranosti izjemne vire, s katerimi preživijo v družbi, ki je prepredena z neenakostmi. *A pogled razlike* nosi nenadejane učinke – ideologija, ki otroke iz deprivilegiranih skupin označuje kot »drugačne« in kompetentne, namreč nima podaljška v institucionalizirani vzgoji in



izobraževanju, kjer veljajo določeni standardi znanja (ki so obenem podani v dominantnem jezikovnem kodu). Tako so otroci kljub dobrohotnemu mnenju teoretika prikrajšani na področju usvajanja institucionalizirane vednosti. Še tako zvedav socialni pedagog, ki ranljivo družino podpira opremljen s socialnopedagoškim kanonom, je postavljen pred dilemo: Ali otroka izpostaviti sistemu kategorizacije, ki mu bo v konsekvenci nudil dodatno strokovno pomoč in podporo? Ali vztrajati pri pogledu razlike, ki otroka pušča na obrobju vzgojno-izobraževalnega sistema, v katerem se strukturna neenakost preobraža v učni neuspeh?

## **INTEGRACIJA POGLEDOV IN VLOGA SOCIALNEGA PEDAGOGA**

Oba pogleda sta nezadostna. Pogled primanjkljaja dekontesktualizira otrokove težave in stigmatizira njegovo družinsko in skupnostno ozadje. Pogled razlike pa vztraja pri teoretizaciji, v katero je sicer vpeto razumevanje družbene neenakosti in nepravilnosti vzgojno-izobraževalnega sistema, po drugi strani pa ne doprinese k podpori družin in otrok v danem socialnem, ekonomskem in zgodovinskem kontekstu. Ko pridejo otroci iz ranljivih družin v vzgojno-izobraževalni sistem, vstopajo v soodvisnost številni dejavniki na ravni otroka kot individuuma, družine kot okolja primarne socializacije, skupnosti, družbe in distribucije virov – vsi dejavniki pa se prelamljajo skozi prizmo institucije, ki privilegira določene dispozicije in druge razvrednoti. Institucionalno okolje deluje kot lomilec dispozicij, nekateri viri otroku pomagajo pri uspešni integraciji v sistem, drugi pa ga deprivilegirajo in marginalizirajo v odnosu do institucionalnega znanja in okolja.

Edini način za celostno in kontekstualno razumevanje otrokovihih dispozicij in težav (ob stiku s sistemom) je »integracija ravnih« – individualne, družinske, družbene. To pomeni sočasno poznavanje virov otroka in družine, socialne in ekonomske prikrajšanosti, družinskega okolja, šolskega okolja, sistema kategorizacije in kritično obravnavo vseh ravnih v danem okviru. Po drugi strani pa je potrebna tudi integracija različnih teorij in družboslovnih uvidov:

socialnih, razvojno-psiholoških, zgodovinskih, političnih, pedagoških. Le tako je namreč mogoče preiti individualizacijo otrokovih težav ter redukcijonizem in instrumentalizacijo pedagoškega dela. Socialni pedagog, kadar je postavljen v vlogo prožnega podpornika otroka v družinskem okolju, lahko v strokovne time doprinese spoznanja, ki združujejo različne vidike umeščanja otrokovih težav v širše polje institucije in družbe. Pri tem sta pomembna poznavanje obstoječega kategorialnega aparata, ki družbeno prikrajsanost spreminja v osebno patologijo, ter nenehno prevpraševanje tega, komu je »strokovna pomoč« namenjena: nemotenemu delovanju institucij ali dejanski podpora otroka ter izboljšanju razmer, v katerih živijo deprivilegirane skupine.

## LITERATURA

- Antonietti, A., Liverta-Sempio, O. in Marchetti, A. (ur.). (2006). *Theory of Mind and Language in Developmental Contexts*. New York: Springer-Verlag New York, The Springer Series on Human Exceptionality.
- Avineri, N., Johnson, E., Brice-Heath, S., McCarty, T., Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., ... Paris, D. (2015). Invited forum: Bridging the »Language Gap«. *Journal of Linguistic Anthropology* 25(1), 66–86.
- Baugh, J. (2017). Meaning-Less Differences: Exposing Fallacies and Flaws in »the Word Gap« Hypothesis That Conceal a Dangerous »Language Trap« for Low-Income American Families and Their Children. *International Multilingual Research Journal*, 11(1), 39–51.
- Beauvais, E. (2017). *Disruptive equality*. Vancouver: The University of British Columbia.
- Benbow, L. (2006). A sociological critique of Meaningful Differences: A functional approach to the parental style of low-income African-American families. In J. L. Kincheloe, K. Hayes, K. Rose, & P. M. Anderson (Ur.) *The Praeger handbook of urban education* (Vol. 1, str. 47–58). Westport, CT: Greenwood Press
- Bernstein, B. (1961) *Social structure, language and learning*. *Educational Research*, 3:3, 163-176,

- Bernstein, B. (2003a). *Class, codes and control, Volume I: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. York: Routledge: Taylor and Francis Group.
- Bernstein, B. (2003b). *Class, codes and control, Volume II: Applied Studies towards a Sociology of Language*. York: Routledge: Taylor and Francis Group.
- Bernstein, B. (2003c). *Class, codes and control, Volume III: Towards a Theory of Educational Transmissions*. York: Routledge: Taylor and Francis Group.
- Bernstein, B. (2003d). *Class, codes and control, Volume IV: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London in New York: Routledge: Taylor and Francis Group.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Oxford: Polity Press.
- Cankar, T., Bren, M., Zupanc, D. (2017). Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji: Analize povezav dosežkov učenk in učencev s socialnimi, kulturnimi, ekonomskimi in regionalnimi značilnostmi učenk in učencev, pridobljenimi prek podatkov Statističnega urada RS. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Danzig, A. (1995). Applications and distortions of Basil Bernstein's code theory. V: A. R. Sadovnik (ur.), *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein* (str. 145–170). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Dawe, H.C. (1942). A study of the effect of an educational programme upon language development. *The Journal of Experimental Education*, 11(2), 200–209.
- Dudley-Marling, C. (2007). Return of the deficit. *Journal of Educational Controversy* 2(1),5.
- Dudley-Marling, C. in Lucas, K. (2009). Pathologizing the language and culture of poor children. *Language Arts*, 86(5), 362–370.
- Dyson, A. H. (2015). The search for inclusion: Deficit discourse and the erasure of childhoods. *Language Arts*, 92(3), 199–207.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D., Anders, M. C. in Madden-Derdich, D. A. (2003). Early school competence: The role of sex-segregated play and effortful control. *Developmental Psychology*, 38(5), 848–858.

- Fekonja, U., Marjanovič Umek, L. in Kranjc, S. (2005). Otrokov govorni razvoj v povezavi z njegovim spolom in izobrazbo staršev. *Psihološka obzorja*, 14(1), 53–79.
- Fernald, A., Marchman, V. A. in Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental science*, 16(2), 234–248. doi:10.1111/desc.12019
- Flere, S., Lavrič, M. (2002). Tranzicija nenaklonjena egalitarnosti: socialna ne-enakopravnost v dostopu do univerzitetnega izobraževanja. *Delo*, 44/183
- Flere, S., Lavrič, M. (2005). Družbene neenakosti in terciarno izobraževanje na Slovenskem: vpogled v odnos med šolskim sistemom in socialno strukturo. *Teorija in praksa*, ISSN 0040-3598, jul/dec. 2005, 42(4/6).
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Kranjc, M in Kirbiš, A. (2009). *Kdo je uspešen v slovenski šoli? (Poročilo o rezultatih raziskave v okviru projekta Perspektive evalvacije in razvoja sistema vzgoje in izobraževanja.)* Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/15\\_09\\_kdo\\_je\\_uspesen\\_v\\_slovenski\\_soli.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/15_09_kdo_je_uspesen_v_slovenski_soli.pdf)
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Opressed*. New York: The Continuum International Publishing Group.
- Gaber, S., Tašner, V. (2015). Spremna študija: Basil Bernstein ali o problematikah sociologije in sociologije vzgoje. V B. Bernstein, *Razred, kodi in nadzor* (str. 255–281). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Garinger, K. (2013). »The daily grunt«: middle-class bias and vested interests in the »Getting in Early« and »Why Can't They Read?« reports. *Language and Education*, 27(2), 99–109.
- Gilkerson, J. in Richards. M. A. (2009). *The power of talk. Impact of Adult Talk, Conversational Turns, and TV During the Critical 0–4 Years of Child Development*. Lena Foundation Tehnical Report. Pridobljeno s [https://www.lena.org/wp-content/uploads/2016/07/LTR-01-2\\_PowerOfTalk.pdf](https://www.lena.org/wp-content/uploads/2016/07/LTR-01-2_PowerOfTalk.pdf)
- Hamre, B. K. , Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development*, Vol. 72, No. 2 (Mar.–Apr., 2001), str. 625–638.

- Hart, B. in Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Hart, B. in Risley, T. R. (2003). The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap. *American Educator*, 27(1), 4–9.
- Hymes, D. (2004). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*. Bristol: Taylor & Francis Inc.
- Johnson, E. J. (2015). Debunking the “language gap.” *Journal for Multicultural Education*, 9(1), 42–50.
- Johnson, E. J., Aviner, N. in Johnson, D.C. (2017). Exposing Gaps in/ Between Discourses of Linguistic Deficits. *International Multilingual Research Journal*, 11(1), 5–22.
- Justin, J. (2002). Poraba časa za šolo glede na učenčevo šolsko uspešnost v mednarodni perspektivi: ekspertiza. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobolt, A. (2002). Socioterapevtsko delo z družinami. VG. Meško (ur.), *Vizije slovenske kriminologije* (str. 187-196. Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije, Visoka policijsko-varnostna šola.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labov, W. (1969). *The Study of Nonstandard English*. Washington DC: National Council of Teachers of English.
- Lawton, D. (1968). *Social class, language and education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Lee, V. E. in Burkam, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. Washington, DC: Economic Policy Institute
- Marjanovič Umek, L. (2009). Pripravljenost otrok za vstop v šolo: učinek vrtca, izobrazbe staršev in individualnih značilnosti otrok. V S. Gaber, Marjanovič Umek, L. (ur.) *Študije (primerjalne) neenakosti* (str. 73–107. Ljubljana: Center za študije edukacijskih strategij. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Marjanovič Umek, L. (2011). Od socialnega k notranjemu govoru: govor kot posrednik med kulturo in otrokovo mislijo. V S. Kranjc (ur.), *Obdobja 30 : Meddisciplinarnost v slovenistiki* (str. 299–305). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Podlesek, A., Kranjc, S. in Bajc, K. (2008). *Lestvice splošnega govornega razvoja - Lj : (LSGR - LJ) : priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Sočan, G. in Komidar, L. (2011). Ocenjevanje sporazumevalnih zmožnosti dojenčkov in malčkov. Lista razvoja sporazumevalnih zmožnosti: Besede in geste in Lista razvoja sporazumevalnih zmožnosti: Besede in stavki. Priročnik Assessment of communicating abilities of infants and toddlers: Words and geatures, and The list of development of communicative abilities: Words and sentences. Manual.] Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2011). *Lista naslovov in avtorjev otroških knjig: Priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, U. in Sočan, G. (2017) *Early vocabulary, parental education and the frequency of shared reading as predictors of toddler's vocabulary and grammar at age 2;7: a Slovenian longitudinal CDI study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Sočan, G. in Tašner, V. (2015). A sociocultural perspective on children's early language: a family study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 69–85.
- McCharty, D.M. (1930). *The Language Development of the Pre-School Child*. Oxford: Univ. Minnesota Press.
- McCharty, D.M. (1946) Language Development in Children. V L. Charmichael (Ur.). *Manual of Child Psychology* (str. 476-581). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Mešl, N. in Kodele, T. (2016). Sodelovalni procesi socialnega dela z družino v skupnosti: Krepitev odpornosti družin s številnimi izzivi. V N. Mešl in T. Kodele (ur.), *Družine s številnimi izzivi : soustvarjanje pomoči v skupnosti*(str. 41–64). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Metljak, U., Kobolt, A. in Potočnik, Š. (2010). Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 87–111). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Michaels, S. (2013). Commentary – Déjà Vu All Over Again: What's Wrong With Hart & Risley and a "Linguistic Deficit" Framework in Early Childhood Education? *LEARNING Landscapes* 7(1), 23–41.
- Miller, P. J. in Sperry, D. E. (2012). Déjà Vu: the continuing misrecognition of low-income children's verbal abilities. V S. T. Fiskein H. R: Markus (ur.), *Facing Social Class: How Societal Rank Influences Interaction* (str. 109–130). Russell Sage, New York, NY.
- Opara, B., Barle, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni-Lukšič, M., Zorc-Maver, D., Bregar-Golobič, K., Molan, N., Vovk Ornik, N., Klavžar, K. in Vršnik Perše, T. (2010). Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut
- Orwell, G. (2013). *Pot v Wigan*. Ljubljana: Študentska založba
- Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2006). Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. *Sodobna pedagogika* 57(1), 10–40.
- Pekljaj Fekonja, U. in Marjanovič Umek, L. (2009). Socialni konteksti in ocenjevanje govorne kompetentnosti mačkov in malčic. *Sodobna pedagogika*, 60(3), 18–39.
- Razdevšek-Pučko. (2002). *Identifikacija kriterijev za vrednotenje pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razpotnik, Š. (2007). Pogovor kot prizorišče ustvarjanja pomena. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc Maver (ur.). *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 73-85). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razpotnik, Š. (2011). Družbeni kontekst kategorije »čustvene in vedenjske motnje«. *Socialna pedagogika*, 15(2), 103–123.
- Razpotnik, Š., Turnšek, N., Rapuš Pavel, J. in Poljšak Škraban, O. (2015). Potrebe ranljivih družin in odzivi vzgojno-izobraževalnega sistema. V T. Devjak (ur.), *Vplivi družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje* (str. 309–324). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s [http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/Vpliv-druzbenih-sprememb\\_Posvet-PeF-2015\\_znanstvena-monografija.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/Vpliv-druzbenih-sprememb_Posvet-PeF-2015_znanstvena-monografija.pdf)
- Rorty, R. M. (1992). *The Lingustic Turn: Essays in Philosophical Method*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Sperry, D. E. (2014). Listening to all the words: reassessing the verbal environments of young working-class and poor children (Doktorska disertacija). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Templin, M. C. (1957). *Certain Language skills in children; their development and interrelationships*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Thompson, B. J. (1991). Editor's Introduction. V P. Bourdieu, *Language and Symbolic Power* (str. 1–31). Cambridge: Polity Press.
- Turnšek, N. in Batistič-Zorec, M. (2009). *Early childhood education and care in Europe: tackling social and cultural inequality: Slovenia*. Brussels: EACEA.
- Turnšek, N., Poljšak Škraban, O., Razpotnik, Š. in Rapuš Pavel, J. (2016). Challenges and Responses to the Vulnerability of Families in a Preschool Context. *CEPS Journal*, 6(4), 29–49.
- Vigotski, L. S. (2010). *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Young, F. M. (1941). *An analysis of certain variables in a developmental study of language*. *Genetic Psychology Monographs*, 23, 3–143.
- Žakelj, A. in G. Cankar. (2009). Uspešnost učencev pri nacionalnem preverjanju znanja iz perspektive socialno-ekonomskega statusa. V M. Cotič, V. Medved Udovič in M. Cencič (ur.), *Pouk v družbi znanja* (str. 138–158). Koper: Pedagoška fakulteta.

PREGLEDNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET FEBRUARJA 2019



# PRIMER UPORABE STRUKTURIRANIH TEHNIK GLASBENE TERAPIJE PRI DELU Z OTROKI IN MLADOSTNIKI S ČUSTVENO-VEDENJSKIMI TEŽAVAMI

93

EXAMPLE OF USE OF STRUCTURED MUSIC THERAPY  
TECHNIQUES WITH CHILDREN AND ADOLESCENTS  
WITH EMOTIONAL AND BEHAVIORAL PROBLEMS

**Kaja Korošec**, dipl. psih. (UN)

*šudentka magistrskega študija psihologije, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani*

**Veronika Rogelj**, dipl. soc. ped. (UN)

*šudentka magistrskega študija socialne pedagogike*

*Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani*

**Katarina Habe**, dr. psih.

*Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani*

*e-mail: katarina.habe@ag.uni-lj.si*

## POVZETEK

Namen prispevka je prikazati pregled raziskav s področja pozitivnih učinkov glasbe na posameznike s čustveno-vedenjskimi težavami (v nadaljevanju ČVT) in podati izsledke kvalitativne raziskave, ki smo jo izvedli v okviru projekta Inovativni glasbenodidaktični pristopi pri delu z otroki in mladostniki s ČVT (v nadaljevanju IGDP). V raziskavo je bilo vključenih 15 otrok

in mladostnikov, starih od 4 do 15 let, ki so bili po starosti razporejeni v tri skupine. Delavnice, na katerih se je v tandemu izvajalo glasbenodidaktične dejavnosti z elementi glasbene terapije, so se izvajale enkrat tedensko. V namen spremljanja napredka so bili uporabljeni dnevniški zapiski vodij delavnic in vnaprej pripravljene evalvacijske liste. Na podlagi analize slednjih smo ugotovili, da se je s pomočjo izvedbe IGDP pokazal predvsem napredek na področju socialnih stikov (vzpostavitev in poglobitev) ter na področju izražanja čustev (samoizražanje in samokontrola).

**KLJUČNE BESEDE:** *čustveno-vedenjske težave, glasba, glasbena terapija, otroci, mladostniki*

### **ABSTRACT**

This article provides an overview of research on the effects of music on individuals with emotional and behavioural difficulties (EBD), along with the findings of our qualitative study done in the frame of the project Innovative Music-Didactic Approaches to Working with Children and Young People with EBD. The study subjects were 15 children and adolescents between the ages of 4 and 15, divided into three age groups. The intervention covered six weekly workshops consisting of music-didactic activities with elements of music therapy. The workshop leaders kept diaries of their observations and checklists of participants' behaviour, which were used for the evaluation of the effects of the intervention. Analysis of these showed positive changes in participants' social behaviour (establishing and deepening relationships) and in their emotion expression (self-expression and self-control).

**KEYWORDS:** *emotional-behavioural difficulties, music, music therapy, children, adolescents*

## UVOD

Obstajajo številni načini za oblikovanje spodbudnega, varnega okolja in razvijanje šibkih področij otrok ter mladostnikov s ČVT, med njimi pa je vse pogostejša tudi uporaba glasbe. Zaradi svojih lastnosti, kot sta na primer univerzalno človeško zanimanje za glasbo in njena neodvisnost od jezika ter verbalnih sposobnosti, je lahko izjemno koristna pri delu z ranljivimi skupinami. V svojem prispevku smo želeli prikazati glavna teoretična izhodišča o uporabnosti pozitivnih učinkov glasbe na čustveno-socialni razvoj otroka in mladostnika ter o pozitivnih učinkih glasbene terapije pri otrocih s ČVT in jih nadgraditi z opažanji, zbranimi v okviru trimesečnega projekta IGDP, izvedenega poleti 2018, z naslovom Inovativni glasbenodidaktični pristopi z elementi glasbene terapije pri delu z otroki in mladostniki s ČVT (v nadaljevanju projekt).

## OPREDELITEV ČUSTVENO-VEDENJSKIH TEŽAV IN PREDSTAVITEV NEKATERIH INTERVENCIJ PRI DELU Z OTROKI IN MLADOSTNIKI S ČUSTVENO-VEDENJSKIMI TEŽAVAMI

V strokovni literaturi se za heterogeno skupino težav, ki se nanašajo na slabšo zmožnost uravnavanja čustev in vedenja, pojavljajo različna poimenovanja, od izstopajočega vedenja in vzgojne nevedljivosti do emocionalnih motenj in socialno-integracijskih težav (Jakob, 2013; Kosmač, 2007). Razprava o ustreznosti poimenovanja ni v dometu tega prispevka (več o tem v Kosmač, 2007), zato tej problematiki na tem mestu ne bomo namenjali pozornosti. V svoji raziskavi smo se zaradi pogostosti uporabe termina ČVT v domači literaturi in da bi zajeli čim večjo skupino otrok in mladostnikov (tudi tiste, ki nimajo usmeritve za skupino otrok s ČVT), odločili za tovrstno poimenovanje.

Evans, Harden, Thomas in Benefield (2003) v svoji definiciji ČVT opišejo kot raznovrsten nabor manj prilagojenih čustvenih in vedenjskih odzivov, ki se razlikujejo tako po intenzivnosti kot tudi po oblikah. Kažejo se lahko bodisi kot pasivno, umikajoče se vedenje ali kot agresivno, impulzivno vedenje. Woolfolk, Hughes

in Walkup (2010) dodajajo, da omenjena vedenja in čustva odstopajo od normativnih do te mere, da je zaviran otrokov razvoj ali razvoj drugih v njihovi bližini. Ne glede na to, ali se težave razvijajo vrsto let ali se pojavijo nenadno po travmatičnem dogodku, pa te niso nujno trajne in jih lahko s pravimi spodbudami zmanjšamo ali odpravimo (Kobolt, 2011).

Skozi zgodovino so bile ČVT naslavljane s strani petih večjih terapevtskih usmeritev, in sicer psihodinamske, behavioristične, humanistične, kognitivno-vedenjske in sistemske (Cooper, 2010). Poleg danes prevladujočih kognitivno-vedenjskih intervencij, ki temeljijo na učenju in razvijanju konstruktivnih načinov mišljenja in odzivanja na okolje, ima vedno večjo veljavo tudi sistemski pogled. Ta v ospredje postavlja različne socialne sisteme, v katerih otrok živi (družina, šola, širša skupnost itd.), in naslavlja raznovrstne potrebe, konflikte ipd., s katerimi se otrok sreča v različnih sistemih (prav tam). Z močne osredotočenosti na socialno (ne/zaželeno) vedenje otrok in mladostnikov s ČVT v preteklosti se tako fokus vedno bolj pomika na njihovo celovito delovanje (Ryan, Reid in Epstein, 2004). V ospredje prihajajo programi intervencij, ki naslavljajo širši spekter njihovih potreb, in s tem različna področja, kot so akademska in socialna, otrokov čustveni razvoj, pozornost, samopodoba in druga (Hanover Research, 2013).

Medtem ko je bil prej poudarek očitnejši predvsem na učiteljevem uravnavanju vedenja učenca s ČVT, se danes vedno bolj poudarjajo tudi intervencije, ki temeljijo na samo-uravnavanju, in intervencije, ki izhajajo iz vrstniške skupine. Intervencije, ki temeljijo na samo-uravnavanju, poudarjajo učenje otroka ali mladostnika, da je pozoren na lastno vedenje in da se ga nauči uspešno regulirati (Cook, Rao in Collins, 2017). Primeri zajemajo učenje postavljanja ciljev, učenje samoopazovanja vedenja in stopnje pozornosti, evalviranje ipd. (Hanover Research, 2013). Vrstniške intervencije so tiste, ki temeljijo na delu na skupinski ravni (npr. tutorstvo med sošolci) in so se doslej izkazale kot uspešne (Farley, Torres, Wailehua in Cook, 2012). Učenci s ČVT pri teh ne pridobivajo le na akademskem področju, temveč gradijo tudi svoje socialne veščine. Zanimiv primer vrstniške intervencije je pozitivno poročanje o vrstnikih (ang. *Positive Peer Reporting, PPR*), ki je obratno

negativnemu poročanju o prepovedanih vedenjih vrstnikov (ali »toženju« vrstnikov učitelju). Pri tej intervenciji so učenci nagrajeni vsakič, ko učitelja opozorijo na vzorno vedenje svojega sošolca, kot posledica te intervencije pa sta najpogosteje opažana povečanje količine pozitivnih interakcij med vrstniki in višja stopnja sprejemanja znotraj razreda (Bowers, Woods, Carlyon in Friman, 2000; Moroz in Jones, 2002).

Kar je posebej pomembno pri programu dela z otrokom ali mladostnikom s ČVT, je to, da poudarek ni na nadzoru in ekskluziji, temveč nudenju opore pri razvoju šibkejših področij (Knitzer, Steinberg in Fleisch, 1990). Jones, Dohrn in Dunn (2004) dodajajo, da so za optimalno okolje pomembni kurikulum in način dela, ki učence pritegne, ter socialna povezanost in medsebojna podpora med člani skupine. Naštetim kriterijem lahko v veliki meri zado- stimo z uporabo *glasbene terapije*.

