

4. mednarodna konferenca Mladinskega doma Jarše  
**SODOBNI IZZIVI DELA Z MLADIMI IZ RANLJIVIH SKUPIN**



The Jarše youth home 4<sup>th</sup> international conference  
**CONTEMPORARY CHALLENGES OF WORKING WITH AT-RISK YOUTH**

Hotel Radin – Radenci, Slovenija

7. do 9. junij 2024

7 – 9 June 2024



**Sofinancira  
Evropska unija**



**scmladinski dom jarše**

**4. mednarodna konferenca Mladinskega doma Jarše  
SODOBNI IZZIVI DELA Z MLADIMI IZ RANLJIVIH SKUPIN**

**The Jarše youth home 4<sup>th</sup> international conference  
CONTEMPORARY CHALLENGES OF WORKING WITH AT-RISK  
YOUTH**

**Konferenčni zbornik  
Conference Proceedings**

**7. do 9. junij 2024**

**7 - 9 June 2024**

Naslov:

4. mednarodna konferenca Mladinskega doma Jarše  
SODOBNI IZZIVI DELA Z MLADIMI IZ RANLJIVIH SKUPIN

Title:

The Jarše youth home 4<sup>th</sup> international conference  
CONTEMPORARY CHALLENGES OF WORKING WITH AT-RISK YOUTH

Podnaslov: Konferenčni zbornik

Subtitle: Conference Proceedings

Uredniki/Editors: Ina Kreft Toman

Damjan Habe

Eva Breznik

Tehnični urednik in oblikovanje/Technical Editor and Designer: Borut Velušček  
Ilustracije: Mateja Korbar Šimić

Recenzija/Reviewers: Ina Kreft Toman

Damjan Habe

Eva Breznik

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

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

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

Conference: Contemporary Challenges of Working with At-risk Youth

Kraj in datum: Hotel Radin, Radenci, Slovenija; 7. do 9. junij 2024

Time and location: Hotel Radin, Radenci; Slovenia; 7-9 June 2024

Organizacijski odbor/Organizing Committee: Eva Breznik, Damjan Habe, Vida Kokelj, Ina Kreft Toman, Tomi Martinjak, Urška Opeka, Dominika Pajnik, Tjaša Steiner, Miha Stele, Peter Steničnik, Borut Velušček, David Žnidaršič

Tehnična izvedba/Technical Implementation: Borut Velušček

Založnik: SC Mladinski dom Jarše, Jarška cesta 44, Ljubljana

Published by: SC Mladinski dom Jarše, Jarška cesta 44, Ljubljana, Slovenija

Izdaja:1.

Edition: 1st

Vrsta publikacije: e-knjiga

Publication Type: E-book

Dostopno na: <https://konferenca.mdj.si/zbornik2024.pdf>

Available at: <https://konferenca.mdj.si/zbornik2024.pdf>

Izdano: junij 2024

Published: June 2024

E-publikacija je brezplačna.

E-publication is free of charge.

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

COBISS.SI-ID 198003459

ISBN 978-961-94860-4-7 (PDF)

## UVODNIK - dolgočasnik

Uvodnik mora biti dolgočasen in v njem ne sme biti vsebine in nič preveč fascinantnega... In to letos res ni tako težko, že zaradi polnosti vsebin v zborniku.

V četrtem letu konference je uredniška ekipa namreč ugotovila, da so prijavljeni vedno bolj udarniški, inovativni in kvalitetni prispevki. Dilema, kako postaviti mejo, ki zdrži kriterije sprejemljivosti je vedno problematična, ker je vsaj malo subjektivna. Problem namreč tiči v srčnosti in predanosti. Tehnično so prispevki bolj ali manj uniformirani; ker tako zahteva uredniški okvir, vsebinsko so vse bolj raznoliki; ker tako narekuje kompleksnost področja čustvenih in vedenjskih težav, srčnost pa je pogoj; da se s to marginalno temo sploh lahko ukvarjaš. In tako se vsako leto pojavi manj dilem, ker so prispevki vse bolj kvalitetni.

Vprašanje, če so prispevki popolni je čisto odveč!

Eni so kljub urednikovanju še vedno površni, drugi so komplicirani in tretji za marsikoga niso niti inovativni. In tako mora biti, ker je konferenca namenjena čisto posebni populaciji - pleme 'razturanih', ki samo po sebi zahteva vsaj malo kaosa. Ob enem je konferenca razmetana na tri kontinente in v grobem pet kultur, kar je neizbežno barvita paleta prepričanj in pogledov. In nenazadnje, smo bralci 's svojimi očmi malarji slik' in čisto vsak lahko najde nekaj zase, če bo le poiskal čez strani, ki so jih avtorji delil skozi vso konferenco.

Pravzaprav se mi zdi zbornik kot anekdota dveh pijancev, ko v zmaličenem tekstu prvi reče drugemu:

'Joža... pa si ti že pil kdaj slab šnopc?'

Pa mu ta odgovori: 'Seveda sem, kóga pa je?'

'Ja pa... kakšen je pa bil...?'

Drugi navdušeno: 'Pa dober, dober!'

Naj v njem najde vsak to, kar potrebuje in ga navdušuje.

Strokovno smo se vedno zavezovali interdisciplinarnosti in tako bo tudi ostalo. Tako Mladinski dom Jarše, pod dežnik organizatorjev vključuje člane drugih institucij. Predvsem pa na konferenco vabi profile, ki bogatijo polje socialne pedagogike, psihologije in drugih rahlo dolgočasnih strok. Tako bo jadra proti vetru obrnil zdravstveni delavec, igralka nas bo popeljala v svet osebnih premikov, ekologinja nam bo približala drugačno šolo in nekaj kolegov mladinskega in socialnega dela nam bodo z navdušenjem pokazali pestrejši del strokovnih vsebin.

Za bogatost in globino, pa smo tudi letos poskrbeli s tematskimi sklopi, ki segajo v duha, telo, intimni svet in okolje. Zlezli bomo prav v vsako celico mladostniškega sveta.

In če vam bo dolgočasno, ste si sami krivi.

Del uvodniškega dolgočasnega pisanja, pa so nujno tudi zahvale.

Zato hvala; prav vsakemu, ki se je udeležil konference, ker je sicer ne bi bilo. Hvala vsem, ki ste pristopili s strokovnimi prispevki in ste napolnili konferenco z vsebino. Hvala vsem plenarnim predavateljem, ker je zaradi njih vsebina bolj značajska. Posebna hvala pa tistim, ki ne berete navodil za prijavo in oddajo prispevkov, ker potem imamo v organizacijskem odboru vsaj kaj za počet in iz tega razloga hvala organizatorjem, da sploh še vstajamo. In čisto zares; hvala izvajalcem 'odprte knjige' za poseben pogum, da delite z nami izkušnje. Hvala pa tudi Evropski uniji, da je soomogočila konferenco.

Hvaležni smo torej vsem, ki ste z nami ustvarili 4. konferenco in ste jo omogočili, ker je le ta ključna, da bomo naslednje leto izvedli že 5. konferenco.

Za uredniški odbor

Damjan Habe - Habo



**Sofinancira  
Evropska unija**

## Vsebina

<b>CÉLINE D'HONT: RESHAPING SCHOOLS: WHAT DO YOUNG PEOPLE TRULY NEED TO DO WITH THEIR TIME? PRACTICES AND BENEFITS OF OPEN SCHOOLING .....</b>	<b>12</b>
<b>SIMONA MIKEC: PARTICIPACIJA OTROK KOT STANDARD DELA Z OTROKI IN MLADIMI .....</b>	<b>21</b>
<b>MAJA MILAČIČ: THE PATH OF SEARCHING FOR IDENTITY .....</b>	<b>27</b>
<b>MATIC NOVAK: SPREMINJAMO ADHD V SUPERMOČI .....</b>	<b>35</b>
<b>MILKO POŠTRAK: V ISKANJU IDENTITETE .....</b>	<b>41</b>
<b>JOE THOMPSON: A CHANCE FOR A NEW NORMAL .....</b>	<b>49</b>
<b>LUKA DOBOVIČNIK: IZVEDBA INTENZIVNEGA ŠPORTNO-DOŽIVLJAJSKEGA PROGRAMA V DOMAČEM OKOLJU OTROK IN MLADOSTNIKOV STROKOVNEGA CENTRA LJUBLJANSKEGA MLADINSKEGA DOMA MALČI BELIČEVE / IMPLEMENTATION OF AN INTENSIVE SPORTS AND LEISURE PROGRAMME IN THE HOME ENVIRONMENT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS OF THE YOUTH CARE CENTRE MALČI BELIČ LJUBLJANA ....</b>	<b>55</b>
<b>BRDNIK STUPAN ANDREJ: PRESTOPNIK, DROGERAŠ, KRIMINALEC – KDO SEM JAZ? ŠTUDIJA PRIMERA 18 LETNEGA MLADOSTNIKA \ A CRIMINAL, DRUG USER, FELON – WHO AM I? .....</b>	<b>73</b>
<b>KATARINA JELENEC: USTVARJANJE ŠOLSKEGA GLASILA Z UČENCI S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI CREATING A SCHOOL NEWSPAPER WITH PUPILS WITH EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL PROBLEMS.....</b>	<b>79</b>
<b>KLAUDIJA KOVAČ: SODELOVANJE S STARŠI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI NA OŠPP / WORKING WITH PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS .....</b>	<b>95</b>
<b>ANDREJKA ALT: DELO S STARŠI PO IZHODIŠČIH IZKUSTVENE DRUŽINSKE TERAPIJE V MOBILNI SLUŽBI .....</b>	<b>103</b>
<b>IRENA ANDOLŠEK: SOCIALNE SPRETNOSTI - TEMELJ ŽIVLJENJSKIH VEŠČIN \ SOCIAL SKILLS - THE FOUNDATION OF LIFE SKILLS .....</b>	<b>109</b>
<b>URŠKA BEDEK: UPORABA MEDIACIJE V OSNOVNI ŠOLI / THE APPLICATION OF MEDIATION IN A PRIMARY SCHOOL.....</b>	<b>122</b>
<b>JANJA BOLTE: SODOBNI IZZIVI RAZREDNIKA IN UČITELJA V PRAKSI Z DIJAKI TUJCI / MODERN CHALLENGES OF CLASS TEACHERS AND TEACHERS IN GENERAL WHEN IT COMES TO FOREIGN STUDENTS .....</b>	<b>129</b>
<b>IRENA BORŠTNAR: GRADNJA POGOVORNIH MOSTOV S STARŠI - K REŠITVI USMERJEN PRISTOP / BUILDING COMMUNICATION BRIDGES WITH PARENTS - A SOLUTION-FOCUSED APPROACH .....</b>	<b>138</b>
<b>SANJA BREZNIČAR: VEČKRATNA MARGINALIZACIJA DRUŽIN, VKLJUČENIH V MOBILNO SLUŽBO IN MOŽNOSTI POMOČI / MULTIPLE MARGINALIZATION OF FAMILIES INVOLVED IN THE SC MDJ AND VIZ VG MOBILE SERVICES .....</b>	<b>145</b>
<b>EVA BREZNIK: VLOGA REPREZENTACIJ NAVEZANOSTI PRI VZPOSTAVLJANJU ODNOSA Z MLADIMI IZ RANLJIVIH SKUPIN: VAREN PROFESIONALEN ODNOS KOT VAROVALNI DEJAVNIK NA PODROČJU DUŠEVNEGA ZDRAVJA MLADIH / THE ROLE OF ATTACHMENT REPRESENTATIONS IN ESTABLISHING RELATIONSHIPS WITH YOUTHS FROM VULNERABLE GROUPS: A SECURE PROFESSIONAL RELATIONSHIP AS A PROTECTIVE FACTOR IN YOUTH MENTAL HEALTH .....</b>	<b>154</b>
<b>PETRA BRKIČ OMAHEN: RAZVIJANJE KOMUNIKACIJSKIH VEŠČIN KOT OBLIKA PREVENTIVNEGA DELA NA PODROČJU DUŠEVNEGA ZDRAVJA MLADIH / LEARNING COMMUNICATION SKILLS AS A FORM OF PREVENTIVE WORK IN THE FIELD OF MENTAL HEALTH OF YOUNG PEOPLE .....</b>	<b>164</b>
<b>NUŠA FERJANČIČ: SPODBUJANJE OSEBNOSTNEGA RAZVOJA MLADIH S POMOČJO LITERATURE IN FILMA / PROMOTING PERSONAL DEVELOPMENT OF YOUNG PEOPLE THROUGH LITERATURE AND FILM.....</b>	<b>171</b>

LEA FURLAN, VESNA ŠMARČAN, BRANKO GABROVEC: PODPORA STROKOVNIM DELAVCEM ZA PREPREČEVANJE ZASVOJENOSTI OD PREPOVEDANIH DROG PRI MLADOSTNIKI / EMPOWERING PROFESSIONALS IN THE FIELD OF ADDICTION PREVENTION AMONG YOUNG PEOPLE .....	178
BARBARA GREGORIČ: STRATEGIJE POUČEVANJA SOCIALNIH IN EMOCIONALNIH VEŠČIN PRI DODATNI STROKOVNI POMOČI STRATEGIES FOR TEACHING SOCIAL AN EMOTIONAL SKILLS WITH ADDITIONAL EDUCATIONAL SUPPORT .....	189
KATJA GUŠTIN: SAMOPOŠKODBENO VEDENJE PRI MLADOSTNIKI / SELF-HARMING BEHAVIOUR IN ADOLESCENTS .....	194
MATEJKA KLJUN: PRIMER DOBRE PRAKSE TIMSKEGA PRISTOPA ŠOLE K DIJAKU Z VEDENJSKIMI TEŽAVAMI / AN EXAMPLE OF GOOD PRACTICE OF THE SCHOOL'S TEAM APPROACH TO A STUDENT WITH BEHAVIORAL PROBLEMS .....	204
VIDA KOKELJ: SISTEMSKI PRISTOP K DELU S SKUPINO - ZAZNAVANJE POMEMBNIH DOGODKOV Z VIDIKA MLADIH IN VODJE / A SYSTEMS APPROACH TO GROUP WORK - PERCEIVING SIGNIFICANT EVENTS FROM THE PERSPECTIVE OF THE ADOLESCENTS AND THE LEADER.....	213
RENATA KOLBL: PRISTOPI ZA USPEŠNO INTEGRACIJO UČENCEV ALBANSKE NARODNOSTI V OSNOVNOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE / APPROCHES FOR SUCCESSFUL INTEGRATION OF ALBANIAN STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL EDUCATION .....	221
TJAŠA KOREN: PODPORA DRUŽINI PRI NAČRTOVANJU BIVANJA V DOMAČEM OKOLJU / SUPPORTING A FAMILY AT PLANNING TO SPEND TIME TOGETHER.....	229
EVA KORENČ: DOKUMENTARNI FILM KOT INOVATIVNA METODA DELA S STARŠI / DOCUMENTARY FILM AS AN INNOVATIVE METHOD OF WORKING WITH PARENTS.....	237
ANDREJA KOS: OBRAVNAVA SAMOMORA SKOZI FILM V SREDNJI ŠOLI:.....	242
LILJANA LAZAR: VPLIV UČENJA RAZMIŠLJANJA Z ORODJI CORT1 NA RAZVIJANJE IDENTITETE / THE IMPACT OF LEARNING TO THINK WITH CORT1 TOOLS ON THE DEVELOPMENT OF THE IDENTITY .....	251
URŠA LESAR: UMETNOST TETOVIRANJA – RAZISKOVANJE TATUJEV V LIKOVNI UČILNICI / THE ART OF TATTOOING – EXPLORING TATTOOS IN THE ART CLASSROOM .....	258
KRISTIAN MAJCNEN: ODZIV ŠOLE PO SAMOMORU DIJAKA SKOZI PRIZMO SMERNIC ZA POSTVENCIJO V ŠOLI / SCHOOL'S RESPONSE TO A STUDENT'S SUICIDE THROUGH THE LENS OF POSTVENTION GUIDELINES IN SCHOOL.....	266
DAVID MODIC: NE VEM KAKO SO ODKRILI MOJ DOMAČ NASLOV! – RANLJIVE SKUPINE IN OPERATIVNA VARNOST / HOW DID THEY FIND OUT WHERE I LIVE? – GROUPS AT RISK AND OPERATIONAL SECURITY.....	274
HANA MULALIČ: SODELOVANJE STROKOVNIH CENTROV Z ROMSKIMI DRUŽINAMI Z VIDIKA STROKOVNIH DELAVCEV / COOPERATION OF PROFESSIONAL CENTERS WITH ROMA FAMILIES FROM THE POINT OF VIEW OF PROFESSIONALS.....	282
KLAVDIJA MURKO: POMEN VRSTNIŠKEGA TUTORSTVA ZA SOCIALNO INTEGRACIJO OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI / THE IMPORTANCE OF PEER TUTORING FOR THE SOCIAL INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS.....	289
PETRA MUSTAR: UPORABA GENOGRAMA PRI SVETOVALNEM DELU Z RANLJIVIMI MLADOSTNIKI / GENOGRAM USE IN SCHOOL COUNSELING WORK WITH VULNERABLE ADOLESCENTS .....	298
DOMINIKA PAJNIK: PREVENTIVNO DELO Z UČENCI S ČVT V OSNOVNI ŠOLI / PREVENTIVE WORK WITH PUPILS WITH EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL PROBLEMS IN PRIMARY SCHOOL.....	306
MARIJA PALADIN: MLADI IZ RANLJIVIH SKUPIN IN SODOBEN TRG DELA V LUČI ZAGOTAVLJANJA RAZNOLIKOSTI IN TRAJNOSTNEGA POSLOVANJA V ORGANIZACIJAH / YOUNG PEOPLE FROM VULNERABLE	



<b>GROUPS AND THE MODERN LABOUR MARKET IN THE LIGHT OF ENSURING DIVERSITY AND SUSTAINABILITY IN ORGANIZATIONS.....</b>	<b>314</b>
<b>STJEPAN PALADIN: STROKOVNI DELAVCI IMAJO KLJUČNO VLOGO PRI SODELOVANJU Z RANLJIVIMI MLADIMI / PROFESSIONALS PLAY A KEY ROLE IN WORKING WITH VULNERABLE YOUTH .....</b>	<b>322</b>
<b>MAJA PERŠIČ: VLOGA STROKOVNE DELAVKE V NEFORMALNEM PODPORNEM PROGRAMU DRUŽINSKE POČITNICE / THE ROLE OF A PROFESSIONAL WORKER IN THE INFORMAL SUPPORT PROGRAM FAMILY HOLIDAYS.....</b>	<b>330</b>
<b>ANA PETRUN: DIGITALNA ODVISNOST JE POSEBNA GROŽNJA ZA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI - PRIMER DOBRE PRAKSE V ŠOLI / DIGITAL ADDICTION IS A PARTICULAR THREAT FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS - AN EXAMPLE OF GOOD PRACTICE IN SCHOOL.....</b>	<b>339</b>
<b>ANA PLESEC: NEVIDNE RANLJIVE SKUPINE MLADOSTNIKOV / (INVISIBLE VULNERABLE GROUPS OF ADOLESCENTS .....</b>	<b>347</b>
<b>ANA POLONA GOLOBIČ: SPODBUJANJE DUŠEVNEGA ZDRAVJA MLADIH – PRIMER DOBRE PRAKSE Z GLUHO PRISELJENKO IZ UKRAJINE / PROMOTING MENTAL HEALTH OF THE YOUTH – AN EXAMPLE OF GOOD PRACTICE WITH A DEAF MIGRANT FROM UKRAINE .....</b>	<b>354</b>
<b>KATJA PRELESNIK: NA MLADIH SVET STOJI, KAKO PA STOJIJO MLADI? - OBLIKOVANJE IDENTITETE PREKO KONFLIKTNIH SITUACIJ OB SAMOPOŠKODOVALNEM VEDENJU / THE WORLD STANDS ON THE YOUNG, BUT HOW DO THE YOUNG STAND? - IDENTITY FORMATION THROUGH CONFLICT SITUATIONS AND SELF-HARM.....</b>	<b>361</b>
<b>IRMA PREVC: POHODNIŠKI DNEVNIK – AKTIVNO PREŽIVLJANJE PROSTEGA ČASA / HIKING BOOKLET – ACTIVE SPENDING OF FREE TIME.....</b>	<b>370</b>
<b>TINA REZAR: PREPREČEVANJE SAMOPOŠKODOVANJA IN SUICIDALNE OGROŽENOSTI MLADOSTNIKOV V DIJAŠKEM DOMU / PREVENTION OF SELF-HARM AND SUICIDE RISK AMONG ADOLESCENTS IN THE BOARDING SCHOOL .....</b>	<b>380</b>
<b>ANŽE SELKO: ELEMENTI SVETOVALNIH PROCESOV PRI OBRAVNAVI MLADOSTNIKOV ZARADI TEŽAV Z UPORABO DROGE / ELEMENTS OF COUNSELING PROCESSES IN THE TREATMENT OF ADOLESCENTS WITH DRUG USE PROBLEMS .....</b>	<b>390</b>
<b>TJAŠA STEINER: RAZVIJANJE SODELOVANJA MED ŠOLO IN STARŠI UČENCEV S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI MOTNJAMI / DEVELOPING COOPERATION BETWEEN SCHOOL AND PARENTS OF STUDENTS WITH EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DISORDERS.....</b>	<b>398</b>
<b>KATARINA JELENEC: USTVARJANJE ŠOLSKEGA GLASILA Z UČENCI S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI / CREATING A SCHOOL NEWSPAPER WITH PUPILS WITH EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL PROBLEMS.....</b>	<b>407</b>
<b>LEJA TERBUC: KREPITEV KOMPETENC KOT VAROVALNI DEJAVNIK DUŠEVNEGA ZDRAVJA: PRIMER MLADINSKE IZMENJAVE / .....</b>	<b>416</b>
<b>BILJANA VILENDEČIĆ SEIDL,; OBRAVNAVA MLADOLETNIKOV S TEŽAVAMI ZARADI UŽIVANJA PREPOVEDANIH DROG / TREATMENT OF MINORS WITH PROBLEMS DUE TO DRUG USE .....</b>	<b>422</b>
<b>ALJA ZAJEC: PLANINSKI KROŽEK – ODNOSNI MOST MED VZGOJITELJEM IN MLADOSTNIKOM / HIKING CLUB – BUILDING RELATIONS BETWEEN TEACHERS AND YOUNGSTERS .....</b>	<b>429</b>
<b>SIMONA ZALETEL: DRAMA KOT SREDSTVO ZA DOSEGANJE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH CILJEV IN VKLJUČEVANJE MLADIH IZ RANLJIVIH SKUPIN / DRAMA AS A MEANS OF ACHIEVING EDUCATIONAL GOALS AND INVOLVING YOUNG PEOPLE FROM VULNERABLE GROUPS.....</b>	<b>435</b>
<b>MATEJ ZAPLOTNIK: VPLIV LOČITVE STARŠEV NA OBLIKOVANJE IDENTITETE POSAMEZNIKA / THE IMPACT OF PARENTAL DIVORCE ON THE FORMATION OF AN INDIVIDUAL'S IDENTITY .....</b>	<b>442</b>
<b>SANJA ZGONC: PSIHOSOCIALNA POMOČ IN PODPORA UČENCU Z RAKAVIM OBOLENJEM / PSYCHOSOCIAL SUPPORT PUPIL WITH CANCER.....</b>	<b>450</b>

<b>YASİN ADALI: LET’S PLAY, SING AND DRAW OUT !!! (ADOPTING NFE METHODS INTO FORMAL EDUCATION FOR ADOLESCENCES .....</b>	<b>462</b>
<b>ONUR ERDOGAN: EMPOWERING AT-RISK YOUTH THROUGH THEATRE; OVERCOME OBSTACLES .....</b>	<b>467</b>
<b>YOANA BARAKOVA: APPLYING THE RAN’S GAMMMA+ MODEL TO PRACTICE: ANALYSING ITS CORE STRENGTHS THROUGH PERSONAL EXPERIENCE .....</b>	<b>470</b>
<b>NATASHA BOGOEVSKA, SUZANA BORNAROVA: CHILDREN AND YOUTH IN ALTERNATIVE CARE – HUMAN RIGHTS AND NEEDS PERSPECTIVE .....</b>	<b>477</b>
<b>VERONIKA DORA BUCS-TONK: MARTIAL ARTS AS A KEY TO DEAL WITH PERSONAL AND SOCIAL CHALLENGES .....</b>	<b>483</b>
<b>JUAN SALVADOR CRUZ GUTIÉRREZ: 3D DESIGN TOOLS TO ENHANCE LEARNING IN MID-TERM EVALUATIONS FOR ESC VOLUNTEERS .....</b>	<b>486</b>
<b>KOSTA GAJIĆ, STEFAN LUKIĆ : TELEPHONE AND CHAT COUNSELING - MENTAL HEALTH OF YOUNG PEOPLE AND INTERVENTIONS IN CRISIS SITUATIONS .....</b>	<b>489</b>
<b>AINA GARCIA BALLESTER: INTERACTIVE GROUPS. A SUCCESSFUL EDUCATIVE ACTION.....</b>	<b>492</b>
<b>SOFIJA GEORGIEVSKA: YOUTH AND MENTAL HEALTH: HOW RESPONSIVE ARE WE TO YOUTH NEEDS? .....</b>	<b>494</b>
<b>ANTOINE GESLIN: YOUTH PERSPECTIVE FOR DRUGS AND ADDICTION .....</b>	<b>500</b>
<b>MESUT GÖRE: KONTRA HÄUSLICHE GEWALT – DOMESTIC VIOLENCE CONFLICT TRAINING .....</b>	<b>501</b>
<b>HUBERT HÖLLMÜLLER: FAMILY GROUP CONFERENCE – A GAMECHANGER IN WORKING WITH FAMILIES ...</b>	<b>508</b>
<b>ANITA KARARAJ: MENTAL HEALTH AND THE IMPORTANCE OF KEEPING A DAILY BALANCE .....</b>	<b>515</b>
<b>HANNA KISHKURNA: VOICES UNHEARD: A FORUM THEATRE EXPLORATION OF YOUNG PEOPLE'S MENTAL HEALTH .....</b>	<b>517</b>
<b>VALÉRIE LADRAT-SANDOT: AUDIOVISUAL CREATION: A TOOL FOR CONSTITUTION AND LEARNING .....</b>	<b>518</b>
<b>TATIANA LEIJTEN: EMPOWERING YOUNG PEOPLE THROUGH CREATIVITY, STRUCTURE AND SUPPORT .....</b>	<b>523</b>
<b>DORA LOURENÇO: CULTIVATE + A PROJECT TO MOTIVATE AT-RISK YOUTH THROUGH ENTREPRENEURSHIP .....</b>	<b>529</b>
<b>MARIE DE MUIJLDER: BECOME WHAT YOU ARE: A LOOK BACK AT TWO YEARS OF FIELD EXPERIENCE WITH THE LYCÉE VOYAGEUR.....</b>	<b>533</b>
<b>LORENZO MENOZZI, LIVIA GRASELLI: HOW DIFFERENT IS ENGAGING AT-RISK YOUTH IN THE OLD WAY (SPORT) VS. THE NEW WAY (HIGH-TECH)? A PRACTICAL EXAMPLE OF DIGITAL CHARME.....</b>	<b>540</b>
<b>NAZARETH PERAL: NON-COMPETITIVE SPORTS AND COLLABORATIVE GAMES .....</b>	<b>543</b>
<b>MATTHEW PULIS: JOURNEY OF SELF-DISCOVERY: EXPLORING IDENTITY AND SPIRITUALITY AMONG ADOLESCENTS THROUGH GAMING-BASED INTERVIEWS .....</b>	<b>546</b>
<b>MILICA RAKIĆ: A PLACE TO BE .....</b>	<b>550</b>
<b>OLTIANA RAMA: CROSS -SECTORIAL COLLABORATION AND NETOWRKing FOR STRENGTHENING YOUTH CIVIC SPACE AND CIVIC ENGAGEMENT.....</b>	<b>556</b>
<b>NANETTE RANTA: SOCIAL IDENTITY OF BOYS AND YOUNG MEN WITH MIGRANT BACKGROUNDS IN FINLAND .....</b>	<b>559</b>
<b>NICOLE ROSENBAUER, NINA MÖCKEL: SOCIAL IDENTITY OF BOYS AND YOUNG MEN WITH MIGRANT BACKGROUNDS IN FINLAND.....</b>	<b>566</b>
<b>NINA MÖCKEL: UNDERSTANDING THE NORMALITY OF THE UNNORMAL - THE IMPACT OF SELFUNDERSTANDING FOR YOUTH AT RISK .....</b>	<b>568</b>