Glasba že sama po sebi otroke navadno močno pritegne, sploh če jo lahko ustvarjajo tudi sami. Pri skupinskem igranju je potrebna dobršna mera prilagajanja, poslušanja drugih in predvidevanja, kar služi kot dobra iztočnica za razvijanje različnih socialnih veščin (Carr in Wigram, 2009). Glasbena terapija se kaže kot dobra podpora pri predelavi in izražanju negativnih čustev in razvoju empatije ter razumevanja tujih stališč (Baker in Jones, 2005; Hallam, 2015; Hilliard, 2007; McFerran in Hunt, 2008). Pomaga lahko pri oblikovanju bolj pozitivnih stališč do šole in tudi do sebe ter bližnjih (Hallam, 2015; Gold, Voracek in Wigram, 2004). Metaanaliza 11 študij, ki so jo opravili Gold in sodelavci (2004), kaže srednje do velike pozitivne učinke glasbene terapije na otroke s ČVT, ti pa so še posebej vidni pri otrocih in mladostnikih z vedenjskimi težavami.

## **SPODBUJANJE AFEKTIVNEGA IN SOCIALNO-MORALNEGA PODROČJA RAZVOJA S POMOČJO GLASBE**

Veliko raziskav s področja učinkov glasbe na celostni razvoj otroka je posegalo predvsem na področje kognitivnega razvoja. Ugotovljeno je bilo, da naj bi glasba izboljšala reševanje nalog, ki merijo različne kognitivne sposobnosti, kot so pozornost, spomin in prostorske

sposobnosti (povzeto po Habe, 2006). Vplivala naj bi na inteligentnost, spodbujala verbalne sposobnosti, imela naj bi torej močno transferno vrednost (Bloor, 2009; de Groot, 2006; Denac, 2010; Habe, 2006; Habe, 2018; Hallam, 2001; Hallam, 2010; Hallam in Price, 1998; Sicherl Kafol, 2001).

V zadnjem času pa je porast raziskav, ki v ospredje postavljajo učinke glasbe na čustveno in socialno področje. Raziskave poročajo o tem, da igranje inštrumenta pozitivno vpliva na otrokovo samopodobo, samospoštovanje in občutek uspeha ter kompetentnosti (Harland, idr. 2000). Otroci, ki se ukvarjajo z glasbo, navadno lažje ubesedijo različna čustva, kar so pokazale raziskave z dvojčki, pri katerih je bila pojavnost aleksitimije (težav pri prepoznavanju in poimenovanju čustev) nižja pri tistem/i dvojčku/dvojčici, ki se je ukvarjal/a z glasbo (Theorell, Lennartsonn, Mosing in Ullén, 2014). Mladostniki glasbo uporabljajo tudi kot samo-terapijo; pomagajo si namreč pri razumevanju in predelavi svojih čustev, pri preusmerjanju močnih čustev, kot je recimo jeza, kot tudi pri izboljšanju svojega razpoloženja (Saarikallio in Erkkilä, 2007). Vendar nam glasba ni v pomoč le pri razumevanju svojih čustev, temveč tudi tujih; z njo si lahko pomagamo pri razvoju empatije pri otrocih in mladostnikih, zato je pomembna tudi s socialnega vidika (Hallam, 2015; Rabinowitch, Cross in Burnard, 2013).

Poleg krepitve empatije lahko glasba otrokom pomaga pri sklepanju novih prijateljstev in s tem pri spodbujanju njihove socialne integracije, občutka pripadnosti, večanju medsebojnega sodelovanja in izboljšanju discipline (Brown, 1980; Harland idr., 2000; Pitts, 2007). Ti pozitivni učinki pa nikakor niso vezani zgolj na starejše otroke, saj so pozitivne vplive glasbe na socialne spretnosti raziskave pokazale že pri 4-letnih otrocih (Kirschner in Tomasello, 2010) in nekatere celo pri 6-mesečnih dojenčkih (Gerry, Unrau in Trainor, 2012). Veliko raziskav je bilo opravljenih na otrocih in mladostnikih, ki se z glasbo ukvarjajo aktivno (bodisi v okviru glasbenega izobraževanja ali kratkih delavnic), vendar pa je pozitivne učinke na področju socialnega vedenja in veščin moč pričakovati tudi ob pasivnem oz. receptivnem ukvarjanju, torej poslušanju glasbe (Montello in Coons, 1998).

## **POZITIVNI UČINKI GLASBENIH DEJAVNOSTI IN GLASBENE TERAPIJE PRI OTROCIH IN MLADOSTNIKI S ČUSTVENO-VEDENJSKIMI TEŽAVAMI**

Pri otrocih s ČVT se pogosto pojavljajo različne težave v medosebnih odnosih, kot so razpoloženjska nihanja, socialna anksioznost, težave pri vzdrževanju odnosov, verbalna nekontroliranost ipd. (Kranjčan, 2010), zaradi česar je pomembno, da jih podpiramo pri razvoju socialnih veščin. V takšnih primerih nam lahko pomaga uporaba drugih kanalov komunikacije in navezovanja medosebnega stika, ki ga lahko vzpostavimo tudi z glasbo. Še posebej je v tem kontekstu učinkovita glasbena terapija. Glasbena terapija označuje z dokazi podprto uporabo glasbenih intervencij za doseganje individualiziranih ciljev znotraj terapevtskega odnosa z licenciranim glasbenim terapevtom (American Music Therapy Association, b. d.). Razumemo jo lahko kot »dvosmeren proces med terapevtom in uporabnikom, ki s pomočjo uporabe glasbe nudi ljudem varen prostor in kraj, kjer se lahko srečajo s svojo stisko, jo izrazijo, preoblikujejo in rešijo« (Knoll, 2006, str. 36). Poznamo tako aktivno obliko glasbene terapije, pri kateri terapevt in uporabnik izvajata glasbo, kot tudi receptivno, pri kateri je v ospredju poslušanje glasbe. Znotraj omenjenih pristopov poznamo različne dejavnosti, med njimi pa so temeljne predvsem naslednje štiri: i) improviziranje, pri katerem uporabnik ustvarja lastno skladbo, ki si jo sprti izmišlja; ii) ponovno ustvarjanje, pri katerem izvaja že izvajano skladbo; iii) ustvarjanje, pri katerem sestavi lastno skladbo; iv) poslušanje (Bruscia, 1998).

O glasbeni terapiji torej ne moremo govoriti, kadar izvajalec ni izobražen in licenciran glasbeni terapevt, vendar pa lahko določene osnovne tehnike v poenostavljeni obliki izvajajo tudi drugi profili strokovnjakov, ki delajo z različnimi skupinami ljudi (v primeru našega projekta so delavnice izvajale študentke pod mentorstvom in supervizijo glasbene terapevtke). V tem primeru so ustrezno prilagojeni cilji dejavnosti, ki niso usmerjeni na širše reševanje uporabnikovih težav ali njegov/njen razvoj, temveč so po obsegu manjši in so lahko vezani na povezovanje skupine, spodbujanje zaupanja

in dobrih odnosov, izboljševanje komunikacije in podobno. Tako lahko določeno aktivnost prilagodi in uporabi na primer vzgojitelj, učitelj, ki želi pomagati novo prispelemu ali izločenemu otroku pri vključevanju v socialne izmenjave v skupini. Med takšne aktivnosti uvrščamo na primer glasbenodidaktične igre, glasbene pravljice in bibarije (glasbeno-gibalne igre, ki potekajo med otroki in odraslimi) (Borota, 2013). Velika prednost glasbe je namreč njen univerzalni jezik, ki lahko uporabnikom omogoči, da se izrazijo v varnem prostoru in se izognejo kompleksnim verbalnim interakcijam (Knoll, 2006).

Glasba in glasbena terapija sta bili zato v kontekstu ČVT večkrat raziskovani, ugotovitve pa so med seboj precej skladne. Uporaba glasbene terapije (po dolžini navadno 10 tednov ali več) vpliva na izboljšanje otrokovega ali mladostnikovega socialnega vedenja, utrdi njegove odnose z vrstniki ter pozitivno vpliva na sodelovalnost in prosocialno vedenje (Chong in Kim, 2010; McIntyre, 2007; Porter idr., 2017; Rickson in Watkins, 2003). Prav tako so opazna izboljšanja na področju samopodobe (Porter idr., 2017), zmožnosti osredotočanja (McIntyre, 2007) in zmanjšanju prisotnosti jeze (Alavinezhad, Mousavi in Sohrabi, 2014).

O podobnih opažanjih poročajo tudi v slovenskem prostoru. Polletna študija primera je pokazala, da lahko z različnimi tedenskimi glasbenimi dejavnostmi spodbujamo učenčev razvoj (v tem primeru gre za četrtošolca) na področjih, kot so samonadzor, koncentracija ter odnos do sebe, sošolcev, učitelja in glasbene dejavnosti (Omahna, 2018). M. Kuzma (2004), ki je izvedla 9 mesecev trajajočo študijo primera z 9-letnim dečkom, poroča, da si lahko z glasbenimi dejavnostmi pomagamo pri razvoju otrokovih zmožnosti osredotočanja, učnih navad in čustvene ter socialne zrelosti. Avtorica posebej poudari pomen sodelovanja med učitelji, starši in strokovnimi delavci, ki je ključ do trajnih sprememb pri otroku.

Dolgotrajen individualen glasbenoterapevtski program je sicer nenadomestljiv, a pogosto težko izvedljiv. Kadar nimamo možnosti izvedbe glasbene terapije, pa nam je lahko v pomoč že načrtno in sistematično poslušanje glasbe z namenom regulacije emocij. Danes je pozitiven potencial poslušanja glasbe za regulacijo čustev že široko uveljavljen (Baltazar in Saarikallio, 2016; Thoma,



Ryf, Mohiyeddini, Ehlert in Nater, 2012; van Goethem in Sloboda, 2011). Glasba pomaga ljudem v različnih starostnih obdobjih pri sproščanju, spodbujanju pozitivnih in regulaciji negativnih čustev skozi mnoge različne mehanizme (Laukka, 2007; van Goethem in Sloboda, 2011).

Intervencije s pomočjo glasbe pri posameznikih s ČVT so bile potrjene v številnih raziskavah. Študija Hallamove in Pricea (1998) kaže, da lahko pomirjujoča glasba (v tem primeru predvajana ob preverjanju znanja iz matematike) pomaga otrokom s ČVT (starost med 9 in 10 let). Opazili so, da je še posebej pomagala otrokom, ki so sicer kazali poteze nenehnega iskanja dražljajev in prevelike aktivnosti. Zmanjšala se je namreč pogostost njihovega kršenja pravil in agresivnosti, medtem ko se je povečala njihova sodelovalnost. O pozitivnih učinkih poslušanja glasbe pri otrocih z ČVT poročata tudi Montello in Coons (1998), ki sta pozitivne spremembe zabeležila predvsem na področju agresivnosti. S. Hanser (1974) se je umirjanja izstopajočega vedenja (agresivno vedenje, govorjenje med poukom ipd.) pri otrocih s ČVT lotila obratno, tako da je glasbo v ozadju prekinila vsakič, ko učenci niso upoštevali navodil. Čeprav je mehanizem v ozadju povsem drugačen, je bila glasba tudi tukaj uporabljena za ustvarjanje konstruktivnega okolja za delo z učenci s ČVT. McCarty, McElfresh, Rice in Wilson (1978) so glasbo uvedli na šolskih avtobusih za učence s ČVT in ugotovili, da se je ob tem pomembno zmanjšala pojavnost neprimerne vedenja (agresivnega vedenja, neupoštevanja pravil med vožnjo ipd.).

Glasba ima močen potencial spreminjanja človekovega počutja in vzdušja v različnih situacijah, pa tudi učenja o čustvih nasploh (Baltazar in Saarikallio, 2016). Pri njenem izvajanju je pogosto nujno sodelovanje in prilagajanje skupini, kar nudi odlično podlago za učenje različnih socialnih spretnosti. Kot taka predstavlja dober pripomoček, ki lahko podpre razvoj otrok in mladostnikov s ČVT na različnih področjih.

## **NAMEN DELA**

Z raziskavo smo želeli zbrati opažanja o morebitnih spremembah pri otrocih in mladostnikih s ČVT na področjih pozornosti, socialnih stikov in ustvarjalnosti ob izvajanju glasbenih dejavnosti z uporabo strukturiranih tehnik glasbene terapije, ki so jih izvajale študentke različnih strok po kratkem uvodnem glasbenoterapevtskem izobraževanju (vse študentke so imele pridobljeno vsaj osnovno glasbeno izobrazbo). Na podlagi zapisov izvajalk smo želeli spremljati dogajanje v skupinah in beležiti morebitne pomembne spremembe na omenjenih področjih ter primerjati ugotovitve skupin, ki so se razlikovale po starosti ter ožji skupni problematiki udeležencev določene skupine znotraj področja ČVT. Pri tem smo izhajali iz naslednjih raziskovalnih vprašanj:

RV1: Ali so se med izvajanjem IGDP pri otrocih/mladostnikih s ČVT pokazale spremembe na področjih pozornosti, socialnih stikov in ustvarjalnosti?