<b>SAMUEL KINDU: LESS IS MORE: OPTIMIZING YOUR HEALTH WITH MINIMAL RESOURCES .....</b>	<b>570</b>
<b>ANDREA SCANNAVINO: INCLUSION AND ACTIVIST ENGAGEMENT WITH POPULAR SPORT AND STREET EDUCATION.....</b>	<b>572</b>
<b>ANNA SERDINOVA: GAMING ADDICTIONS VS SPORTS: SUMMER SWIM CAMP WITH OLYMPIC STARS FOR YOUTH .....</b>	<b>577</b>
<b>HELENA SIPILÄINEN: STANDING ON MY OWN FEET – LOHJA’S PATH TO IDENTITY .....</b>	<b>580</b>
<b>ALAIN VANDERVLIE: HOW TO HELP BUILD THE YOUTH’S SELF-CONFIDENCE IN A DEPRECIATED INDUSTRIAL FIELD .....</b>	<b>582</b>
<b>WINDE VERHULST: (RE)SCULPTING YOUR INNER WORLD; A HOLISTIC, CREATIVE APPROACH FOR INDIVIDUAL THERAPY .....</b>	<b>587</b>
<b>JUSTINAS VOLUNGEVIČIUS: SHIFTING FROM PRODUCTIVITY-DRIVEN EDUCATION TO HOLISTIC STUDENT DEVELOPMENT.....</b>	<b>590</b>
<b>GIOVANNI ZALLONI: GET SUPPORT ON PROMOTING AND DISSEMINATING YOUR EU+ PROJECT WITH THE YOUREUROPEHUB SOCIAL MEDIA CHANNEL.....</b>	<b>595</b>
<b>MATILDA ZIZOLLI: CHALLENGES OF YOUTH DIAGNOSED WITH MENTAL HEALTH DISORDER .....</b>	<b>597</b>

## **RESHAPING SCHOOLS: WHAT DO YOUNG PEOPLE TRULY NEED TO DO WITH THEIR TIME? PRACTICES AND BENEFITS OF OPEN SCHOOLING**

Céline D'Hont, teacher, Erasmus+ manager  
dhceline@hotmail.com

L'Arbre des Possibles  
OID E10270143  
24 rue du ruisseau, 5560 Beauraing, Belgium  
www.larbredespossibles.be

Le Lycée Voyageur/Eduquer Demain  
OID E10329281  
26 rue de Montigny, 5670 Viroinval, Belgium  
www.lyceevooyageur.com

### **ABSTRACT**

*How can schools transform to better support young people's development in today's current challenges? In this paper, the democratic open school l'Arbre des Possibles will be presented as an model of open schooling, among many others emerging or already well installed and older. They advocate for focusing on the emotional and social well-being, young people's needs and natural curiosity, the diversity of activities and opportunities to meet various people, community involvement, and a wide range of non-formal skills. This talk focuses on the need for young people to be in direct interaction with society and life around them, and on how important it is that they can relate to a diversified and healthy environment, including natural spaces.*

### **MAIN TEXT**

Open schooling prioritizes community involvement, diverse activities, non-formal skills, and focuses on social and emotional development.

The critique of traditional schooling in industrialized countries has persisted since the 1970s. Countless educators, psychologists, scientists, and teachers have argued that children, naturally curious, don't need confinement five days a week. Neurolinguistic scientists enhance our understanding of brain development, learning processes, and the environmental impact on mental health.

For the last 6 years, I have been participating in the development of L'Arbre des Possibles (“The Tree of Possibilities”), a democratic alternative school. I am going to describe here the pedagogic project of this school and how it provides a healthy environment for the children and teenagers. I am currently working at Le Lycée Voyageur (“The Travelling High School”), a nomadic school in a bus, represented in this conference by Marie De Muijlder, its coordinator.

Some students join these schools due to challenges in the normal system, and the positive impact of open schooling on them is significant. These pilot projects aim to participate in reshaping the education system to better meet today's youth needs. They are adapted to the context in Belgium and their communities. There are many other models, but they share many common points of focus.

Current challenges faced by youth that are efficiently addressed by open schooling approaches include first mental health problems such as depression, suicide, isolation, psychological and social issues, addictions, video games, social media, school problems etc. Secondly, it addresses the youth physical health needs observed in the lack of activity leading to an increase in obesity. The third challenge addressed is the violence, extremism and racism which show the need for more opportunities to meet diverse kinds of people to develop tolerance and understanding, including multicultural interactions, and the importance of the education to have a critical mind, to know how to think for oneself and be able to be an active citizen. Fourth, it solves school system limitations such as the stress brought by competition and exams, boredom, failure, the general decline in standards, youth's and teachers' demotivation and youth orientation difficulties.

I am going to focus here on one model of open-schooling and how it supports young people in ways that traditional schooling can't. The benefits on youth mental health outlined here revolve around these key dimensions of young people's lives:

Space. Time. Freedom. Diversity. Interaction.

## **SOCIETAL AND THEORETICAL BACKGROUND**

The traditional way of schooling is to keep children inside the walls of the school and a classroom most of the time. In a class group, made of children of their own age, they interact with one single adult or a few as daily teachers. This separation, though practical in an organizational perspective, is nowadays understood by cognitive science, pedagogy and through the experience of alternative schools and youth workers around the world, to be limiting for the development of children. This understanding has led to more and more initiatives to create “alternative schools”, “outside schools”, “unschooling” etc. Inspired by great thinkers (J. Holt, M. Montessori, Freinet, R. Steiner, D. Greenberg, P. Gray, J. Young...), this movement is spreading today and sows around its diverse models.

The school L'Arbre des Possibles follows the tracks of initiatives that came beforehand (La Ferme des Enfants, l'École Écolline and L'Autre College in France, the Wolf schools in Canada, the Sudbury Valley school in USA etc.), drawing on famous theorists as well as our own experiences with young people in our own unique context. It is based on the respect of the needs of each, and a horizontal relationship between adult and child where the child is the main actor of their learning process.

### **A MODEL OF DEMOCRATIC OPEN SCHOOL - L'ARBRE DES POSSIBLES (BELGIUM)**

L'Arbre des Possibles was founded in September 2018 and currently hosts 30 children from 3 to 18 years old. It is a democratic school based on shared governance and the use of non-violent communication. The educational project follows these principles : “Free to learn”, connection with nature, multi-age and inter generational grouping, benevolent and secure environment, and richness of the social, material and natural environment. Everyone is free to use their time as they wish and to follow whatever interests them. Immersed in a rich and diverse environment, the child naturally develops what is necessary for them to evolve in the world in which he lives.

Two days a week are spent at the school building, a two stories ecological building composed of a main activity room, a movement room, an art area, a games area, kitchen and diner room, a library, a quiet study space, a space for the youngest ones, a quiet resting room. It is surrounded by a meadow with a vegetable and herb garden, a cabin for games, a sand playground, a small creek, paths to the woods, the fields and the villages where the children live. The children have a lot of space and quality material to explore their creativity, movement, researches, scientific experiments, observation of nature, art, the library, computers, 3D printing, wood work, handcrafts (basket weaving, leather,...) etc.

Outdoor learning plays an essential role in our school: there are two “forest days” a week. The children stay all day in the woods, close to a burning fire and sheltered if necessary, doing various activities they choose or simply playing and socializing. Forest school days are easily implemented in normal schools.

“Good relationships with oneself, the others and with nature” is one of the basics of Arbre's values. Psychological and social well-being, relational and transversal skills are considered as the foundation of young people's development.

### **THE RELATIONSHIP WITH OTHERS AND WITH NATURE**

The interaction with the Other is a major foundation of human life. Whether it is in our relationship with man or with nature, it is through this link that our human nature can be fully embodied and flourished.

The “Nature Deficit Disorder” has been described by Richard Louv and many more researchers who have underlined how regular contact with Nature is an essential element for the construction of each child on the psychological and physical level. Necessary in everyone's balance, it is a vector of stability.

“The universe of life that we have built for ourselves has taken us away from this regular contact and has brought to light the negative effects of its deficiencies. Touching the bark, digging the earth, caressing the moss, sinking in the mud, rolling in the grass are positive experiences in the construction of the child, of which he is deprived (...) Restoring this contact with nature is simply a return to normal.” (Louv R. 2008). Never in human history have people be so separated from the basic material reality around them. “Over the generations, as the outdoors shrank, the indoor world enlarged in importance.” (Griffith J. 2013, p.14)

Public spaces have tended to disappear in the last decades in urban and even countryside regions in western Europe. Common pastures, woods, benches, rain shelters, river sides, open sport fields,... used to be far more common, and provided spaces to meet and engage into collective activities, free of charge, instead as limited to bars, sport clubs and other activities that may not be fully accessible or suitable to all. Providing space is one of the ways many organizations participating to this conference support young people.

The interaction with the space we live in daily is a major component of our well-being and individual development. Beside 32- 38 hours inside their school, kids are “under house arrest”, as described by J. Griffiths (2013, p.53) : 80% of young people surveyed in UK are complaining that they “have nowhere to go”. They just would like somewhere dry, well lit and safe to hang out and chat. All they can find nowadays are bus shelters, car parks, outside corner shops. One of the major aspect of l'Arbre des Possibles is the quality of the places it provides to the children, including access to the natural world, and that it is close to they own home.

The concept on “Nature” itself is a recent western vision of human as separated from the other creatures living around them, while older indigenous societies, which don't have a word for this as opposed to “Culture” or “Human”, tend to acknowledge their interdependence and responsibility towards the animals, plants and places they relate to, including for their subsistence. Interacting with everything that is present in the space where they are active is a basic need for young people's stability. It is important that they can fully inhabit and know the places they are related to in all seasons, the food they eat, the plants and trees; they need to interact with other people sharing that space, as well as with pets, cattle or occasional encounters with wild animals.

Nature is an inexhaustible source of learning, as is simple life together outdoors. It is in perpetual motion, rich and diverse. It offers the child the possibility of constantly adapting, and allows him to be in connection with it with his whole being (sensory, emotional, cognitive, bodily and spiritual).

Children who spend time in nature build a relationship with living things around them and develop knowledge, respect, and responsible awareness towards biodiversity. Those who can only access a few encaged trees in cities and few interactions with animals haven't experienced their value and might not develop respect for them. Currently most modern young people know more brand names than names of animals and plants, and Pokemons are

filling up the hole left by the suppression of the daily interactions with animals, domesticated or wild.

Various spaces should be available, including healthy natural places, in the form of city parks, vegetable gardens, local woods, and natural reserves. Youth need the possibility to directly access wilderness, to develop appreciation for the beauty of the natural world; and therefore have the capacity to rebalance humans' relationship with it in the future.