RV2: Ali je bilo opaziti razlike v napredku na izbranih področjih spremljanja med izvedbo IGDP glede na različno starost otrok?

RV3: Kakšne razlike v opaženih spremembah so se pojavile glede na ožjo problematiko določene skupine znotraj ČVT?

## **METODA**

### **UDELEŽENCI**

V raziskavo je bilo vključenih 15 otrok, starih od 4 do 16 let, ki so bili razdeljeni v tri skupine.

1. skupino so sestavljali trije otroci. Bili so bratje, stari 4, 7 in 10 let. Skupina se je sestajala na Inštitutu Knoll.
2. skupino je sestavljalo pet otrok. Vsi udeleženci so bili na razredni stopnji šolanja. Skupina se je sestajala v Materinskem domu Ljubljana.
3. skupino je sestavljalo sedem mladostnikov, udeležencev programa reintegracije in rehabilitacije mladostnikov s čustvenimi

motnjami in/ali motnjami hranjenja. Vsi udeleženci so bili srednješolci. Skupina se je sestajala v Mladinskem klimatskem zdravilišču (MKZ) Rakitna.

## **RAZISKOVALNI INŠTRUMENTI**

Podatki so bili zbrani kvalitativno, v obliki dnevniških zapisov izvajalk delavnic in evalvacijskih listov za spremljanje glasbenoterapevtskih dejavnosti. V dnevniških zapisih so izvajalke delavnic zabeležile potek delavnice, uporabljene tehnike, opažanja glede skupinske dinamike in posameznih udeležencev. Na glasbenoterapevtskih evalvacijskih listih so zabeležile svoja opažanja glede pozornosti, socialnih spretnosti, domišljije in ustvarjalnosti ter samoiniciativnosti posameznega udeleženca.

## **POSTOPEK PRIDOBIVANJA PODATKOV**

Podatki so bili zbrani znotraj projekta Inovativni glasbenodidaktični pristopi z elementi glasbene terapije pri delu z otroki in mladostniki s ČVT. Projekt je bil izvajan na treh različnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah v okolici Ljubljane (ustanove, s katerimi smo sodelovali, so bile MKZ Rakitna, Materinski dom Ljubljana, Inštitut Knoll za glasbeno terapijo in supervizijo). Delavnice so izvajale študentke glasbene pedagogike, glasbene umetnosti, socialnega dela in predšolske vzgoje. Vsako skupino je vodil tim dveh študentk, ki je predhodno opravil kratko uvodno izobraževanje iz osnov izvajanja strukturiranih tehnik glasbene terapije na Inštitutu Knoll, ki se je nadaljevalo tudi med izvajanjem projekta. Otroci so delavnice obiskovali v okviru programa, ki so ga bili deležni znotraj vzgojno-izobraževalne ustanove. Delavnice so potekale enkrat tedensko po 45 min. Po vsaki izvedeni delavnici so izvajalke zapisale svoja opažanja glede dogajanja in izpolnile glasbenoterapevtske evalvacijske liste. Vsaka skupina je bila na delavnicah udeležena 6-krat.

## **POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV**

Zbrali smo glasbenoterapevtske evalvacijske liste vseh izvajalk za posamezne delavnice ter podatke združili v tabelo. S podrobno vsebinsko analizo evalvacijskih listov ter analizo besedil dnevnikov za izbrane skupine smo združili pomembne podatke v zbrane ugotovitve.

## **IZSLEDKI Z INTERPRETACIJO**

### **OPAŽENE SPREMEMBE NA PODROČJU POZORNOSTI, SOCIALNIH STIKOV IN USTVARJALNOSTI (RV1)**

#### **PODROČJE POZORNOSTI**

V prvi skupini, v katero so bili vključeni štirje bratje (a je bil eden od njih prisoten le na prvi delavnici, zato je iz obravnave izvzet), je bila pozornost udeležencev na prvi in delno drugi delavnici usmerjena bolj ali manj na igranje različnih inštrumentov ter preizkušanje zvokov, ne toliko na skupino in skupinsko igro. Na drugih dveh delavnicah se je pozornost postopoma preusmerila na skupinsko raven – stiki med udeleženci so bili pogostejši (neverbalni in verbalni), med skupinsko igro so bili vse bolj pozorni tudi na igranje drugih. Predmet pozornosti se je torej pri vseh prenesel z individualnega igranja na inštrument na skupinsko igranje inštrumenta. Izvajalki delavnic sta posebej zapisali opažanje, da aktivnosti z ritmom usmerjajo pozornost udeležencev in podaljšujejo čas aktivne pozornosti.

V drugi skupini, v katero je bilo vključenih 10 otrok, zaradi nestalnosti obiskovanja pa so bili v obravnavo vključeni zapisi petih udeležencev, je bila večina otrok na prvi delavnici osredotočena predvsem na inštrumente ter na lastno igranje. Že na drugi delavnici se je pozornost preusmerila bolj na skupinsko igro, le ena udeleženka je pozornost usmerjala pretežno na inštrument. Pozornost je bila na prvih delavnicah pogosto begajoča, na zadnjih delavnicah pa je večina udeležencev pozorno spremljala dogajanje

do konca delavnice. Med delavnicami se je pozornost vseh udeležencev preusmerila na skupino, na stike z drugimi ter na skupinsko igranje. Pozornost se je torej z individualne igre preusmerila na skupinsko raven, njen obseg pa se je s številom delavnic večal.

V tretji skupini, v katero je bilo vključenih 9 mladostnikov (a sta bila dva prisotna le na eni delavnici, zato smo njune podatke iz analize izključili in analizirali podatke 7 mladostnikov), so se na področju pozornosti pojavljala izrazita nihanja, ki jih pri prejšnjih dveh skupinah nismo opazili: mladostniki so bili med delavnico nekaj časa pozorni in aktivni, nato pa so za nekaj minut z mislimi odtavali (»Pri dejavnostih sodeluje in se odziva na impulze drugih. Večkrat odplava v svoj svet in ne spremlja dogajanja okoli sebe.«). Po opozorilu so se mladostniki spet pozorno posvetili aktivnosti. Izjema je bila ena od udeleženk, ki se je težje zbrala, pri tretji delavnici pa jo je začel motiti zvok glasbil, zato je delavnico zapustila. Na peti delavnici je bila ponovno prisotna. Zapis izvajalke: »A. je bila danes nekoliko bolj zadržana. Kljub temu je sodelovala pri dejavnostih, vendar je občasno (2–3-krat na dejavnost) v mislih odplavala stran od dejavnosti. Pri opisu svojih občutij je opisala tako pozitivne kot negativne izkušnje pri dejavnosti. Zaradi njej premočne glasnosti glasbil je izrazila željo, da bi dejavnost zapustila po igranju glasbil v parih.«

Kar se pozornosti tiče, je bil v prvi in drugi skupini izrazit prehod fokusa pozornosti z individualne ravni (lastno igranje, preizkušanje inštrumentov) na skupinsko raven (skupinsko igranje, odzivanje na igranje ostalih udeležencev, medsebojno spodbujanje). Pri tem je tretja skupina izstopala, saj do takšnih ugotovitev pri tej skupini nismo prišli.

Ugotovitve glede pozornosti se deloma skladajo z zaključki preteklih raziskav (Kuzma, 2004, McIntyre, 2007; Omahna, 2018), ki kažejo na krepitev pozornosti in zmožnosti osredotočanja.

## **PODROČJE SOCIALNIH STIKOV**

V prvi skupini otrok se je šele na tretji delavnici začela kazati medsebojna pomoč; starejša udeleženca sta mlajšemu pomagala razumeti navodila ter usmerjati njegovo pozornost na igranje inštrumenta.

Najmlajši je bil tudi sicer ves čas bolj zadržan kot starejša dva, a je na vsaki delavnici aktivneje sodeloval in se odzival na spodbude starejših dveh ter izvajalk. Tekom delavnic se je fokus igranja prenesel z individualne na skupinsko raven, raven aktivnosti se je pri vseh povečevala, prav tako sodelovalnost ter skupinska igra. Glede na zapise izvajalk so bile v prvi skupini najočitnejše spremembe na socialnem področju – razvoj skupinske igre in sodelovalnega odnosa med udeleženci. Preko glasbenih dejavnosti so se neverbalno vedno bolj povezovali in se medsebojno spodbujali k izražanju ustvarjalnosti; še posebej vidno je bilo spodbujanje starejših dveh mlajšega pri samostojnem igranju solistične točke. Zaključimo lahko, da so strukturirane tehnike glasbene terapije pri udeležencih te skupine pozitivno pripomogle h grajenju medosebnih odnosov in sodelovalnosti ter spodbujale njihovo samo-izražanje.

V drugi skupini je bilo manj pobud za skupinsko igranje, prav tako očesnega in verbalnega kontakta, postopoma pa se je skupina bolj povezala. Udeleženci so pogosteje vzpostavljali stike med seboj ter s skupnim igranjem krepili odnose. Socialni stiki so postajali pogostejši in so se postopoma krepili, z njimi pa tudi skupinska igra.

V tretji skupini so se tudi na področju socialnih stikov kazala velika nihanja; mladostnik je bil na primer na eni delavnici sodelovalen in se je povezoval z ostalimi, na drugi bistveno manj, na tretji zopet bolj. Takšne spremembe je bilo mogoče opaziti pri vseh udeležencih, pri nekaterih so bile bolj očitne, pri drugih manj. Zaradi tovrstnih sprememb ni mogoče zaključiti, da so se skupinska dinamika in povezanost ter sodelovalnost skupine med delavnicami spremenile v določeno smer, vendar so bile spremembe opazne znotraj posamezne delavnice: za vsako delavnico sta izvajalki zapisali, da se je začela nekoliko napeto, mladostniki so bili še zadržani, med delavnico pa so se postopoma sprostiti ter z veseljem sodelovali. Pozitivne spremembe so v tretji skupini sicer bile vidne na področju socialnih stikov, sodelovanja in sproščenega vzdušja znotraj vsake delavnice ločeno. Zanimivo je opažanje o težavnosti določenih aktivnosti zaradi nujne vzpostavitve očesnega stika – pri improvizaciji v parih in skupinski improvizaciji so imeli mladostniki težave s stalnim očesnim stikom z ostalimi udeleženci. Improvizacija v parih je bila zanje težka, ko sta bila mladostnika obrnjena

en proti drugemu, ko pa sta bila obrnjena vsak v nasprotno smer, z improviziranjem nista imela težav.

Če na koncu povzamemo dogajanje na področju socialnih stikov v vseh treh skupinah, lahko ugotovimo, da so glasbene delavnice s strukturiranimi tehnikami glasbene terapije verjetno spodbudile otroke in mladostnike k povezovanju z drugimi udeleženci, k medsebojnemu sodelovanju ter pogostejšim socialnim stikom. Udeleženci so vzpostavljali nove stike, odnosi so postajali trdnejši in spodbudnejši, skupina se je med seboj povezala ter delovala vedno bolj kot celota. Te ugotovitve sicer stežka posplošimo na širšo populacijo otrok in mladostnikov s ČVT, saj ne moremo z gotovostjo izključiti nekaterih drugih dejavnikov, ki bi lahko (so) vplivali na ugotovitve. Skupine so bile različne ne le glede starosti, temveč tudi različne ožje problematike v okviru ČVT, hkrati pa so pomemben dejavnik lahko predstavljale tudi majhne razlike v načinu dela izvajalk ter izbor ne popolnoma enakih strukturiranih tehnik (zaradi prilagajanja potrebam posamezne skupine).

Ugotovitve glede izboljšanja socialnih odnosov so skladne z zaključki že opravljenih raziskav na tem področju (Chong in Kim, 2010; McIntyre, 2007; Porter idr., 2017; Rickson in Watkins, 2003; Hallam in Prince, 1998), kljub temu da je bil projekt v tem primeru opravljen v krajšem časovnem okviru, izvajana pa ni bila glasbena terapija, temveč zgolj izbrane prilagojene tehnike.