## **ADVENTURE**

Nature also offers the experience of adventure, of surpassing oneself and exploring. This is especially crucial for teenagers. Through experience and confidence, everyone exceeds their own limitations, step by step. Teenagers tend to expand towards the outside, search for meaning and their place in the world, developing autonomous thinking, they need adventure and discovery, to express their creativity and to interact with a wider circle of people.

In this time of their growth, their curiosity is directed towards a wider range of possible activities, information, places, etc. It is essential to support this spontaneous research.

It is also the time that they build their identity, find out what are their specific desires and talents. The classical school that forces teenagers to sit and do nearly the same activities each day, produces young adults who didn't get to explore, so don't know what they want to do, and yet are expected to know which studies, which career they choose.

Young people who do sport, walking or other physical activities are less tempted by spending too much time on screens, eating junk food causing obesity and other health issues, using drugs.

In Belgium, adventure schools and associations organize camps and activities such as canoeing, hiking, climbing.

## **PARTICIPATION AND DIVERSITY OF INTERACTIONS**

It is crucial to make available to the children a great diversity of opportunities to interact and to learn. Beside what they will learn, participation, cooperation, and healthy communication skills are acquired through interactions. The mix of children of different ages and the inter-generational dimension are essential. Fostering a diversity of children's ages and skill levels promote learnings opportunities. "... children of different ages naturally adopt this natural pedagogical posture among themselves: they guide each other in their exploration of the world by pointing out the important elements to take into account; they exchange their experiences and their knowledge, in a natural, progressive and adapted way. » (Alvarez C. 2016, p.85) Young people need "to face a greater variety of social behaviours. They can thus naturally encode and understand the workings of social relations in a much richer way than by being only confronted with peers of the same age ". (Alvarez C. 2016, p.89)



Regular and occasional participants of Arbre are of all ages. Educators are very well trained into pedagogy, non-violent communication, etc. Parents participate to regular meetings and informal events, and give some of their time. We have since the beginning implemented a Skill Market where various workshops, from art crafts to music and mathematics, can be proposed or asked for by the students. Skill markets can be organised as well in a classical school. Arbre is close to the village where some of the children live, and has become a real space of inter generational transmission. Retirees ladies come to tell stories to the younger ones, entrepreneurs and artists come share their knowledge, etc. This model of democratic and open school actually tends to go back to the community or tribe model of raising children.

**“To raise a child you need the whole village” African proverb**

**And a whole continent. And the whole world.**

Meeting different cultures, visiting different places is crucial in the current context of global cultural exchange and mobility, and to avoid issues of violence such as racism and nationalisms. Opportunities to encounter different ways of living and perceiving the world are keys to relational development and respect of diversity. Students from both schools have had the opportunity to participate in Erasmus+ projects and travels involving youth from other European countries. Belgium is very multi-cultural. An other school travelling in a bus, DNS (Denmark, present as well at this conference) brings their students teachers-to-be through Europe and Africa, offering them a great possibility to develop a wide view of the world they live in.

**Reflecting together on how to implement open schooling techniques in classical schools:** outdoor activities, forest days, adventure days, skills markets, opportunities to meeting various people and cultures....

Possible obstacles facing schools wanting to implement outdoor activities and open schooling approaches, are on one hand the schools' and the national education institutions' rules, including the obligation to a number of sitting hours in a classroom, the limitation on the number of days out of the school, the primary focus on formal learning, the strict schedule and pressure put on the teachers. On the other hand, alternative propositions are limited by the lack of funds available to fulfil the needs of their functioning as they aren't supported by national subsidies.

To the teachers and other school staff, I would like to ask “How open is your school at this time? How many various kinds of people participate daily in the raising of the children/teenagers? What is the involvement of the parents and how could it be increased? How often do the children visit new places? Which outdoor activity could you implement in your school? Could your school start implementing forest days? Would the students be enthusiastic about this?”

To all people caring about and supporting young people, I would ask: “What are they doing with their time? In which places do they spend it? How free are they to choose what they do and learn? How many opportunities do they have to meet somebody new, to see a new place, participate in a new activity? Beside the virtual realities, fashion, social-media based interactions, and other cultural aspects, how much do they know about the real material, social and natural world surrounding them? How much of their time do they have the possibility to spend in direct interaction with the reality around them?”

## **CONCLUSION.**

Open schooling propositions such as L'Arbre des Possibles support healthy youth development by focusing primarily on their well-being at the emotional and social levels. This brings tangible results and solves long-time problems encountered at school.

Open-schooling provides them with a space to be and opportunities for diverse relationships. They are not told what to do and what to learn - instead they are allowed and actively encouraged to follow their natural curiosity.

Spending time with people of all ages, life experiences, skills and world-views, they develop both a natural tolerance and understanding of others, and the crucial skills they need to navigate today's context and become active citizens - thinking for themselves. In projects like L'Arbre des Possibles, transversal, manual, and artistic competencies are encouraged, as well as interest in sciences, languages, history etc., the range of possibilities is as wide as possible.

By being given space to explore and access different cultural backgrounds, languages, landscapes, social and ecological contexts; they can develop a large view of Europe and the world on geographical, political, economic, ecological, social levels, and be empowered actors of their lives and society.

Young people need to be in every day direct interaction with society and life around them, through a healthy and diversified environment.

Natural places, trees, wild animals need to be part of their realities today so that they learn to take care of their relationships with them in their future too; they need to know the beings we share this world with. It is the responsibility of the adults to preserve and restore natural habitats and to establish responsible ways to produce food and other resources. The comprehension of the interconnectedness and interdependence of all living beings leads to respect, responsibility and love. Youth need opportunities to develop appreciation for the diverse forms of life and consciousness present on Earth; it is crucial for the future, so it should be a central focus of educators to transmit it.

Other societies where children are happy are beautifully described by Jay Griffith: In indigenous cultures such as ancestral Native American or currently in West Papua, children are (or were) roaming around in nature free all day. They relate daily with the whole community, other age kids, grandparents, know and interact with many different animals and plants, and typically can cook by age of four.

“If happiness is a result of freedom, then surely the unhappiness of modernity's children is caused in part by the fact that they are less free than any children in history.” (Griffiths J. 2013, p.50)

"An environment-based education movement—at all levels of education—will help students realize that school isn't supposed to be a polite form of incarceration, but a portal to the wider world" (Louv R. 2008, p.88)

From its latin etymology, the word “to educate” means “to bring outside”. As Christiane Singer puts it “Education: to reveal the child to the immensity that is around him and inside of him.” (Singer C. 2005, p.34)

Space. Time. Freedom. Diversity. Interaction.

#### **SOURCES AND BIBLIOGRAPHY**

Alvarez, C. (2016). Les lois naturelles de l'enfant. Les Arènes.

Espinassous, L. ( 2015) Laissez-les grimper aux arbres. Presses d'île de France.

Gray, P. (2013). Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life. Basic Books.

Greenberg, D. (1995). The Sudbury Valley School Experience. Sudbury Valley School Press.

Griffiths, J. (2013). Kith: The Riddle of the Childscape. Hamish Hamilton.

Holt, J.C. (1967, 1995). How children learn. Da Capo Lifelong books.

Louv, R. (2008). Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder. Algonquin Books.

Neill, A. S. (1960). Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing. Hart Publishing Company.

Partoune C., Grodos A.-C., Bernard H., Meunier G., 2020. Dehors, j'apprends. Éd. Edipro, Liège.

Rabhi, S. (2015). La Ferme des Enfants. Actes Sud.

Rosenberg, M. B. (2003). Nonviolent Communication: A Language of Life. PuddleDancer Press.

Singer, C. (2005). N'oublie pas les chevaux écumants du passé. Albin Michel.

Stern, A. (2020). Tous enthousiastes! Les Arènes.

Viaud, M.A. (2023) Changer l'école. Une nouvelle école est possible, reconnectée à l'enfant et aux défis du monde. Editions Nathan Sejer

Web documentation:

Peter Gray's blog, Freedom to Learn. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn>

Thriving Roots Wilderness School, Canada. <https://www.thrivingroots.org/mission-territory/>

Wisdom of the Earth Wilderness School, Canada. <https://www.wisdomoftheearth.ca/programs/>

Sudbury Valley School, USA. [sudburyvalley.org](http://sudburyvalley.org)

Jon Young Eight Shields Institute, Canada. <https://8shields.org/>

Institute for Natural Learning <https://ifnaturallearning.com/>

Interviews of adults who were raised in a democratic school <http://www.sudbury-schools-interviews.com/home.html>

## **PARTICIPACIJA OTROK KOT STANDARD DELA Z OTROKI IN MLADIM**

Simona Mikec, dipl. pedagog. in sistemska družinska psihoterapevtka,  
direktorica Hiše za otroke  
Zaloška 59, 1000 Ljubljana

Otroci in mladi, s katerimi sem se srečevala v zadnjih letih, so večinoma prihajali iz okolij, ki za njih niso bila spodbudna, pogosto so bili preslišani in redko vprašani po mnenju. Kot strokovna delavka na centru za socialno delo sem delala z ogroženimi otroki, nasiljem v družini in mladostniki s čustvenimi ter vedenjskimi težavami. Ranljivost teh otrok me je pogosto spodbudila, da sem bolj razmišljala o tem, kako jih zaščititi in tudi o pomenu njihovega sodelovanja pri odločitvah. Ampak odločali smo o njihovi usodi in pogovarjanje o tem, kaj bi bilo najbolje za njih - praviloma ni bilo učinkovito, če nismo vključili njih. Z vključevanjem otrok v postopke na centru za socialno delo sem začela postopoma in kmalu ugotovila, da brez tega ni mogoče dobro delati. Sodelovanje otrok sem vedno razumevala širše kot samo pridobitev njihovega mnenja, pomembno se mi je zdelo, da jih slišimo in jim omogočimo, da imajo vpliv na odločitve.

Danes o participaciji veliko govorimo in jo nagovarjamo, narejeni so bili tudi nekateri sistemski premiki v smeri spreminjanja odnosa do participacije otrok in vključevanja le te v delo z otroki in mladimi. Kljub temu pa se je potrebno vedno znova spraševati, ali smo naredili dovolj kot posamezniki, ki delamo z mladimi, in dovolj kot sistem, ki dela z mladimi in za mlade.

Inštitut za socialno varstvo in Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti sta marca 2020 organizirala posvet »Participacija otrok v Sloveniji – kje smo in kam želimo priti?«. Na posvetu so bile predstavljena ugotovitve implementacije orodja Sveta Evrope za oceno participacije otrok v Sloveniji (po Narat, Rosič, 2020). Posamezne kazalnike so ocenjevali otroci 16ih fokusnih skupin in ključne ugotovitve so razvrstili na Hartovo lestev participacije (1997) in sicer, da je otrokom dana možnost, da se sliši njihov glas, vendar v resnici nimajo velike izbire o tem, kaj počnejo ali kako sodelujejo. V nekaterih primerih je otrokom dodeljena posebna vloga in so obveščeni o tem, kako in zakaj so vključeni. Takšen primer so otroški forumi. Prav tako se odrasli posvetujejo z otroki, jih vključujejo, informirajo in vprašajo za nasvet pri oblikovanju in vodenju projektov in programov (takšen primer je Nacionalni program za otroke 2020-2025). Ena od ugotovitev pa je bila tudi, da so vabljeni k sodelovanju običajno le privilegirane skupine otrok z zaželenimi lastnostmi, kot so: aktivna vključenost v šolske in obšolske dejavnosti, zgledno vedenje, samostojnost, zanesljivost, dober učni uspeh, priljubljenost med učenci in učitelji. (po Narat, Rosič, 2020)

Otroci in mladi, s katerimi sem se sama srečevala pri svojem delu, niso nikoli dosegali tega privilegija, zato se mi je zdelo še toliko bolj pomembno, da njihovo individualno vlogo ozaveštam in umestim v svoje delo.

## **KAJ JE PARTICIPACIJA OTROK?**

Participacijo otrok bi lahko opisali z besedami, kot so udeležba in sodelovanje otrok v vseh postopkih, ki posredno ali neposredno zadevajo njihovo življenje. Participacija lahko opredelimo kot individualno ali kolektivno sodelovanje otrok, ki imajo priložnosti za oblikovanje in izražanje svojih stališč ter tako vplivajo na zadeve, ki se jih tičejo. Pravna osnova je Konvencija o otrokovih pravicah, ki v 12. členu določa, da imajo otroci pravico, da izrazijo svoje mnenje o temah, ki se jih dotikajo, tudi v vseh sodnih in upravnih postopkih. Veliko se v zadnjem obdobju govori o participaciji otrok in z veseljem lahko pozdravimo vsa prizadevanja, projekte in raziskave, ki so v zadnjih letih tej temi dali pomembno mesto.

Vsi, ki smo se kadarkoli srečali z delom z otroki in mladimi, se zavedamo, kako pomembno jim je omogočiti izražanje lastnega mnenja, jih vključiti v oblikovanje odločitev in jim zagotoviti aktivno sodelovanje. Poleg Konvencije o otrokovih pravicah več zakonov in direktiv naslavlja pravico otroka, da je slišan, da so mu zagotovljene potrebne informacije in upoštevana njegova stališča.

Interpretacija Konvencije o otrokovih pravicah izpostavlja pomen participacije otrok z naslednjimi poudarki:

- Vsi otroci so zmožni izražati svoje poglede: pomembno je vključevanje vseh otrok, ki imajo določeno mnenje o stvareh, ki zadevajo njih, ne glede na starost.
- Pravica do svobodnega izražanja svojega pogleda: zagotovljene morajo biti možnosti in priložnosti, da otroci lahko izrazijo svoja mnenja, če si to želijo.
- Pravica biti slišan v vseh stvareh, ki zadevajo otroke: vključitev vseh situacij, ki zadevajo življenje otrok, tako v družini, na lokalni in nacionalni ravni.
- Pravica resnega odnosa do otrokovega mnenja: pomembno je, da otroku damo težo in otroka obveščamo o odločitvah sprejetih v vsebinah.
- V skladu z njihovo starostjo in zrelostjo: pomen otrokovega mnenja mora odsevati stopnjo razumevanja problema, o katerem otrok izraža stališča in poglede. (po Rutar, 2012)

V nadaljevanju predstavljen model participacije otrok po Lauri Lundy v svojih štirih elementih upošteva vse te poudarke in predstavlja enostavno orodje, kako lahko vsi, ki delamo z otroki participacijo otrok vključimo bolj sistematično in strukturirano.

## MODEL PARTICIPACIJE OTROK PO LAURI LUNDY

Poznamo več modelov participacije otrok, ki so nastali in se razvili iz potreb otrok, da so slišani in upoštevani. V nadaljevanju predstavljam model participacije otrok, ki ga je razvila Laura Lundy. Njen model postavlja otrokove pravice in potrebe v središče odločanja. Otrokom je priznana pravica do izražanja mnenja v vseh zadevah, ki se nanašajo nanje, in zahteva aktivno vključevanje otrok v procese, ki vplivajo na njihovo življenje. S tem se vzpostavlja okolje, kjer so otroci spoštovani kot posamezniki s svojimi mislimi, čustvi in perspektivami. Lundyjev model participacije otrok je podprlo irsko ministrstvo za otroke in mladino v svoji strategiji o participaciji otrok in mladih pri sprejemanju odločitev. Njen model je še posebej uporaben za vse, ki delajo na področju izobraževanja in socialnega dela.

Načela participacije otrok po Lauri Lundy so informiranje, izražanje, vključevanje in odgovornost. Model poudarja, da morajo otroci imeti dostop do informacij, priložnost za izražanje svojih mnenj, možnost sodelovanja pri odločitvah in prevzemanje odgovornosti za svoje izbire.

Model temelji na štirih ključnih elementih: prostor (space), glas (voice), občinstvo (audience) in vpliv (influence).

1. **Prostor (Space)** - otrokom je treba zagotoviti varen in spodbuden prostor, kjer lahko izrazijo svoja mnenja. Pomembno je, da je ta prostor dostopen. Ustvarjeni morajo biti pogoji, ki omogočajo otrokom izražanje brez strahu pred kritiko ali posledicami.
2. **Glas (Voice)** - otrokom je treba omogočiti, da izrazijo svoja mnenja na načine, ki so jim dostopni in primerni. To vključuje uporabo različnih metod in orodij za komunikacijo, ki ustrezajo starosti, razvojnim zmožnostim in individualnim potrebam otrok.
3. **Občinstvo (Audience)** - tisti, ki sprejemajo odločitve, morajo dejansko poslušati, kaj otroci povedo. To pomeni, da je treba vzpostaviti mehanizme, ki omogočajo neposreden prenos mnenj otrok do oseb, ki imajo moč odločanja, in zagotoviti, da so ta mnenja resnično upoštevana.
4. **Vpliv (Influence)** - mnenja otrok morajo imeti vpliv na odločitve. Pomembno je, da se otrokom pokaže, kako so njihova mnenja upoštevana in kako so vplivala na končne odločitve. To krepi njihovo zaupanje v proces participacije in spodbuja nadaljnje sodelovanje.

Model participacije otrok omogoča in zagotavlja strukturo, ki v nadaljevanju gradi bolj vključujoče sisteme, kjer so pravice otrok v središču procesov odločanja. Model je uporaben v različnih kontekstih, kjer so mnenja otrok vključena v odločitve in zagotavlja, da so glasovi otrok slišani pri oblikovanju individualnih načrtov pomoči, tako v izobraževalnem kot tudi v socialnem sistemu.

Ključen premik, ki ga model Laure Lundy prinaša je ta, da participacijo otrok premakne iz situacije, ko otrok nima več zgolj priložnosti, da izrazi svoje mnenje, ampak se otroku dejansko prisluhne. S t.i. pojmom navidezne participacije se je ukvarjal tudi Hart (po Hart, 1992), ki je definiral stopnje participacije in izpostavil, kdaj lahko sploh začnemo govoriti o participaciji

otrok. Definiral je celo stopnje neparticipacije, ki jih je hierarhično razvrstil od manipulacije do dekoracije in tokenizma (navidezno ponujene možnosti izražanja). Ravno s tem, ko se otroku ne zagotovi zgolj prostor za izražanje mnenja, ampak se ga sliši in se mu omogoči, da ima vpliv je Lundyeva vzpostavila aktivnejšo vlogo otroka pri sprejemanju odgovornosti, doseganju sprememb in samoiniciativnosti. (po Lundy, 2022)

## **PARTICIPACIJA OTROK V HIŠI ZA OTROKE**

Barnahus, kar po islandsko pomeni hiša za otroke, je vodilni evropski model za obravnavo otrok žrtev spolnih zlorab. Ideja o modelu, ki združuje multidisciplinarni pristop obravnave otrok žrtev kaznivih dejanj na način, da službe delujejo usklajeno, izvira iz Združenih držav Amerike. Islandija je bila prva evropska država, ki je leta 1998 ustanovila Barnahus. Glavni cilj modela Barnahus je, da je omogočeno učinkovito sodelovanje med pravosodnimi, socialnimi in zdravstvenimi institucijami na način, da se prepreči sekundarna viktimizacija otroka v otroku prijaznem okolju. Otrok prejme tudi vso potrebno pomoč in podporo. Hiša za otroke od leta 2022 deluje tudi v Sloveniji.

Pravica do sodelovanja je eno od temeljnih načel Konvencije ZN o otrokovih pravicah in tudi ostalih dokumentov, ki predstavljajo pravni okvir delovanja Hiše za otroke. Učinkovito in smiselno sodelovanje otrok, tako na individualni kot na kolektivni ravni, mora vključevati načela, ki jih je določil Odbor ZN za otrokove pravice. (po Boljka, Rutai, 2022)

Načela, ki so izpostavljena v strategijah participacije otrok v modelih Branahus so:

**PREGLEDNOST IN INFORMATIVNOST** - otrokom je potrebno zagotoviti vse informacije, ki so potrebne za razumevanje postopka in oblikovanje stališča glede zadev, ki jih obravnavamo v Hiši za otroke v dostopni in otrokom prijazni obliki.

**PROSTOVOLJNOST** - otroci ne bi smeli biti prisiljeni v sodelovanje ali izražanje svojih stališč.

**SPOŠTLJIVOST** - otroke je potrebno obravnavati spoštljivo, skrbno in pošteno, posebno pozornost je potrebno nameniti njihovim osebnim razmeram, dobremu počutju in posebnim potrebam. Spoštovati je potrebno otrokovo dostojanstvo in varovati njegove koristi.

**POMEMBNOST** - otroka je treba slišati v zvezi z vsemi zadevami, ki ga zadevajo. Zagotoviti jim je potrebno prostor, da izpostavijo in obravnavajo vprašanja, ki jih sami prepoznajo kot relevantna in pomembna.

**OTROKOM PRIJAZNO** – v vseh vidikih dela Hiše za otroke je potrebno upoštevati prijazne pristope, zagotoviti je potrebno, da otroci prejmejo potrebne informacije in jim omogočiti oblikovanje in izražanje svojih stališč.

**VKLJUČENOST** - vsi otroci imajo pravico sodelovati v Hiši za otroke na individualni ali kolektivni ravni brez kakršne koli diskriminacije.

**USPOSABLJENOST OSEBJA** - osebe mora imeti znanje za podporo participaciji otrok na individualni in kolektivni ravni.

**VARNOST IN OBČUTLJIVOST** - potrebno je preprečiti izpostavljenost sekundarni viktimizaciji in retravmatizaciji, ustrahovanju in maščevanju.



ODGOVORNOST - vsi zaposleni in sodelujoči so dolžni prisluhniti otrokom, upoštevati njihovo mnenje in jim zagotoviti povratne informacije in/ali spremljati, kako so bila njihova stališča interpretirana in kako so vplivala na rezultate. (prav tam)

## **PREDNOSTI IN IZZIVI PRI IMPLEMENTACIJI STRATEGIJ ZA PARTICIPACIJO OTROK**

Zavedanje in ozaveščanje o pomembnosti participacije otrok mora biti ključno načelo politike delovanja vseh strokovnih služb. Potrebno se je zavedati, katere prednosti in izzive participacija otrok prinaša. Aktivno soočanje in nagovarjanje teh izzivov je ključno za razvoj institucij, ki delajo z otroki in posledično za boljše delovanje celotne družbe. S pravilnimi pristopi lahko dosežemo pozitivne spremembe in izboljšamo življenje otrok ter družbe kot celote.

Ključne prednosti implementacije participacije otrok so:

Ko otroci sodelujejo pri oblikovanju odločitev, se poveča verjetnost, da bodo storitve bolj prilagojene njihovim potrebam. To vodi do boljših rezultatov in kakovosti storitev.

Participacija otrok omogoča, da se otroci počutijo bolj vključene in pomembne. Kadar se njihovo mnenje upošteva, se krepi njihova samozavest in občutek lastne vrednosti.

Sodelovanje pri odločitvah spodbuja boljšo komunikacijo in razumevanje med otroki in odraslimi. To lahko prispeva k boljšim odnosom in zaupanju.

Participacija otrok jih uči o demokratičnih procesih, spoštovanju drugačnih mnenj in sodelovanju. To so pomembne vrednote za njihovo prihodnost.

Ključni izzivi pa so:

Vključevanje otrok zahteva čas in dodatne vire. Potrebno je načrtovati sestanke, usposabljanja in druge aktivnosti, ki omogočajo njihovo sodelovanje.

Otroci imajo različne interese, sposobnosti in stopnje zrelosti. Izziv predstavlja prilagajanje strategij in metod dela, da se zadovoljijo vse te raznolike potrebe.

## **ZAKLJUČEK**

Ustvarjanje okolja, kjer so otroci slišani, upoštevani in aktivno vključeni v procese, ki vplivajo na njihovo življenje mora postati standard dela institucij, ki se ukvarjajo z otroki. Spodbujanje participacije otrok zahteva zavedanje, izobraževanje in aktivno vključevanje. Strategija participacije otrok omogoča razumevanje in vključevanje načel participacije v vsakdanje življenje teh institucij. Le tako lahko zagotovimo, da bodo odločitve, ki se sprejemajo v imenu otrok, odražale njihove potrebe, želje in interese. Tako lahko otroci tudi začnejo prevzemati odgovornost za svojo prihodnost in se razvijati v samostojne ter samozavestne posameznike.