## **PODROČJE USTVARJALNOSTI**

V prvi skupini je bila ustvarjalnost vseh treh udeležencev najizrazitejša na ritmičnih inštrumentih, manj na melodičnih. Najstarejši je večinoma igral le na tolkala, tudi druga dva sta pogosteje izbrala manj melodične inštrumente. Ritmi, ki so jih izvajali, so bili večinoma zelo kompleksni. Največ ustvarjalnosti so izrazili pri igranju v parih ter pri aktivnosti, kjer je eden od njih v vlogi vodje določal igranje drugih. Večinoma so ustvarjali veliko dinamičnih razlik, tudi ritmične, melodičnih skoraj nič. Starejša dva sta bila bolj kreativna pri improvizaciji, predvsem srednji brat je veliko preizkušal neznane inštrumente. Mlajši je bil bolj zadržan in je na začetku vsake delavnice potreboval spodbudo in pomoč izvajalke, a se je

na koncu tretje delavnice sprostil in samostojno odigral solistično točko. Tudi starejša brata sta na zadnjih dveh delavnicah pokazala več ustvarjalnosti kot na prvih dveh.

Ustvarjalnost je bila torej usmerjena v ritmične in dinamične elemente glasbe ter se je z naslednjimi delavnicami stopnjevala. Glasbeno raziskovanje je izrazil predvsem srednji brat, starejši in mlajši sta bila pri tem bolj zadržana. Mlajši se je postopoma sprostil in postajal vse kreativnejši.

Ustvarjalno izražanje večine udeležencev druge skupine je bilo glede na opise izvajalk že na začetnih delavnicah zelo vidno s preizkušanjem inštrumentov, načinov igranja nanje ter ritmičnih in dinamičnih sprememb. Ustvarjalnost se je na začetku rahlo bolj pokazala pri aktivnostih v paru ter pri aktivnostih z individualnimi vlogami (solistične točke, vodenje igranja ostalih udeležencev, igranje v parih ipd.), kasneje pa tudi pri skupinski improvizaciji, kjer so bili ključni sodelovanje in sinhronizacija z drugimi ter skupinska igra. Z vsako delavnico so udeleženci postajali suverenejši pri igranju. Ritmične, melodične in dinamične elemente so uporabljali na čedalje bolj raznolike načine ter z inštrumenti začenjali eksperimentirati. Izstopala je ena od udeleženk, ki po zapisih izvajalk na prvi delavnici ni kazala zanimanja za igranje in je ves čas igrala zelo enolično, prav tako na drugi delavnici, na tretji pa še manj kot na prvi in drugi (»nepozorna, nezainteresirana«). Četrto delavnico je izpustila, na peti delavnici pa je bila izjemno aktivna in ustvarjalna ter je ves čas navezovala stike z ostalimi. Delavnico je zmotil njen oče in se nato pridružil igranju, a niti to ni odvrnilo njene pozornosti od ustvarjanja. Ustvarjalno izražanje se je torej pri udeležencih druge skupine rahlo stopnjevalo, sicer pa se je tudi to najprej bolj kazalo na individualni ravni ali v paru, kasneje pa tudi na skupinski ravni. Udeleženci so se vedno pogosteje samoiniciativno vključevali v igro, podajali predloge in glasbene pobude.

Iz zapisov o tretji skupini ni mogoče oceniti, če se je ustvarjalnost tekom delavnic krepila oz. so jo udeleženci pogosteje izražali. Pokazalo se je, da je bila ustvarjalnost najbolj izražena pri strukturiranih dejavnostih, npr. pri zvočnem opisovanju slike. Za težavno se je izkazala improvizacija v parih zaradi potrebe po konstantnem očesnem stiku, s čimer so imeli mladostniki težave. Tudi



prosta skupinska improvizacija je bila zanje težavna, medtem ko z ritmično skupinsko improvizacijo niso imeli težav. Zapis izvajalke: »Prosta improvizacija jih je zelo zmedla in znervirala. Povedali so, da jih nervira to, da se ne sliši lepo in da takšnega načina igranja niso vajeni.« V primerjavi z drugima dvema skupinama so posamezniki v tej skupini občutno manj prevzemali pobudo za igranje – redko se je zgodilo, da se je kdo javil za določeno vlogo ali predlagal določeno aktivnost ipd.

Na področju ustvarjalnosti pri tretji skupini enotnih rezultatov o spremembah pri pogostosti ali intenzivnosti ustvarjalnega izražanja nismo dobili, rezultati pa znova nakazujejo povezavo s socialnimi stiki, natančneje s težavnostjo vzpostavljanja in ohranjanja očesnega stika med improviziranjem. Na tem mestu bi bilo smiselno nadaljnje delo z mladostniki, ki bi bilo osredotočeno na ožje področje pridobivanja socialnih veščin, za kar se je pokazala izrazita potreba. Po naši oceni bi bilo to mogoče izvajati s pomočjo glasbene terapije. Tudi sicer je pri otrocih in mladostnikih področje socialnih veščin pogosto šibko: Božič (2002) izpostavlja slabše razvite socialne veščine pri otrocih in mladostnikih s ČVT in kot rezultat tega pogostejše doživljanje izključenosti, nesprejetosti in osamljenosti kot pri vrstnikih brez težav na tem področju.

Ustvarjalnost v prvih dveh skupinah (kjer so bili udeleženci otroci) je bila tekom delavnic vedno pogostejše in bolj izražena, bodisi preko raziskovanja zvokov inštrumentov ali pretežno ritmičnega, hitrostnega, dinamičnega in deloma melodičnega improviziranja z inštrumenti. V tretji (srednješolski) skupini je bilo opaženega bistveno manj samoiniciativnega vedenja (lastnih pobud za igranje, vključevanja v skupinsko igro, prevzemanja vodilnih vlog, podajanja predlogov ipd.) kot v prvih dveh skupinah otrok, pri katerih je bila rast na področju samoiniciativnosti v povprečju jasneje vidna (pojavi se se manjša individualna razhajanja).

Izsledki v povezavi s krepitvijo ustvarjalnosti se skladajo s ugotovitvami avtorjev Erkkilä, Ala-Ruona, Pukanen, in Fachner (2012), ki ustvarjalnost opisujejo kot sredstvo in hkrati rezultat sprememb pri glasbeni terapiji.

## **RAZLIKE V NAPREDKU NA IZBRANIH PODROČJIH VEDEDJA GLEDE NA STAROSTNO OBDOBJE UDELEŽENCEV (RV2)**

Prvima dvema skupinama je bila skupna krepitev socialnih stikov med udeleženci – ti so bili vedno pogostejši ter intenzivnejši, globlji. Udeleženci teh dveh skupin so bili osnovnošolci ter en predšolski otrok. Tudi pri tretji skupini so se socialni stiki krepili, a je bilo to vidno na drugačen način, v okviru posamezne delavnice in ne toliko ob primerjavi začetnih delavnic z zaključnimi. Udeleženci tretje skupine so bili srednješolci, pri katerih se je pokazalo nekaj zadržanosti pri aktivnem vključevanju ter vzpostavljanju neposrednih stikov z drugimi udeleženci.

Odstopanja tretje skupine kažejo predvsem vlogo starosti udeležencev ter značilnosti trenutnega starostnega obdobja. Pri mladostnikih so bile namreč spremembe na socialnem področju veliko kompleksnejše. Poleg tega nam spremembe znotraj vsake delavnice namigujejo na drugo funkcijo glasbe, ki lahko mladostniku nudi eno redkih tovrstnih izkušenj: vzdušje se je na vsaki delavnici prevesilo iz napetega v sproščeno, kar pomeni, da so mladostniki, ki so na delavnico prišli napeti in zadržani, odšli bolj brezskrbni in sproščeni. Otrok ali mladostnik s ČVT je sicer pogosto deležen velikega pritiska zaradi narave težav, ki ga spremljajo (izstopajočega vedenja, morebitne slabše učne uspešnosti in raznih osebnih ter socialnih težav), in to v šoli, v družini ali/in širšem socialnem okolju (Kobolt, 2011). Zanj je pomembna izkušnja varnega in brezpogojno sprejemajočega, svobodnega okolja brez (pre)visokih pričakovanj in zahtev, ki pa je vendarle strukturirano do te mere, da vzdržuje jasno in varno strukturo (Lee, 2007, po Vec, 2011). Tovrstno okolje smo si prizadevali ustvariti z uporabo glasbenoterapevtskih tehnik, ki puščajo veliko prostora za ustvarjanje, hkrati pa so znotraj teh meja dovolj fleksibilne, da jih prilagodimo specifičnim potrebam skupine. V vse-sprejemajočem okolju lahko nato meje prilagodimo tako, da na ciljnih področjih spodbudimo otrokov/mladostnikov razvoj, seveda pa takšen proces zahteva že več terapevtskih veščin ter predvsem daljše časovno obdobje.

## **RAZLIKE V NAPREDKU GLEDE NA OŽJO PROBLEMATIKO DOLOČENE SKUPINE ZNOTRAJ ČUSTVENO-VEDENJSKIH TEŽAV (RV3)**

V prvi in tretji skupini je bilo ritmično improviziranje pri udeležencih bistveno pogosteje uporabljeno in izvajanje zanje lažje kot melodično improviziranje. Za razmislek bi bilo mogoče ta vidik povezati z ožjo problematiko, s katero se soočajo. V prvi skupini so bili udeleženci člani iste družine, v tretji skupini pa so bili to mladostniki z motnjami hranjenja. Prva skupina je zaradi preteklih izkušenj z nasiljem v družini doživljala nestalnosti znotraj družine (travmatski dogodki), značilnost motenj hranjenja pa je med drugim preokupiranost s samoregulacijo in postavljanjem meja samemu sebi zaradi siceršnjega občutka nemoči in neorganiziranosti (Berčnik, 2012) – torej v obeh primerih grajenje stabilnih omejitev, znotraj katerih si zagotovijo varnost. Relevantna je torej misel, da je bila uporaba ritma način organiziranja fiksne trdne strukture nasproti nepoznani in kaotični melodični improvizaciji.

Poleg tega so se v nekaterih primerih z odzivi udeležencev jasno pokazale razlike v individualnih potrebah posameznikov. Motivacija in aktivno sodelovanje ene od udeleženk sta bila do zadnje delavnice na zelo nizki ravni, na zadnji delavnici pa je bila izjemno motivirana in aktivna. Drugi udeleženci sta bila glasnost in zvok instrumentov v določenem trenutku tako neprijetna, da je morala delavnico zapustiti, a se je po enotedenskem odmoru zopet pridružila delavnicam. Ti izkušnji udeleženk nas opozarjata na neenotnost oziroma neskladnost potreb udeležencev in dodatno osvetlita problem velike raznolikosti potreb otrok in mladostnikov, ki jih uvrščamo v kategorijo ČVT. Nekaterim otrokom in mladostnikom s ČVT namreč glasba ne ustreza v nobeni obliki in intenziteti ali pa je zanje primernejša individualna oblika delavnic oziroma izbira drugih glasbenoterapevtskih strukturiranih tehnik.

## SKLEPI

Vpeljevanje glasbenih dejavnosti, natančneje tehnik glasbene terapije, na področje dela z otroki in mladostniki s ČVT je v okviru tega projekta začrtalo smer sprememb pri udeležencih, ki je za omenjeno področje težav več kot aktualna. Tekom delavnic so se otroci in mladostniki vedno bolj povezovali med seboj oziroma pozitivno krepili že obstoječe stike (npr. med brati iste družine). Med njimi so se vzpostavili odnosi pomoči, medsebojno sodelovanje ter verbalno in instrumentalno (glasbeno) odzivanje na ustvarjalno muziciranje drugih udeležencev in skupine kot celote. Preko glasbe so pozornost z lastnega individualnega igranja in raziskovanja instrumentov prenesli na medosebno raven soustvarjanja in skupne igre. S pobudami izvajalk so prejeli moč in svobodo za prosto improviziranje in s tem manj omejeno samo-izražanje (primer najmlajšega brata iz prve skupine). Poleg tega so na vsaki delavnici dobili priložnost sprostitve napetosti, ki jih je spremljala ob prihodu na delavnico (kar je bilo posebej opazno pri mladostnikih). Pokazale so se razlike med skupinami, ki jih lahko pripišemo različnim starostnim skupinam udeležencev, kar nam pomaga razumeti njihove skupne in individualne potrebe ter voditi smer dela v skladu s temi. Za nekatere razlike med skupinami se je kot dejavnik pokazala tudi ožja problematika določene skupine, kar kaže na določene specifične potrebe, ki jih je mogoče nasloviti s strukturiranimi tehnikami glasbene terapije.

Pri interpretaciji opaženega moramo vsekakor upoštevati kratkoročnost projekta (6 delavnic po 45 minut), saj siceršnji proces glasbene terapije traja precej dlje. Poleg tega so bile izvajalke študentke različnih študijskih smeri (glasbena umetnost, glasbena pedagogika, socialna pedagogika, socialno delo, psihologija, pedagoška vzgoja) brez predhodne glasbenoterapevtske izobrazbe, ki so osnovna glasbenoterapevtska znanja in veščine prejele preko krajšega uvajalnega praktikuma, pri čemer so se usposobile predvsem za uporabo nekaterih glasbenoterapevtskih tehnik, ki so jih izvajale v okviru glasbenih delavnic pod budno supervizijo glasbene terapevtke. Uporabljene so bile strukturirane tehnike, ki so bile posebej prilagojene tovrstni naravi dela – tehnike so za izvajanje

manj zahtevne kot poglobljen glasbenoterapevtski proces (ki sicer te tehnike tudi vsebuje), pri tem pa delamo na splošnejših področjih udeležencev in ne na poglobljenih vsebinah, saj tovrstno delo zahteva dolgotrajno in pazljivo terapevtsko delo, ki ga je mogoče kakovostno izvajati le po pridobljeni ustrezni terapevtski izobrazbi. Prav tako raziskava ni bila zastavljena v obliki eksperimenta in zaradi mnogih spremenljivk, ki bi lahko bile vključene v opisan proces, sprememb na podlagi poznanih dejstev ne moremo enoznačno pripisati glasbenim delavnicam. Sicer pa so se tekom izvedbe delavnic pri udeležencih nakazale pozitivne spremembe na za to populacijo otrok pomembnih področjih, ki so bile skladne s spremembami, opisanimi v literaturi. Hkrati pa so opažanja opozorila tudi na neenotnost individualnih potreb otrok in mladostnikov s ČVT in nas s tem opomnila na pomen fleksibilnega dela s to populacijo, ki izhaja iz skupnega ustvarjanja »harmonije« potreb in dela glede na »tonaliteto« posameznika.

**Opomba:**

Raziskava je bila izvedena pod okriljem Akademije za glasbo Univerze v Ljubljani kot študentski inovativen projekt (ŠIPK 2016–2018), ki je bil financiran s strani Javnega štipendijskega, razvojnega, invalidskega in preživninskega sklada Republike Slovenije. Izvajalci projekta: doc. dr. Katarina Habe (vodja projekta), doc. dr. Marta Licardo (pedagoška mentorica), mag. Špela Loti Knoll (delovna mentorica), Nina Podlipnik (referentka). Sodelujoče študentke: Tjaša Baškovč, Lara Bešič, Eva Brus, Špela Homan, Marjanca Jocif, Kaja Korošec, Tanja Nolimal, Veronika Rogelj, Sara Smrekar in Nika Volčjak.

## LITERATURA

- Alavinezhad, R., Mousavi, M. in Sohrabi, N. (2014). Effects of art therapy on anger and self-esteem in aggressive children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 113, 111–117. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.016
- American Music Therapy Association. (b. d.). *What is music therapy*. Pridobljeno s <https://www.musictherapy.org/about/musictherapy/>
- Baker, F. in Jones, C. (2005). Holding a steady beat: the effects of a music therapy program on stabilising behaviours of newly arrived refugee students. *British Journal of Music Therapy*, 19(2), 67–74. doi: 10.1177/135945750501900205
- Baltazar, M. in Saarikallio, S. (2016). Toward a better understanding and conceptualization of affect self-regulation through music: A critical, integrative literature review. *Psychology of Music*, 44(6), 1500–1521. doi: 10.1177/0305735616663313
- Berčnik, S. (2012). Vloga svetovalnega delavca pri prepoznavanju motenj hranjenja in preventivnem delovanju. *Socialna pedagogika*, 16(3), 227–248. Pridobljeno s [http://pefprints.pef.uni-lj.si/2214/1/Pages\\_from\\_SocPed\\_2012-03-2\\_Bercnik.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/2214/1/Pages_from_SocPed_2012-03-2_Bercnik.pdf)
- Bloor, A. J. (2009). The rhythm's gonna get ya' – background music in primary classrooms and its effect on behaviour and attainment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(4), 261–274. doi: 10.1080/13632750903303070
- Borota, B. (2013). *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Bowers, F. E., Woods, D. W., Carlyon, W. D in Friman P. C. (2000). Using positive peer reporting to improve the social interactions and acceptance of socially isolated adolescents in residential care: A systematic replication. *Journal of Applied Behavior Analysis* 33(2), 239–42. doi: 10.1901/jaba.2000.33-239
- Božič, J. (2002). Psihosocialni problemi otrok s specifičnimi učnimi težavami. V N. Konečnik Goršič in M. Kavkler (ur), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč* (11–13). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Brown, J.D. (1980). *Identifying problems facing the school band movement*. Elkhart: Gemeinhardt Co. Ltd

- Bruscia, K. E. (1998). *Defining music therapy*. Gilsum: Barcelona Publisher.
- Carr, C. in Wigram, T. (2009). Music therapy with children and adolescents in mainstream schools: a systematic review. *British Journal of Music Therapy*, 23(1), 3–18. Doi: 10.1177/135945750902300102
- Chong, H. J. in Kim, S. J. (2010). Education-oriented music therapy as an after-school program for students with emotional and behavioral problems. *The Arts in Psychotherapy*, 37(3), str. 190–196. doi: 10.1016/j.aip.2010.03.004
- Cook, S. C., Rao, K. in Collins, L. (2017). Self-monitoring interventions for students with EBD: Applying UDL to a research-based practice. *Beyond Behavior*, 26(1), 19–27. Pridobljeno s: <https://journals.sagepub.com/home/bbx>
- Cooper, P. (2010). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: an international review. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 71–86. doi: 10.1080/08856257.2011.543547
- De Groot, A. M. B. (2006). Effects of stimulus characteristics and background music on foreign language vocabulary learning and forgetting. *Language Learning*, 53(3), 463–506. doi: 10.1111/j.1467-9922.2006.00374.x
- Denac, O. (2010). *Teoretična izhodišča načrtovanja glasbene vzgoje v vrtcu*. Ljubljana: Debora.
- Evans, J., Harden, A., Thomas, J. in Benefield, P. (2003). *Support for pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary school classroom: A systematic review of the effectiveness of interventions*. London: EPPI-Centre, University of London.
- Erkkilä, J., Ala-Ruona, E., Pukanen, M. in Fachner, J. (2012). Creativity in Improvisational, Psychodynamic Music Therapy. V D. Hargreaves, D. Miell in R. McDonald (ur.), *Musical Imaginations: Multidisciplinary Perspectives on Creativity, Performance and Perception* (str. 415–426). New York: Oxford University Press. Pridobljeno s <https://books.google.si/books?hl=en&lr=&id=qiWkuqCk1x0-C&oi=fnd&pg=PA414&dq=music+therapy+for+creativity&ots=-csWfK-XxE&sig=aM968s6TNOQ4xB7pWZE2fBTYQdc>

&redir\_esc=y#v=onepage&q=music%20therapy%20for%20creativity&f=false

- Farley, C., Torres, C., Wailehua, C. U. T. in Cook, L. (2012). Evidence-based practices for students with emotional and behavioral disorders: Improving academic achievement. *Beyond Behavior*, 21(2), 37–43. Pridobljeno s <https://journals.sagepub.com/home/bbx>
- Gerry, D. Unrau, A. in Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. *Developmental Science*, 15(3), 398–407. doi: 10.1111/j.1467-7687.2012.01142.x
- Gold, C., Voracek, M. in Wigram, T. (2004). Effects of music therapy for children and adolescents with psychopathology: A meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(6), 1054–1063. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00298.x
- Habe, K. (2006). Vpliv Mozartove sonate za dva klavirja v D-duru na prostorsko-časovno sklepanje. *Psihološka obzorja*, 15(2), 53–66. Pridobljeno s <http://psiholoska-obzorja.si/>
- Habe, K. (2018). Z glasbo do učencu prijaznejšega učnega okolja in boljših učnih rezultatov. *Pedagoška obzorja*, 33(2), 3–19. Pridobljeno s <http://www.pedagoska-obzorja.si/index.html>
- Hallam, S. (2001). The effects of listening to music on children's spatial task performance. *Psychology of Education Review*, 25(2), 22–26. Pridobljeno s <http://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1507382>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. doi: 10.1177/0255761410370658
- Hallam, S. (2015). *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. London: International Music Education Research Centre (iMERC).
- Hallam, S. in Price, J. (1998). Can the use of background music improve the behaviour and academic performance of children with emotional and behavioural difficulties? *British Journal of Special Education*, 25(2), 88–91. doi: 10.1111/1467-8527.t01-1-00063
- Hanover Research (2013). *Effective programs for emotional and behavioral disorders*. Pridobljeno s <https://www.district287.org/>



- uploaded/A\_Better\_Way/EffectiveProgramsforEmotionalandBehavioralDisordersHanover2013.pdf
- Hanser, S. (1974). Group contingent music listening with emotionally disturbed boys. *Journal of Music Therapy*, 11(4), 220–225. doi: 10.1093/jmt/11.4.220
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I. in Haynes, J. (2000). *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. London, NFER: The Arts Council of England, RSA.
- Hilliard, R. E. (2007). The effects of orff-based music therapy and social work groups on childhood grief symptoms and behaviors. *Journal of Music Therapy*, 44(2), 123–138. doi: 10.1093/jmt/44.2.123
- Jakob, J. (2013). *Samopodoba otrok s čustveno-vedenjskimi težavami* (magistrska naloga). Koper: Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem.
- Jones, V., Dohrn, E. in Dunn, C. (2004). *Creating effective programs for students with emotional and behavior disorders*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Kirschner, S. in Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and human behaviour*, 31(5), 354–364. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004
- Knitzer, J., Steinberg, Z. in Fleisch, B. (1990). *At the school house door: An examination of programs and policies for children with behavioral emotional problems*. New York: Bank Street College of Education.
- Knoll, L. Š. (2006). Otroci s posebnimi potrebami skozi oči glasbene terapije. V B. Založnik (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija* (str. 35–45). Nova gorica: Educa, Melior.
- Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika*, 15(2), 153–173. Pridobljeno s <https://www.revija.zzsp.org/>
- Kosmač, S. (2007). (Ne)ustreznost kriterijev za opredeljevanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. *Socialna pedagogika*, 11(3), 383–400. Pridobljeno s <https://www.revija.zzsp.org/>
- Kranjčan, M. (2010). *Zdravje mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
- Kuzma, M. (2004). Spodbujanje kognitivnega, čustvenega in socialnega razvoja s pomočjo glasbe: Študija primera učenca s posebnimi

- potrebami. *Psihološka obzorja*, 13(1), str. 123–137. Pridobljeno s <http://psiholoska-obzorja.si/>
- Laukka, P. (2007). Uses of music and psychological well-being among the elderly. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 215–241. doi: 10.1007/s10902-006-9024-3
- McCarty, B., McElfresh, C., Rice, S. in Wilson, S. (1978). The effect of contingent background music on inappropriate bus behavior. *Journal of Music Therapy*, 15(3), 150–156. Pridobljeno s <https://academic.oup.com/jmt>
- McFerran, K. in Hunt, M. (2008). Learning from experiences in action: music in schools to promote healthy coping with grief and loss. *Educational Action Research*, 16(1), 43–54. doi:10.1080/09650790701833097
- McIntyre, J. (2007). Creating order out of chaos: Music therapy with adolescent boys diagnosed with a behaviour disorder and/or emotional disorder. *Music Therapy Today*, 8(1), 56–79. Pridobljeno s [http://www.musictherapytoday.wfmt.info/Music\\_Therapy\\_Today/Home.html](http://www.musictherapytoday.wfmt.info/Music_Therapy_Today/Home.html)
- Montello, L. in Coons, E. E. (1998). Effects of active versus passive group music therapy on preadolescents with emotional, learning and behavioral disorders. *Journal of Music Therapy*, 35(1), str.49–67. doi: 10.1093/jmt/35.1.49
- Moroz, K. B. in Jones, K. M. (2002). The effects of positive peer reporting on children's social involvement. *School Psychology Review* 31(2), 235–45. Pridobljeno s <http://naspjournals.org/loi/spsr>
- Omahna, U. (2018). *Glasbene dejavnosti kot pomoč učencu s čustvenimi in vedenjskimi težavami* (magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Pitts, S. E. (2007) Anything goes: A case study of extra-curricular musical participation in an English secondary school. *Music Education Research*, 9(1), 145–165. doi: 10.1080/14613800601127627
- Porter, S., McConnell, T., McLaughlin, K., Lynn, F., Cardwell, C., Braiden, H. J., Boylan, J., ... Holmes, V. (2017). Music therapy for children and adolescents with behavioural and emotional problems: A randomised controlled trial. *Journal of Child*