## LITERATURA

Tamara Narat, Jasmina Rosič: „Participacija otrok v Sloveniji – kje smo in kam želimo priti?“ Ugotovitve implementacije orodja Sveta Evrope za oceno participacije otrok v Sloveniji, Inštitut RS za socialno varstvo, 2020, povezava: [Ugotovitve-implementacije-orodja-Sveta-Evrope-za-oceno-participacije.pdf \(zpms.si\)](https://www.zpms.si/Uploads/2020/12/20201216141133/ugotovitve-implementacije-orodja-sveta-evrope-za-oceno-participacije.pdf)

Laura Lundy: The Lundy model of child participation, 2022, povezava: [e4dd1d64-473b-4a2a-9de2-e2e1648fd52d\\_en \(europa.eu\)](https://e4dd1d64-473b-4a2a-9de2-e2e1648fd52d_en.europa.eu)

Sonja Rutar: Kako razumeti in uresničevati participacijo otrok v vrtcu?, Sodobna pedagogika 3/2012

Urban Boljka, Zsuzsanna Rutai: Child Participation Policy of the Children's House of Slovenia, delovno gradivo Sveta Evrope, 2022

Roger Hart: Children's participation: from tokenism to citizenship, Unicef, 1992

## THE PATH OF SEARCHING FOR IDENTITY

Maja Milacic

Master Project Manager;

Gestalt psychotherapist under supervision; Gestalt Consultant for Organizations

Centre for Social Preventive Activities GRiG <https://cspa-grig.org/>

majamilacic89@gmail.com

### ABSTRACT

*This lecture will lead us through entire identity path of adolescents. Why does everybody call it the most challenging part of our life? What is specific about adolescents, especially those coming from vulnerable groups, and what is the role of their significant others and youth workers on their path in searching for identity.*

*This lecture will not be just a theoretical approach, but it will also be based on the experience we had through work with youth at risk since 1994 and the challenges we have now, emphasizing the topic of sexual identity.*

*According to Erikson, the process of acquiring identity takes place throughout life, with personality passing through certain stages of development, accompanied by corresponding identity crises.*

*Adolescence is a turbulent developmental phase characterized by changes that affects all the other areas: physical, biological, emotional and social, where the main task is the formation of a solid personal identity. Leaving childhood and becoming a young person brings a lot of inner conflicts and conflicts with the environment.*

*Because of experimenting and discovering themselves in various fields of life it can lead them to risky situations and antisocial behavior. That is why (among other factors) adolescence is so delicate and challenging for both adolescents and everyone around them.*

*Challenge for adolescents is that they have the impression that nobody can understand them, that this is something happening only to them. They are feeling ashamed and in fear of being rejected for who they are. There is still a need to feel safe but their boundaries are stronger and emphasize the feeling of being alone in the world.*

*Doing something that breaks family or cultural values, that is forbidden and risky, is not something that they necessarily want. They want only something that confirms their*

*separation from childhood. Where environmental support is poor, when families are dysfunctional and at risk, the risk of criminal behavior, substance abuse, or even suicide is at very high level.*

*This can be especially challenging for young people at risk, coming from dysfunctional families, a non-family environment, with unresolved conflicts in the family or from early separations and experiencing insufficiently secure emotional bonds.*

*The adolescents at risk are often young people with identity problems. There are numerous difficulties in their relationships, both with the social environment or within themselves. Their problems require support from the environment, which is rarely realized, because there is a significant obstacle in the young person's mistrust and refusal to connect with the social context.*

*Sexual identity is the most fluid and the most sensitive topic for adolescents. It is confusing for them, it can emphasize the already existing fears, shame and guilt. Discovering and experimenting with their sexual identity is a complex topic for which they need a lot of information and support in order to understand and integrate that part of themselves.*

*Understanding them, taking them seriously, appreciating their authenticity, noticing their coping mechanisms, validating their needs and exploring new ways to meet those needs is a task for each of us who works with them. Interventions and skills we are using can be various, but the safe relation filled with trust and respect is the base for every work.*

*How can we be adequate support? Is there any formula for professional approach? How to keep healthy boundaries and be close? Those are some questions we will try to answer during this lecture.*

**KEY WORDS:** identity, adolescence, sexuality, challenges, boundaries

## **INTRODUCTION**

The period of adolescence is the most challenging and the healthiest period of life. It requires attention and support from adults because it is very delicate and risky. In fact, everything created through growing up, through childhood, from the day of birth through the physical changes in puberty is being assembled during adolescence into one personality that will remain pretty much the same through adulthood.

Since I am practicing principles from gestalt therapy, this lecture is created through gestalt lenses, and my experience in direct work with adolescence.

From a Gestalt perspective, development in this phase of life involves both the reorganization of interpersonal relationships and the differentiation and assimilation of experience in order to create solid ground for the identity.

## **MAIN TASK OF AN ADOLESCENT**

It is difficult for an adolescent to answer all the questions such as: "Who are you?" or "Who am I?" "What is happening to me?" and that is why it happens that adolescents' experiment with several identities.

The goal of adolescent development is not independence, but interdependence. The boundary of separation in adolescence serves to support the young person's engagement in the world of adults.

This process happens in three phases:

### **1. Decomposition**

The first task of adolescence is to create a setting in which adolescent development will be possible to happen- to change the interpersonal boundaries of contact and processes in such a way that intrapsychic content and maturation become possible.

### **2. Interior – identity development**

In this period, the differentiation of intrapsychic and interpersonal starts occurring in the adolescent's experience. Therefore, the individual begins to make a difference between the inner, personal experience from the outside world and social connections.

### **3. Integration**

In this phase, the expended and accepted identity begins to move from fragmented and partial to complex and assimilated one.

## **LEAVING THE CHILDHOOD**

Adolescence is a developmental phase characterized by turbulence and changes that affect all of the areas: physical, biological, emotional and social.

In order to assimilate experience and understand our emotions, we all need a "witness"- somebody who sees us, recognizes and values us for who we are and our experience so that later we can do the same thing and integrate that part of us. Ever since early childhood we learn about ourselves and the world around us through others, and parents are most often those who are explaining and giving meaning to things happening to us.

As children, we learn by introjecting - "swallowing without digesting" what adults "serve" in front of us, which professionally is called introjection. In adolescence, we start deciding about what we are able to digest, we start the process of separation and discover ourselves. It

doesn't mean that challenging our introjects will make them disappear. They follow us through life, but adolescence is a first developmental crisis when we start rejecting them.

Often, they function in one polarity before developing the other one through different life experiences. There are three examples of dynamics across polarities that McConville considers common to the clinical profiles.

The first example constitutes a relatively normal and healthy phenomenon that is experimenting self, challenging old morality of introjects. Another case is when the polarizing process becomes rigid so adolescents are frozen stuck. This is typical with behaviorally dysfunctional adolescents. Often, they emphasize their "solid, sharp, no childish side" through wearing completely black clothes, tattoos, piercings, etc.

The third group consists of those whose process of identity development is hindered or stopped. One polarity is dominant in consciousness, but the other remains undeveloped. It is typical for them to project the unaccepted part of them in their environment, it is challenging for them to see both polarities out of fear from going back to child self again.

Each of these dynamics has protective purpose, so it is important to value it as such, before trying to break it, before understanding it and expanding the number of new experiences that will help the process.

### **WHY DO ADOLESCENTS ACT LIKE THIS?**

Behaviors and emotions of adolescents can be challenging not just for them but for the environment, especially parents. It is not easy to understand all the odds, anger, selfishness, "bad" behavior and poor choices. However, when we know developmental tasks of adolescents, it is understandable why they act the way they act.

Challenge for adolescents is that they have the impression that nobody can understand them. There is still a need to feel safe but they are also trying to be different from the others and rigid in their attempts to be separated and independent.

Usually, adults are often irritated or confused with anger they are facing through communication with their adolescent. The truth is, anger appears in adolescence for establishing a boundary and helps its firmness since identity is still fragile. It also protects against guilt and shame which can be destructive for identity.

Projection also meets the developmental needs of forming identity, since it moves tension and conflict away from the "inner" world to the boundary between self and environment. This happens because the internal struggle would be a threat to the internal integration of the new identity.

As we can see, adolescents do not function according to common sense, but according to developmental tasks. They must become interested in themselves and invest energy inside. It means withdrawing the energy and interest from the environment and investing in narcissism. The empathy within the family is dangerous for adolescent's identity development, especially when the family is dysfunctional and represents a harmful environment for adolescents.

Separation leads to sharing less information with parents and turning to peers who are now important for exploring both the external and internal world. It is interesting that an adolescent can identify him/herself with several different groups of peers trying to explore and make visible different parts of him/herself. That is how sometimes one adolescent is in a group of "nerds" in school, but goes out with peers with whom they can consume alcohol and go to parties.

## **YOUTH AT RISK IN THE ADOLESCENCE**

Where the environment is lacking support, when families are dysfunctional any inner movement may be frightening for a teenager. Their life experience is filled with a lot of stress, uncertainty, fear and the impression that the world is not a safe place.

This can be especially challenging for young people in a non-family environment, where unresolved conflicts from early separation and insufficiently secure emotional bonds open up precisely in the adolescent development phase. They actually spend their energy on feelings of sadness, anger, and dissatisfaction. Some of them have changed foster families, institutions and schools so many times that they are confused and don't know what they are learning anymore, or they may worry so much about the past and present that it prevents them from looking into the future. It becomes more complicated to integrate experience and create identity in cases when there are so many parts that are unclear and missing.

Adolescents, both from dysfunctional families or without them, have a deep feeling of an unjust world. They often feel like society owes them something. The environment, unfortunately, according to Winnicott, does not understand adolescents' attempts and protests through behavior and only demands from the child to be better. This actually hinders him/her from developing a sense of personal worth and invest energy in development.

## **SEXUAL IDENTITY**

Sexual identity development is a complex and fluid process in child's development that requires wider understanding of professionals. In order to understand the path of an adolescent's sexual identity, we must consider cognitive, social, emotional, cultural, and

familial complexities, consider our professional skills, personal attitude towards the topic and understanding capacity.

Gender development typically occurs at a young age and adolescence can be a period of experimentation with gender norms, trying on gender roles, questioning gender stereotypes, and playing with gender expression. Adolescents communicate their sexual identity in ways that are comfortable in and it can be through clothing, hairstyle, etc.

Usually, adolescents who are facing rigid attitudes towards others become rigid and judgmental to themselves when it comes to this topic. It can be something professionals face while working on this topic with adolescents – rigidity, self-judgement, judging others facing the same challenge as them. It can be less present through time when they finally experience support for self-exploring and emotions following that process. If there is no support that task from the period of adolescence can last till their thirties or longer.

It is our common need to have our life story clear and chronologically integrated to support our development through various stages and tasks in life which can be challenging for

adolescents growing up in the social care system. The same thing is with the sexual identity- it is important to make their story line how the identity is being born. Awareness of self-discovering, self-understanding, understanding of their feelings and people who were part of that journey is crucial because, like in everything else, acceptance and integration comes easier with better understanding.

With adolescents who were traumatized in their childhood, and who identify as the opposite gender, it is important to be additionally careful during the process. It is important to have knowledge and capacity to recognize the risk if identifying as opposite gender is actually a tool for escaping the traumatic experience they had growing up. In that case changing gender is a tool to run away from feelings and memories stuck in the body which had the experience, and also escaping risk of going through something similar again because of “being that girl/boy”. According to our work experience the risk of this trauma response is not rare among adolescents with insecure attachment (especially if the mother was an unstable figure in life).

### **WHAT CAN WE DO AS PROFESSIONALS?**

First of all, it is important that we do personal inner work ourselves. It is important to make sure we are aware of our own sensitive topics, current stage in life, and to have regular supervision while working with adolescents.

Usually, institutions and parents come to us overwhelmed asking us to fix their child. If you want to make a good bond with the adolescent at the beginning it is important to make structure in a form of agreement with the adolescent and the guardians. It doesn't have to be written, but it should be clear. Adolescents need clarity and boundaries while defining their



own. When we make clear boundaries at the beginning and adolescents see that we are consistently holding them, it will be easier for them to trust us and the process.

Interventions and skills, we are using can be various, but the safe relationship filled with trust and respect is the base for every work.

Besides being consistent in messages sent to them, it is important to show readiness and capacity to stand with them in their emotions, frustration and confusion for as long as it takes. It is important to be honest if we don't have enough information, but equally important is to show willingness to look for more information with them, to find answers or other professionals who can support the process. This is especially important when it comes to sexual identity. Since the topic is fluid, we also have to be fluid and flexible in our approach and be completely honest with ourselves and adolescents if we are lacking information and skills.

It is not our job as professionals or adults to stop adolescents from doing something and make them avoid every risky situation. Our duty is to send them the message that we are here for them, we are here to support their development and accept them the way they are. We should be their support on how to be part of the environment.

In the end, it is more important "how" than what we will do during the process. Being authentic is equally important as being professional. Making mistakes, being confused, angry, happy and sharing it in a healthy way with adolescents is important because it gives them permission and the example that it is ok and that it is ok to be authentic on their path.

## **CONCLUSION**

Path to adulthood is full of obstacles and challenges. New experiences spread our identity whether they are good or bad, and build our capacity to face new tasks.

The more unstable and non-supporting environment for the child in first years of life, the more challenges it brings later through adolescents and forming solid identity through life.

Our job is of great importance if their path happens to cross with ours. Sometimes we are the first person in their life giving them support and healthy experience in relationship with others. Sometimes it is hard to hold space for them and all the intensity that growing up brings, but as adults we have responsibility to hold it and fill it with trust, patience and support and give them the opportunity for new experience to spread the awareness of choses they can make.

## **SOURCES AND BIBLIOGRAPHY**

- McConville M. (1995) - Adolescence: Psychotherapy and the Emergent Self;  
BojaninS. & Radulovic K. (1998) - Socijalna psihijatrija razvojnog doba;

Team of Authors from Centre for Social Preventive Activities GRG (2014)– Educational package from project “Learn to be independent”;

Brkovic A. (2011)- Razvojna psihologija

## SPREMINJAMO ADHD V SUPERMOČI

Matic Novak  
Osnovna šola Simona Jenka  
Ulica XXXI. divizije 7a, 4000 Kranj  
info@modrijunaki.si

### POVZETEK

ADHD je pogosta motnja v otroštvu, ki ovira psihosocialno funkcionalnost v posameznem razvojnem obdobju. ADHD je najpogosteje prepoznan pri šolskih otrocih, saj se povezuje z učnimi in razvojnimi težavami in socialnimi veščinami, ki so ključne za uspešno integracijo v šolski prostor. Če otroku, ki ima ADHD nudimo ustrezne pogoje, mu omogočamo učenje vseh potrebnih veščin preko igre, z njim razvijemo odkrit in spoštljiv odnos, razumemo kdaj nečesa ne more in kdaj noče in mu, preko igre ter elementov doživljajske pedagogike, omogočimo izkustveno učenje, smo na pravi poti, da ADHD pri posamezniku spremenimo v njegove supermoči.