- Psychology and Psychiatry*, 58(2), 586–594. doi: 10.1111/jcpp.12656
- Rabinowitch, T. C., Cross, I. in Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy. *Psychology of Music*, 41(4), 484–498. doi: 10.1177/0305735612440609
- Rickson, D. J. in Watkins, W. G. (2003). Music therapy to promote prosocial behaviors in aggressive adolescent boys – A pilot study. *Journal of Music Therapy*, 40(4), 283–301. doi: 10.1093/jmt/40.4.283
- Ryan, J. B., Reid, R. in Epstein, M. H. (2004). Peer-mediated intervention studies on academic achievement for students with EBD: A review. *Remedial and Special Education*, 25(6), 330–341. doi: 10.1177/07419325040250060101
- Saarikallio, S. in Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1), 88–109. doi: 10.1177/0305735607068889
- Sicherl-Kafol, B. (2001). *Assesment of music achievements in the areas of cognitive, affective and psychomotor development*. Prispevek predstavljen na Evropski konferenci raziskovanja v izobraževanju, European Conference on Educational Research, Lille.
- Theorell, T. P., Lennartsson, A. K., Mosing, M. A. in Ullén, F. (2014). Musical activity and emotional competence – a twin study. *Frontiers in Psychology*, 5, 774. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00774
- Thoma, M. V., Ryf, S., Mohiyeddini, C., Ehlert, U. in Nater, U. M. (2012). Emotion regulation through listening to music in everyday situations. *Cognition & Emotion*, 26(3), 550–560. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.595390>
- Van Goethem, A. in Sloboda, J. (2011). The functions of music for affect regulation. *Musicae Scientiae*, 15(2), 208–228. doi:10.1177/1029864911401174
- Vec, T. (2011). Moteče vedenje: Ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo. *Socialna pedagogika*, 15(2), 125–152. Pridobljeno s <https://www.revija.zzsp.org/>
- Woolfolk, A., Hughes, M. in Walkup V. (2010). *Psychology in education*. Harlow, UK: Longman.



# RECENZIJA

## SPOROČILA IZ SVETA, KI SE SLIŠI

121

(uredila Bojan Dekleva in Juš Škraban)

**Darja Tadič**, *dr. soc. ped., Pedagoška fakulteta*

*Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, darja.tadic@pef.uni-lj.si*

»To je knjiga o izkušnjah, ki jih naša družba večinoma razume kot halucinacije«, je napisano na hrbtni strani knjige. Gre torej za knjigo o stvareh, ki jih večina ljudi v vsakdanjih pogovorih verjetno poimenuje kar »prisluhi«, »prividi« ali »blodnje«. Delo predstavlja obsežno (kar dobrih 270 strani dolgo) zbirko raznovrstnih besedil o *slišanju glasov*. Ta termin se je že dovolj razširil in udomačil<sup>1</sup>, da za tukajšnje bralstvo najverjetneje ne potrebuje dodatne razlage. Vseeno je treba uvodoma poudariti, da gre v knjigi za predstavitev raznolikih človeških izkušenj (torej dela človeškega sveta), ki jim je skupno to, da nekdo nekaj sliši. Verjetno od tod tudi naslov dela (Svet, ki se sliši).<sup>2</sup>

Avtorice\_ji, med katerimi so tako strokovnjaki\_nje po poklicu kot tudi strokovnjaki\_nje iz izkušenj, so v knjigi uspele\_i ustvariti diskurziven preboj v a-psihiatričen jezik<sup>3</sup> in z njim v a-psihiatrično konstrukcijo človeških izkušenj. To pomeni, da so svet slišanja glasov proučevali\_e, spoznavali\_e, se mu približale\_i in ga opisovali\_e brez uporabe medicinskih kategori(zaci)j, označevalcev,

<sup>1</sup> Po zaslugi gibanja Slišanje glasov (več o tem na <https://www.slisanjegaslov.si/>).

<sup>2</sup> Idejna avtorica naslova je Lara Brglez, ki je z enakim naslovom nasloвила svoje magistrsko delo.

<sup>3</sup> Ne pa tudi anti-psihiatričen.

kod, norm, predvidevanj, ocen, zlasti pa brez siromašenj znotraj binarizmov simptomi – diagnoza ali pa bolno – zdravo. Enostavneje rečeno: avtoric\_jev ni zanimalo, kako bi se kakšna človeška izkušnja slišanja glasov razvrstila v enostavno dvostolpično (patološko/nepatološko) tabelo; ni jih zanimalo niti, kakšne diagnoze imajo ljudje, ki slišijo glasove, niti, kakšna »simptomatika« je s tem povezana. Pač pa jih je zanimalo, kakšni so njihovi izkušnje in glasovi, kakšna so življenja oseb, ki so lastnice teh izkušenj, in kako te svoje izkušnje slišijo/čutijo/zaznavajo ter razlagajo.

To pa še ne pomeni, da se besedilo pretvarja, da dominanten diskurz patologizacije glasov (njihovo razumevanje v okviru bolezenskih kategorij) ne obstaja. Avtorji\_ice večkrat tematizirajo nezdržljivost prevladujočega psihiatričnega diskurza in njemu alternativnega pristopa biografizacije glasov, ki ga zagovarja tudi gibanje Slišanje glasov. Predstavitve svojih raziskovalnih spoznanj se knjiga na več mestih loti prav s pojasnjevanjem in opozarjanjem, v katerem delu česa ne razume ali razlaga enako kot prevladujoč psihiatričen diskurz. Kljub siceršnjemu a-psihiatričnemu vzdušju knjige ta na več mestih torej polni svojo vsebino prav s primerjavo s psihaitričnim diskurzom. V zaključku na primer avtor opozori, da »pojavnost glasov in drugih nenavadnih zaznav ne govori nujno (zgolj) o patologijah, temveč o različnosti človeških izkušenj«. Tovrstne primerjave osvetljujejo, da je za opredeljevanje pristopov Slišanja glasov kot oporišče morda potreben prevladujoč medicinski diskurz ali (bolje) da je na nek način biografizacija glasov odziv na dominanten diskurz in njegovo prakso. To pa pravzaprav ni nič kaj čudnega – avtorji nam v teoretskem uvodu namreč pojasnijo, da motivacija skupin za samopomoč za tiste, ki slišijo glasove, lahko izhaja iz dejstva, da ne obstajajo druge ustrezne (in dostopne) oblike pomoči.

Na nezadostnost pristopa patologizacije človeških izkušenj in potrebo po njihovi biografizaciji me spomni lastna izkušnja z zelo močnimi glavoboli. Ko sem kdaj komu o tem potarnala, so bili običajni zdravorazumski nasveti: »Pij več vode!«, »Si dovolj jedla?«, »Imaš morda PMS?«, »Ti dam kakšen Lekadol?«. Vsem tem odzivom je skupno to, da izhajajo iz bio-patologizirajočega razumevanja moje izkušnje. Začela sem opazovati svoje življenje

in ugotovila, da ob nekaterih dnevih pozabim na malico v službi in vodo pijem samo, ko sem že močno dehidrirana, ali pa pitje in hrano časovno enostavno odlagam, ker se v tistem trenutku ne utegnem ubadati s tem. To so bili dnevi, ki so bili izredno naporni, so me bremenili, utrujali, izčrpavali, spravljali v stres in me delali nesrečno. Moji glavoboli so bili seveda v resnici posledica narave teh dni. Opuščanje pitja in hrane je bilo, tako kot glavobol, le posledica drugih okoliščin mojega življenja. Zdi se mi, da ta anekdota dobro ponazarja vrednost in bogastvo pristopov biografizacije človeških izkušenj, ki so bistveno bolj dodelano, domišljeno in obširneje predstavljeni v tej knjigi.

Knjiga je v grobem razdeljena na dva dela. »Po eni strani je znanstvena monografija, ki prinaša rezultate izvirnega empiričnega raziskovanja, po drugi strani pa je pričanje o človeških izkušnjah«. Tudi postavitev knjige je takšna, da ta dva dela povsem jasno loči na I. teoretsko-raziskovalni del (ki so ga pripravili strokovnjaki\_nje po poklicu) in II. zbirko osebnih pripovedi na temo slišanja glasov (katerega avtorji\_ce so strokovnjaki\_nje iz izkušenj). Pozorna\_i bralka\_ec pa bo opazil\_a, da ta dva dela sploh nista tako jasno ločena. Na več mestih se prepletata, zlivata, združujeta in simpatizirata. Osebnе pripovedi, anekdote in opazke si namreč na več mestih vzamejo nekaj prostora tudi v I. delu (teoretsko-raziskovalni del) knjige. No, saj knjiga že v uvodu tako ali tako nakaže svojo naravo, ko pojasni, da pričanje o človeških izkušnjah »verjetno o človeški eksistenci govori bolj neposredno kot pa prikaz rezultatov znanstvenega raziskovanja«. Avtorji\_ice se verjetno prav zato niti v prvem delu knjige niso mogli upreti nuji, da bi kakšne raziskovalne rezultate denimo opremili še s poezijo, ilustracijami pri opisu dogajanja v podpornih skupinah za slišanje glasov, spominskim zapisom o pripravah na srečanje skupine ali zapisom kakšne lastne življenjske izkušnje.

Tudi to, da se je na srečanjih podpornih skupin pilo kavo in čaj, je večkrat zapisano. Ta obči človeški obred, ki nas običajno združi v par ali krog in na nekakšen poseben način pripravi in spodbudi k pogovoru, je bil očitno zapisa vredna podrobnost. Ker je skupno pitje kave ali čaja tako razširjen (transkulturni) človeški ritual, v zvezi s katerim imamo (človeštvo) skorajda globalen pomenski

konsenz, nas avtorji\_ce preko te kulturne kode precej elegantno prestavijo v vzdušje dogajanja, ki ga opisujejo.

Da so si nekakšne osebne izkušnje, zapisi, ki ne ubogajo pravil znanstvenega pisanja, vzeli kar nekaj prostora v I. delu knjige, ne pomeni le, da je sferi osebnih izkušenj uspela spojitev z znanstvenim besedilom. Pomeni tudi, da so se avtorji\_ce prvega dela mestoma odmikale\_i od nekaterih norm »tradicionalnega« znanstvenega pisanja (in mišljenja?), ki med drugim vsebuje tudi predvideno distanco (navzgor odmaknjeno pozicijo) osebe, ki »ve«, pojasnjuje, opisuje, skratka objektivizira in si podreja človeške izkušnje, ki jih raziskuje.

Morda je med vami bralstvo, ki je mnenja, da je seznam pravil znanstvenega raziskovanja do danes že dokončan, popisan v celoti, zato moramo v raziskovanju črpati z njega, si torej ne izmišljati novih pristopov in metod raziskovanja ter pisanja. Temu delu bralstva se bo poleg prejšnjega (o kavi in poeziji v znanstvenem besedilu) koristno zdelo tudi tole opozorilo: ta knjiga se tega seznama pravil o vedenju ne oprijema ravno z obema rokama. To opozorilo ni mišljeno odvrtačno, lahko je priporočilno, kakor hočete ali potrebujete.

V teoretsko-raziskovalnem delu v podpoglavju o razvoju podpornih skupin avtor na primer pojasni, da zbiranje podatkov in njihova analiza nista bila vnaprej natančno opredeljena ali kakor koli formalizirana. Črpal je iz raznolikih empiričnih gradiv, ki so se zbrala v času trajanja projekta oblikovanja prve podporne skupine za slišanje glasov v Sloveniji. Empirično gradivo tako predstavljajo raznovrstni zapisi, pogovori in dogodki članov\_ic in facilitatorjev skupin, ki so bili kasneje urejeni brez uporabe kakšnih formalnih metod. Opis ugotovitev ima naravo poročila o eksplorativnem raziskovanju, ki lahko služi načrtovanju morebitnih naslednjih, bolj formaliziranih ciklov raziskovanja, sklepanje pa bolj kot posploševanju predvsem oblikovanju novih raziskovalnih hipotez. Avtor se je razgrnitve raziskovalnega področja lotil tako, da je opustil (ali zavrnil?) sicer precej tipično formalizacijo postopkov zbiranja in obdelovanja podatkov. Verjetno je – čisto preprosto, a zato nič manj relevantno – v raziskovalno področje namesto z vodičem



raziskovalnih postopkov v roki vstopal raje kot radovedni človek praznih rok, ki se zanima za ljudi.

Tudi v poglavju, ki temu sledi, najdemo nekaj raziskovalnih ne-navadnosti. Poglavje predstavlja izsledke o individualnem srečevanju z osebami, ki slišijo glasove. Gre za srečanja, ki niso potekala v kakšnem posebnem programu (torej zopet ni šlo za kakšen formaliziran postopek), temveč se je iz konteksta človeških odnosov kazalo smiselno, da se kdo s kom sreča individualno. Med »individualna srečanja« je avtor tega poglavja umestil na primer telefonske pogovore, pogovore na kavi (!), sprehodu ali kosilu, skupna »delovna srečanja«, ko so se pripravljali razni zapisi o slišanju glasov, potem pa za namen te knjige oblikoval nabor svojih opažanj in ugotovitev.

Knjigo prav zaradi tovrstnih posebnosti v raziskovalnih pristopih posebej priporočam tistim, ki vas seznam obstoječih »zapovedi« o tem, kako se je treba »pravilno« vesti (v družboslovnem) raziskovanju, kdaj pa kdaj duši, omejuje ali pa vas preprosto ne veseli. Knjiga daje pogum in ideje za precej razgibane in zanimive pristope prevajanja človeškega zanimanja v raziskovalne postopke. No, pa saj ima že marsikdo od nas kakšno tako izkušnjo, da šele, ko se ugasne diktafon, zaključi uradni del raziskovanja, pospravi nerodne raziskovalne pripomočke (npr. vprašalnike), se premakne na kavo in čik – na plano zmorejo priti prave žmohtnosti človeškega izkustva, ki jih zaradi predpisanega raziskovalnega postopka potem ne znamo nikamor umestiti, pa čeprav imamo občutek, da so bila to ena od pomembnejših spoznanj.

Teoretsko-raziskovalnemu delu sledi drugi del knjige z zapisi človeških izkušenj. »Izkustveno znanje je nekaj, kar je zelo subjektivno (poosebljeno), konkretno in specifično, za razliko od teoretičnega in znanstvenega znanja, poleg tega pa ga ni treba normativno nadzorovati«. Ker je bralka\_ec v temo slišanja glasov uveden\_na s teoretsko-raziskovalnim delom, v branje drugega dela vstopi že nekoliko »znanstveno privzgojen\_na«. To mi sprva ni bilo ravno všeč, saj mi je zbudilo vtis, da so želele\_i najprej strokovnjaki\_nje po poklicu kaj povedati in šele nato prepustiti besedo strokovnjakom\_injam izkušenj. A gotovo so avtorji\_ce tehtale\_i prednosti in slabosti te poteze in se zanj morda odločili\_e zato, da imajo osebne zgodbe zadnjo besedo. »Gibanje Slišanje glasov postavlja ljudi z

izkušnjo v vlogo partnerjev s strokovnjaki po poklicu, da skupaj raziskujejo razumevanja slišanja glasov. Moto *Nič o nas brez nas* se odraža na vseh ravneh delovanja gibanja«. V tej knjigi se ta moto še najbolj očitno (ne pa zgolj) udejanja z drugim delom knjige, ki je v celoti posvečen zapisom zgodb oseb z izkušnjami slišanja glasov (in drugimi ne-navadnimi izkušnjami/zaznavami). Ta del je pisana družina različnih tehnik zapisovanja (intervjuji, eseji, poezija idr.) o različnih temah (ljubezen, psihofarmaki, družina, odnosi, šolanje idr.) iz raznolikih življenj oseb z različnimi izkušnjami slišanja glasov (pozitivnimi, negativnimi, nevtralnimi, enkratnimi, dlje trajajočimi ...) in drugimi ne-navadnimi zaznavami.

\*\*\*

V teh zgodbah najdemo tudi pripovedi o »okrevanjih« ali pa korakih na poti okrevanja. Čeprav je pojem privzet iz zdravstvene (!) terminologije, v kontekstu te knjige (in tudi v širšem kontekstu gibanja in slišanja glasov) ne gre za okrevanje od »simptomov«. Gre za, kot nam avtorice\_ji pojasnijo v teoretskem delu knjige, okrevanje od stigme in stranskih učinkov psihiatričnega obravnavanja ter je hkrati proces iskanja življenja po lastni izbiri, ki ga je osebi vredno živeti. Okrevanje je tudi družbeni proces, saj je ponovna vzpostavitev povezanosti z drugimi ljudmi ena od njegovih pomembnejših prvin.

Prav podporne skupine so ena od oblik tovrstnega povezovanja. V knjigi so nam teoretsko predstavljene kot način dela z ljudmi, skupine za slišanje glasov v Sloveniji so predstavljene tudi raziskovalno, dopolnjujejo pa jih mnogi izseki in anekdote v zgodbah v drugem delu knjige. Glavni mehanizmi, ki so pri podpornih skupinah »podporni«, so ustvarjanje sprejemajočega okolja, pripadnost skupini, katere član\_ica si, in občutek, da si del nje, prijateljstva, bližine, torej vzpostavljanja povezanosti z drugimi ljudmi. Tema govornega dogajanja skupine pa je lahko slišanje glasov ali karkoli drugega obče človeškega.

Avtorji\_ce so zapisali, da so s knjigo želeli poudariti neskončno pojavnost slišanja glasov (neskončnost fenomenoloških variacij), na drugi strani pa neskončno pojavnost razlage in osmišljanja teh izkušenj, s tem pa prispevati svoj del pri tem, da bi glasove sprejeli\_e

kot del svojega (človeškega) sveta in se z njim naučili\_e živeti. Jaz pa sem knjigo doživela tudi kot širše besedilo o človeški potrebi po povezanosti, okrevanju od izolacije, osamljenosti in ranljivosti posameznika\_ce brez skupnosti. To je knjiga o boju zoper današnje splošno, že dobro popisano človeško krizo ne-povezanosti in odtujenosti, ki jo prinašata duet neoliberalizem – kapitalizem, ki so jo osebe, ki slišijo glasove, s podpornimi skupinami uspele na mikroravni zaježiti. S podpornimi skupinami in širšim družbenim angažmajem na tem področju so, kot so to poimenovali\_i člani\_ce skupin, »ustvarjali smisel«. Okrevanje je pravzaprav nekaj, kar danes potrebujemo vsi, ljudje, ki smo odtujeni\_e tako zelo, da si v stresnih obdobjih namesto skupnega kramljanja in povezovanja ob kavi predlagamo pitje vode. Morda bomo pa le začeli\_e ustanavljati nove podporne skupine za ta skupni problem, za to skupno normativno travmatsko izkušnjo.<sup>4</sup> Ob vprašanju, kako z njimi začeti, pa se bomo lahko ozrli v prakso ustanavljanja podpornih skupin za slišanje glasov. Ta knjiga širi idejo o pomembnosti povezovanja med ljudmi, kar je danes redkost, zato jo priporočam v branje vsem, ki se kljub prizadevanjem s tekom, pitjem vode, hojo v hribe, (psiho)terapijami in podobnimi prijemi še vedno čutite, da vam v tem svetu nekaj ključnega manjka.

Glasovi in druge ne-navadne zaznave odpirajo, kot ob koncu poudari eden\_na od avtorjev\_ic, številna pomembna vprašanja o tem, kaj pomeni biti človek. »To, da so ljudje z glasovi ljudje kot drugi, le da še bolj, ponazarja kup vprašanj, ki marsikdaj vznikajo ob življenju s temi izkušnjami in si jih ljudje brez njih morda zastavijo manj pogosto«. Eno od takšnih vprašanj je: Ali je misel zgolj moja ali mi jo lahko kdo posodi/vsili? Ali je na primer misel, da se trenutne družbe osamljenih individuumov ne da spreminjati, moja ali mi jo je kdo vsilil?

<sup>4</sup> To skovanko sem si, kakopak, sposodila iz te knjige. Čeprav je bila v knjigi uporabljena v drugačnem kontekstu, se mi je zdela tudi na tem mestu zelo prikladna.



# NAVODILA SODELAVKAM IN SODELAVCEM REVIJE SOCIALNA PEDAGOGIKA

129

Revija Socialna pedagogika objavlja izvirne znanstvene (teoretsko-primerjalne oz. raziskovalne in empirične) in strokovne članke, prevode v tujih jezikih že objavljenih člankov, prikaze, poročila ter recenzije s področja socialnopedagoškega raziskovanja, razvoja in prakse.

Prosimo vas, da pri pripravi znanstvenih in strokovnih prispevkov za revijo upoštevate naslednja navodila:

## **OBLIKA PRISPEVKOV**

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji zaposleni (oziroma kamor jim je mogoče pisati), ter elektronski naslov.
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovenščini in angleščini, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema, in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke in pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj sledijo ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče besedilo prispevka. Prispevki naj bodo dolgi največ 20 strani (oz. največ 35 000 znakov s presledki). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo

v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.

6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Naslovi in podnaslovi poglavij naj ne bodo oštevilčeni (1.0, 1.1, 1.1.1). Razdeljeni so lahko na največ dve ravni (naslov in podnaslov/-i). Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začetnicami) in krepko (bold). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: Uvod, Namen dela, Metode, Izsledki in Sklepi.
7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tabele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so tudi dodana pojasnila za razumevanje, tako da bo razumljena brez branja preostalega besedila. V legendi je treba pojasniti, od kod so podatki in enote mer, ter pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali če ga ni. Če so podatki v odstotkih (%), mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj pomeni 100 %).
8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si sledijo v besedilu. V besedilu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih primerih naj bo označeno, kaj je spodaj in kaj zgoraj, poleg tega pa tudi naslov članka, kamor sodi. Velikost prikazov naj bo vsaj tolikšna, kot bo objavljena. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu oznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
9. Avtorjem priporočamo, da posebno označevanje teksta s poševno (*italic*) ali krepko (**bold**) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobesednih izjav

raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov itd.

## CITIRANJE IN REFERENCE

1. Od leta 1999 dalje v reviji *Socialna pedagogika* upoštevamo pri citiranju, označevanju referenc in pripravi seznama literature stil APA (za podrobnosti glej čim poznejšo izdajo priročnika: *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Association.). Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev oziroma urednikov (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni). Prosimo vas, da citirate iz originalnih virov. Če ti niso dostopni, lahko izjemoma uporabite posredno citiranje. Če v knjigi Dekleve iz leta 2009 navajate nekaj, kar je napisala Razpotnikova leta 2003, storite to tako: Razpotnik (2003, v Dekleva, 2009). Upoštevajte navodila za citiranje po standardu APA, objavljena na straneh [www.revija.zzsp.org/apa.htm](http://www.revija.zzsp.org/apa.htm).
2. Vključevanje reference v tekst naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobesedno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. „To je dobesedni navedek,“ ali „Tudi to je dobesedni navedek.“), v oklepaju pa napisan priimek avtorja, letnica izdaje citiranega dela in stran citata, npr. (Miller, 1992, str. 99).
3. Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.

## ODDAJANJE IN OBJAVA PRISPEVKOV

1. Avtorji naj oddajo svoje prispevke v elektronski obliki (.doc) na elektronski naslov uredništva. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah, in ne vključene v datoteke z besedilom.
2. Avtorji s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo, zagotavljajo, da prispevek še ni bil objavljen na drugem mestu in izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji *Socialna pedagogika*.

3. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa, ne dajemo v recenzije.
4. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno skrajšajo, spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje.
5. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
6. Vsakemu prvemu avtorju objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov **matej.sande@guest.arnes.si**  
(v zadevi/subject obvezno navedite: Objava prispevka).

Spletna stran revije: **www.revija.zzsp.org**



<b><i>Tomaž Vec in Mateja Andrinek</i></b> Vpliv skupinske dinamike na nasilje v razredu	<b>1</b>
<b><i>Laura Velkner</i></b> Prehod iz vzgojnega zavoda v samostojno življenje z vidika mladostnikov in vzgojiteljev	<b>21</b>
<b><i>Miha Pate in Tanja Pate</i></b> Strategije discipliniranja pri starših in konflikti v odnosu z mladostnikom	<b>49</b>
<b><i>Lucija Klun</i></b> Narativna neenakost in govorno-jezikovni razvoj otrok	<b>65</b>
<b><i>Kaja Korošec, Veronika Rogelj in Katarina Habe</i></b> Primer uporabe strukturiranih tehnik glasbene terapije pri delu z otroki in mladostniki s čustveno-vedenjskimi težavami	<b>93</b>
<b><i>Darja Tadič</i></b> Recenzija: Sporočila iz sveta, ki se sliši	<b>121</b>