**KLJUČNE BESEDE:** ADHD, pozornost, odnosi, supermoči

**KEY WORDS:** ADHD, attention, relationships, superpowers

### 1. MOTNJA POMANJKLJIVE POZORNOSTI IN HIPERAKTIVNOSTI (ADHD)

Motnja pomanjkljive pozornosti in hiperaktivnosti (ADHD) je zapletena kronična in heterogena razvojna nevrološka motnja. Zanj so značilne nezmožnost vzdrževanja pozornosti, impulzivnost in hiperaktivnost. Značaj težav, ki se skrivajo pod imenom ADHD, vpliva na številna področja otrokovega funkcioniranja, ki jih učitelj mora prepoznati, saj otroci velik del svojega časa preživijo v šoli, kjer so v številnih interakcijah med seboj, z učitelji in drugim osebjem. Poleg težav na šolskem storilnostnem področju ima otrok več težav tudi na socialnem in emocionalnem področju, ter težave na področju vedenja, kar posamezniku pogosto onemogoča, da bi razvil svoje potenciale.

Kljub temu da je znana po svoji razširjenosti, se v praksi pogosto spregleda pri deklicah. Raziskave kažejo, da je kar 75 % deklet z ADHD spregledanih, kar pomeni, da težave pogosto ostajajo neopažene. V klinični populaciji je razmerje med dečki in deklicami z ADHD 7–8 proti 1, medtem ko je v splošni populaciji 3–4 proti 1, kar kaže na to, da je ADHD pri deklicah res pogosteje spregledan (Skuse, 2019). Pri obojih pa lahko opazimo težave z vzdrževanjem miselne pozornosti, nemir, stalno potrebo po gibanju, nepotrpežljivost, nestrpnost, zmanjšano previdnost ter nenamerno poškodovanje in izgubljanje stvari (Lasisi, et al., 2017). Običajno velja, da je ADHD posebnost v otroštvu, vendar se v 40 – 60% primerov ohrani tudi v odrasli dobi; tudi nekateri odrasli, starejši od 50 let, lahko kažejo znake ADHD (Gobbi, et.al, (2021).

Nekatere novejšje teorije predvidevajo, da je največji izziv ADHD pomanjkanje izvršilnih funkcij, ki obsegajo metakognitivne procese in se kažejo v (Bandel Castro, 2017):

- slabšem planiranju, izvrševanju, preverjanju, inhibiciji in obvladovanju ciljno usmerjenega vedenja ob trenutnih informacijah in izkušnjah iz preteklosti,
- zavedanje samega sebe,
- reševanju problemov (konfliktov) in kontroli vedenja,
- presojanju, načrtovanju, odločanju in
- zavedanju samega sebe.

Kot najboljši pri obravnavi otrok z ADHD se je do sedaj izkazal holistični pristop, ki je glede na odmeve sodobne prakse pogosto tudi edini učinkovit za zmanjšanje kasnejših zlorab in odvisnosti (Dittmann, et al., 2014). Ta pristop pomeni pozornost potrebam celotnih družin, pri čemer je ključnega pomena vključevanje vzgojnih intervencij in drugih strategij za ustvarjanje, ohranjanje in krepitev trdnih, ljubečih medsebojnih odnosov tudi med družinskimi člani (Dunlop & Newman, 2016).

ADHD je pogosta motnja v otroštvu, ki ovira psihosocialno funkcionalnost v razvojnem obdobju. ADHD je najpogosteje prepoznan pri šolskih otrocih, saj se povezuje z učnimi in razvojnimi težavami, bralno nezmožnostjo (dileksijo), razvojno koordinacijsko motnjo, govornimi in jezikovnimi težavami, tiki, vključno s Tourettovim sindromom, anksioznostjo in depresijo, globalno intelektualno nezmožnostjo, pervazivnimi razvojnimi motnjami ali motnjami avtističnega spektra (Muñoz-Solomando & Thapar, 2017). Vpliva lahko na vsa področja otrokovega psihosocialnega razvoja, večja tveganje za učno neuspešnost glede na otrokov intelektualni potencial, na razvoj otrokove samopodobe, socialnih veščin, medvrstniških odnosov, pomembno vpliva na družinsko obremenjenost in predstavlja pomemben dejavnik tveganja za razvoj vedenjskih motenj in asocialnega vedenja. Pogosto so prisotne težave v medvrstniških odnosih, zaradi motečega vedenja so pogosto zavrženi in nesprejeti v vrstniški skupini (APA, b. d.).

V članku se bomo osredotočili na obdobje, kjer je pasti pri otroku z ADHD največ – v obdobju osnovne šole. Obenem pa je to čas, ko ADHD lahko s pravnimi pristopi najbolj spreminjamo v supermoči.

### 1.1 Izvršilne funkcije

Izvršilne funkcije so ene izmed najbolj pomembnih funkcij za ustrezno in uspešno delovanje v šoli, v službi in v življenju posameznika (Kejžar, 2023). Nekatere teorije predvidevajo, da je jedro ADHD prav v pomanjkanju izvršilnih funkcij. Največje težave so:

- Pozornost.
- Uravnavanje čustev.
- Načrtovanje.
- Organizacija.
- Upravljanje s časom.
- Delovni spomin. (Brown, 2022)

**Težave na področju pozornosti** so v vsakodnevem življenju najbolj izpostavljene, prav tako najbolj zaznamujejo težave s pozornostjo otroka v osnovnošolskem obdobju. To so lahko težave pri dolgotrajnem vzdrževanju pozornosti ali deljenju pozornosti na več nalog. Po drugi strani pa lahko otrok z motnjo pozornosti zelo dolgo vztraja pri nalogah in dejavnostih, ki ga

zanimajo. V takšnih situacijah lahko pozornost ne le zadrži daljši čas, temveč jo tudi močno usmeri v konkretno nalogo, je kreativen, inovativen in vztrajen – to imenujemo **hiperfokus**.

Pogosto otrok s svojim vedenjem izraža prav potrebo po pozornosti; biti viden, pohvaljen, sprejet.

**Izražanje čustev** predstavlja poseben izziv, saj otrok čustva izraža intenzivno in prekomerno, bodisi čustva, ki izražajo veselje, srečo in zadovoljstvo, ali pa čustva, s katerimi otrok izkazuje jezo, skrb, žalost. Prisotna je tudi slabša kontrola čustev in pa težava pri soočanju s frustracijo. Pogoste so čustvene reakcije v afektu. Tipičen odziv na jezo dečki pokažejo z vedenji, ki jih vidimo, torej ekstravertirano, deklice pa reagirajo bolj introvertirano.

Da otrok lahko v šoli opravi določeno nalogo, so dobre izvršilne funkcije pomembne. Opravljanje naloge zahteva organizacijo, načrtovanje in čas. Zato otroci z ADHD pogosto **odlašajo** z različnimi nalogami, ki jih morajo opraviti. Opravljanje nalog, ki jih dobi v šoli, predstavlja za otroka pritisk, ki se mu, tudi zaradi slabše frustracijske tolerance, rad izogne. Pogosto oviro predstavlja tudi strah pred neuspehom.

Otrok, ki ima ADHD, sovraži **dolgčas**. Dolgčas kot stanje, v katerem mu primanjkuje impulzov in aktivnosti, ki bi mu zadovoljile željo in potrebo po dogajanju. Zato se poslužuje tudi vedenj, ki sprožajo dopaminski in adrenalinski odziv. Tako je pogosto slišati, da tak otrok »hodi po robu«. V času mladostništva se tako pogosteje pojavi uporaba različnih substanc (alkohol, droga) in pa mnoga vedenja, ki so povezana s hitrostjo in iskanjem adrenalina.

## 2. Izkustveno učenje

Izkustveno učenje, zlasti učenje v naravnem okolju se je izkazalo kot eden izmed najboljših načinov učenja. Doživljajska pedagogika kot metoda, ki temelji na izkustvenem učenju, spoznavanju sebe in krepitvi svojih potencialov ter na razvijanju skupinske dinamike (Razpotnik, Miklavžin, 2023), se je pri delu z učenci z ADHD pokazala kot ena izmed najbolj učinkovitih metod. Elementi doživljajske pedagogike so povezani z naravo, vzgojo in izobraževanjem v preglednih in nadzorovanih pogojih, ki jih izvajalci usmerjajo v povezavi z vzgojno-izobraževalnimi cilji.

Pristop doživljajske pedagogike omogoča delovanje učitelja ali šolskega svetovalnega delavca v majhnih skupinah in je usmerjen v doseganje uspehov in dvigovanje otrokove samopodobe, treningu socialnih veščin, sodelovanju in, nenazadnje, urjenju pozornosti v različnih kontekstih. Življenje brez ustaljenih impulzov, dražljajev ponuja nove dimenzije socialnega učenja in dela na sebi, kar je osnova za učenje in spremembe vedenja otroka z ADHD (Kranjčan & Habe, 2021).

## 3. ADHD V VSAKDANJEM ŽIVLJENJU

Kaj želi dobiti/čemu se želi izogniti	Kakšno vedenje za to uporablja	Kaj pomaga/spremeni ADHD v supermoči
Želja/potreba po pozornosti; biti viden, slišan, pohvaljen, sprejet.	Vse, kar se nauči, mora pokazati takoj. Uporablja priznane znamke oblačil, menja frizuro. Samopoškodovanje. Razredni kloven. Črna ovca. Pozornost usmeri le na informacije, ki so podane plastično in ne suhoparno.	Videti/opaziti. Pohvaliti. Ponuditi priložnost, da se izkaže na ustrezen način. Razvijati vključujoče okolje.
Doživljanje krivice.	Če se mu zgodi krivica, je neizprosni. Dogajanje krivice pogosto vodi do konfliktov, ki lahko rezultirajo v nasilje do drugih. Pojavi se odpor, kljubovanje, trma.	Biti iskren. Pravičen. Slišati obe zgodbi. Konflikt reševati takoj. Sprehod za pogovor. Se opravičiti. Učiti ga, da pove tistemu, ki mu zaupa.
Vzpostavitev in vzdrževanje odnosov.	Ignorira. Težje zaupa. Preverja. Postavlja zid v odnosu. Odnos vzpostavi le, če vstopiš v njegov svet.	Odnos graditi počasi. Dati občutek varnosti. Reagirati na klic na pomoč, ko jo potrebuje. Postaviti meje. Sprejeti, da so to otroci, ki pozno ali nikoli popolnoma ne odrastejo.
Oči ima na »koncu prstov«.	Vse mora prijati v roke. Vse mora preizkusiti, poizkusiti, povohati – uporaba vseh čutil.	Učiti ga preko igre. Učiti ga v naravnem okolju.

	Nauči se lahko le tistega, kar vidi in doživi.	Skupaj z otrokom eksperimentirati.
Avtoriteta.	<p>Odziva se na zdravo avtoriteto.</p> <p>Ne prenaša vpitja.</p> <p>Večkrat preverja kredibilnost avtoritete.</p>	<p>Moč argumenta in ne argument moči.</p> <p>Kaznovanje ne reši problema – poiskati vzrok za vedenje, ki ga uporablja.</p>

## ZAKLJUČEK

Delati in živeti z otrokom/mladostnikom/odraslim, ki ima ADHD je večni izziv. S pravimi pristopi, potrpežljivostjo, sprejetostjo in dobrimi medosebnimi odnosi pa je lahko živeti in delati z osebami z ADHD vsak dan nova učna ura za vse vpletene v medsebojnih interakcijah.

Kaj pomaga?

Učenje preko igre:

- Preko igre krepiti pozornost.
- Preko igre se učiti meja.
- Preko igre se učiti prepoznavanja čustev.
- Igra je največja motivacija, preko katere razvijamo vztrajnost.

Ponudi mu možnosti:

- Izražanje kreativnosti in ustvarjanja.
- Filter za odvečno energijo.
- Prostor za umiritev in sprostitvev.
- Varno okolje, ki ponuja možnost umika.
- Pokazati svoje potenciale in močna področja.

Delaj na:

- Krepitvi pozornosti.
- Na impulzivnosti.
- Tehnikah umirjanja.
- Čuječnosti.
- Opazovanju misli (meditacija).

Soočaj otroka z:

- Delom v in za skupino.
- Izkušnjo poraza.
- Strahom in anksioznostjo.
- Počasnim podaljševanjem časa pri delu in toleranci frustracij.

Če otroku, ki ima ADHD nudimo ustrezne pogoje, mu omogočamo učenje vseh potrebnih veščin preko igre, z njim razvijemo odkrit in spoštljiv odnos, razumemo kdaj nečesa ne more in kdaj noče, smo z njim iskreni, bomo spoznali še tisto drugo stran; otroka, ki je empatičen, igriv, kreativen, zabaven, sodelovalen in iskren.

Verjamem, da je to edina prava pot, da z otrokom/mladostnikom/odraslim spreminjamo ADHD v supermoči.

## LITERATURA

- Bandel Castro, T.(2017). Nevropsihološki vidiki ADHD. V.U.Sešek, M.Milavec Kapun in N. Steklasa (ur). Tako velik, pa še vedno nevzgojen – Mavričnost otrok z ADHD (str. 9 – 16). Univerza v Ljubljani. Zdravstvena fakulteta.
- Brown, T.E. (2002).DSM-IV:ADHD and executive function impairment. *Advances Studies in Medicine* 2(25), 910 - 914
- Dittmann, R.W., Banaschewski, T., Schacht, A. & Wehmeier, P.M. (2014). Findings from the observational COMPLY study in children and adolescents with ADHD: core symptoms, ADHD-related difficulties, and patients' emotional expression during psychostimulant or nonstimulant ADHD treatment. *Atten Def Hyp Disord*, 6(4), pp. 291–302. 10.1007/s12402-014-0136-z.
- Gunaseelan, L., Vanama, M. S., Abdi, F., Qureshi, A., Siddiqua, A., & Hamid, M. A., 2021. Yoga for the Management of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Cureus*, 13(12), pp. 1–17. 10.7759/cureus.20466.
- Kejžar, A., (2023). Skrita moč ADHD. Radovljica: Didakta.
- Kranjčan, M., Habe, D., 2021. Doživljajska pedagogika v Sloveniji skozi teorijo in prakso. [online] Available at: <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-7023-95-4/978-961-7023-95-4.189-205.pdf>. [Accessed 5 December 2023].
- Lasisi, D., Ani, C., Lasebikan, V., Sheikh, L., Omigbodun, O., 2016. Effect of attention- deficit–hyperactivity-disorder training program on the knowledge and attitudes of primary school teachers in Kaduna, North West Nigeria. *Child Adolesc Psychiatry Mental Health*, 11 (15), pp. 2–8. 10.1186/s13034-017-0153-8.
- Muñoz-Solomando, A. & Thapar, A., 2017. *Attention deficit hyperactivity disorder*. John Wiley and Sons.
- Razpotnik, Š., Miklavžin, P. (2023). Izkustveni tabori kot inkubatorji inkluzivnih pedagoških praks. V J. Krek (ur) *Sistemski vidiki strategij edukacije in spodbujanje socialnih vključenosti v vzgoji in izobraževanju* (str.235 – 262). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.



## V ISKANJU IDENTITETE

Prof. dr. Milko Poštrak  
Fakulteta za socialno delo  
Topniška ulica 31, 1000 Ljubljana  
miloslav.postrak@fsd.uni-lj.si

### POVZETEK

Kako se vzpostavlja, konstruira samostojna oseba v odnosu do drugih? Kateri so načini prehoda skozi mladost? Katere so možne referenčne skupine? Ker se veliko procesov dogaja v sferi prostega časa, je treba upoštevati še ta analitski družboslovni pojem.

Ranljivi mladostniki, mladi z veliko tveganji in izzivi, konstruirajo samosvojo razlago realnosti in na njeni podlagi razvijajo posebne odnose s pomembnimi in posplošenimi drugimi. Temu lahko rečemo tudi strategije posebnih življenjskih slogov. Poznavanje teh procesov nam omogoča, da razumemo, kaj se dogaja v življenjskem svetu omenjenih mladih. Njihovo ravnanje, njihove načine življenja lahko tako razumemo kot sporočilo, da se nekaj dogaja v njihovem življenju in da je njihovo vedenje odziv na to dogajanje. Razumevanje tega nam omogoča, da zastavimo ustrezne načine dela, ustrezne pristope za soustvarjanje rešitev skupaj s temi mladimi.

**KLJUČNE BESEDE:** samostojna oseba, življenjski svet, ranljivost, odnos do drugih, načini življenja

### SUMMARY

How is an independent person established and constructed in relations to others? What are the ways of passing through youthhood? What are the possible reference groups? Since many processes take place in the sphere of free time, this analytical social science concept must also be taken into account.

Vulnerable adolescents, young people with many risks and challenges, construct their own interpretation of reality and, based on it, develop special relationships with significant and generalized others. This can also be called specific lifestyle strategies. To understand these processes allows us to know what is going on in their life world. Their behavior, their way of life can be understood as a message that something is happening in their life and that their behavior is a response to this. Understanding this allows us to set appropriate ways of working, appropriate approaches for co-creating solutions together with these young people.

Key words: independent person, life world, vulnerability, relationship to others, ways of life

## UVOD

Vprašanje samostojne oseba ima pomembno mesto v zgodovini evropske misli. Koncipiranju pojmovanja subjekta sledimo od klasične grške filozofije skozi evropsko zgodovino, z vzponi in padci, do dandanes. Različni miselni tokovi, od Platona, preko Descartesa, do Husserla, Heideggra in Schütza so se zlili v eno ključnih del šestdesetih let dvajsetega stoletja, v zamisel o družbeni konstrukciji realnosti (Berger, Luckmann, 1988). Ko razmišljamo o vključevanju osebe v družbeno okolje, je še vedno uporabna opredelitev subjekta po G.H. Meadu (1934), ki ponazori, kako oseba v procesih socializacije ponotranji obstoječo družbeno konstrukcijo realnosti od pomembnih in posplošenih drugih. Vendar nikoli kot zgolj povzemanje, temveč vedno na bolj ali manj samosvoj način in glede na družbene razmere, v katerih oseba odraža. Tako ni presenetljivo, da se Berger in Luckmann izdatno opreta tudi nanj.

Zamisel o družbeni konstrukciji realnost je ena najvplivnejših miselnih struj ali paradigem v družboslovju druge polovice dvajsetega stoletja in naprej. Odseva, čeprav včasih tudi na različne in protislovne načine, tako v sociologiji, kot v antropologiji, psihologiji, pedagogiki, kot tudi v socialnem delu. In seveda v kontekstu strokovnega dela z ranljivimi mladimi, z mladimi z veliko izzivi, izpostavljenimi veliko tveganjem.

V socialnem delu govorimo o petih modelih: o tradicionalnem, oprtem na funkcionalistično paradigmo, o reformističnem, oprtem na strukturalizem, radikalnem, oprtem pretežno na marksizem in izpeljave, sistemsko ekološkem, oprtem na sistemsko teorijo, in o socialno konstruktivističnem, oprtem na fenomenologijo. V sodobni doktrini socialnega dela v Sloveniji najdemo predvsem prvine zadnjih štirih naštetih modelov, še najbolj preplet sistemsko ekološkega in socialno konstruktivističnega. Slednja dva pristopa tvorita tudi miselni okvir pričujočega prispevka.

## SAMOSTOJNA OSEBA

Izvirno sem jaz sam: "Ne jaz, ki sem prišel na svet, marveč jaz kot tisti, ki si od rojstva naprej postavljam, gradim, skratka, konstituiram svet kot moj svet. Svet, ki ni več zgolj 'moj' svet, temveč skupni svet nas vseh. Ne samo svet nas živečih, marveč tudi ne več in še ne živečih, se pravi: zgodovinski svet kot svet zgodovine" (Hribar 1993: 174).

Marcel Mauss loči zamisel o osebi (person, personne) in o jazu, "meni" (self, moi) (Mauss 1985: 1). Zatem navaja izraz *persona* iz začetka latinske civilizacije, ki se je izvirno nanašal na masko, izraz pa se je skozi zgodovino prenesel v druge kulture in dobil drug pomen (ibid. 13-14). V Rimu je izraz pomenil eno od osnovnih dejstev zakona: *personae*, *res* in *actiones*. Izraz *persona* pa je sčasoma postal sinonim za pravo naravo posameznika (ibid: 17). Pomen se je vzpostavljajal, kot meni Mauss, tudi skozi izmenjavo spoznanj dveh kultur, grške in rimske. *Personne* kot notranja narava osebe, *personnage* pa v pomenu "igranja vlog" (ibid: 18). Sodobni pojem osebe se je izoblikoval od Huma (ki je sledil Berkeleyyu), ki je zastavil pojmovanje duše, ki vsebuje "stanja zavesti", "zaznave", in si zamišljal "self" (*moi*) kot osnovno kategorijo zavesti,

preko Kanta, ki se je vprašal, če "self" (*das Ich*) je kategorija, do Fichteja, ki je utemeljil vso znanost in vsa dejanja v "selfu" (ibid: 22).

G. H. Mead govori o (biološkem) organizmu ali o biološkem posamezniku (Mead 1934: 347-353, 372). Človeka kot takega, torej kot človeškega bitja, takorekoč ni, dokler se ne "učloveči", socializira in inkulturira. Obstaja le kot biološki organizem. Socializira se preko pomembnih drugih, ki mu dajo vse potrebne vsebine. V tem smislu se posameznik od družbe do družbe tudi razlikuje po vsakokratni kulturi.

Posameznik skozi notranji dvogovor družbenega jaza, opremljenega s temi vsebinami, in delujočega, v svet odprtega, osebnega jaza, *misli*. Misli vedno na svoj način. Vendar, kako lahko misli na svoj način, če pa je vzpostavljen šele skozi ponotranjene vsebine, ki jih je povzel od drugih? Če ga takorekoč še ni bilo, preden se je učlovečil, socializiral? Skrajno rečeno bi torej vsakokratna skupnost proizvajala svoje klone. Zakaj se to ne zgodi? Ker popolna socializacija v antropološkem pogledu ni mogoča (Berger, Luckmann, 1988). A zakaj ne? Ker nekateri posamezniki "prebivajo" v prenesenem univerzumu na določnejši način kot drugi. Razlikujejo se v načinu dojemanja simboličnega univerzuma. Tudi Mike Brake navaja nekaj podobnega: omenja namreč sociologa Reuterja, ki je že leta 1936 pisal, da mladostniki živijo v drugačnem svetu kakor odrasli in da ustvarjajo lasten družbeni red, ločen od sveta odraslih (Brake 1984: 39).

Schütz je konceptualiziral osebo kot utelešeno bitje, čigar akcije črpajo iz zaloge skupnih družbenih virov in iz spretnosti "zdravorazumarskega vedenja". To bitje je vedno že umeščeno med drugimi podobno utelešenimi in umeščenimi bitji. Ta "zaloga zdravorazumarskega vedenja" je deloma izpeljana iz naključnih izkušenj, vendar se prav tako hrani in posreduje institucionalno v življenjski svet preko, med drugim, družine in izobraževalnega sistema (prim. Crossley, 1996: 77).

G. H. Mead je socializacijski proces, torej postopek ponotranjanja navad, šeg, običajev, socialnih večšin itd., razdelil v dve obdobji, ki ju je imenoval play ali igra in game ali organizirana igra (Mead, 1934). Igra je še nestrukturirana, osebni jaz kot nosilec samozavedanja še ni v celoti vzpostavljen, oseba še nima (samo)reflektirane vednosti o sebi in o drugih, o svojem mestu in vlogi v skupnosti in o mestu in vlogi drugih v skupnosti. V razvojnem obdobju, imenovanem game ali organizirana igra pa je osebni jaz že vzpostavljen, subjekt ima predstavo o sebi in o drugih, vednost o tem, kaj je njegova družbena vloga in kaj so vloge drugih, postopoma spoznava pravila družbenega ravnanja in se vse bolj vključuje v družbeno življenje, ki mu lahko s tega zornega kota poenostavljeno rečemo kompleks organiziranih iger. Mladostnik lahko sprejema pravila družbenega ravnanja, lahko jih krši, lahko jih spreminja, lahko sploh ne ve zanje in se ravna - ali vsaj misli, da se ravna - po lastnih pravilih, pravilih lastne družine, skupnosti (etnične skupine, subkulture itd.), ki so lahko, ta pravila namreč, v takem ali drugačnem (harmoničnem ali konfliktnem, usklajenem ali nasprotujočem si) odnosu do (vsaj deklariranih) pravil (pre)vladajoče družbe.

Schützovi »tipizirani sodobniki« so blizu Meadovim "posplošenim drugim". Celo več, Schütz pravi, da se, ko stopamo v stik s sodobniki, vidimo kot oni, predstavo o sebi vzpostavljamo v odnosu z njimi. To, kar je Schütz dodal Meadovemu pojmovanju, je jasnejše razumetje tipifikacij, po katerih dojemamo druge, tako pomembne, kot posplošene druge, s tem pa tudi, kako se "družbeni jaz" konstituira v konkretni situaciji (Crossley, 1996: 90).

Kako naj torej pojmujeemo *identiteto*? Dinamično? Se *oseba* (self) vzpostavlja skozi interakcijo z drugimi: "še ni prisotna ob rojstvu, nastaja skozi proces družbene izkušnje in dejavnosti, se razvije v posamezniku kot rezultat njegovih relacij do tega procesa kot celote in do drugih posameznikov znotraj tega procesa" (Mead, 1934: 135)? To bo naše izhodišče.

## DRUGI

Michael Carrithers se sprašuje: "Kako se družimo, povezujemo drug z drugim?" (1992: 1). Nadalje pravi, da ljudje preprosto ne moremo živeti brez človeške skupnosti, in citira Maurica Godeliera, ki meni, da človeška bitja, v nasprotju s socialnimi živalmi, ne zgolj živimo v skupnosti, temveč jo ustvarjamo, da bi (sploh) lahko živeli (ibid). Na podlagi tega Carrithers zaključuje, da sebe ne moremo spoznati drugače kot v odnosu z drugimi. Tisto, kar je zanimivo pri človeških skupnostih in kar jih loči od skupnega življenja živali, je tudi presenetljiva raznolikost ali različnost teh oblik skupnega življenja ali kultur (Carrithers, 1992: 1).

S tem v zvezi naj omenim dva pomenljiva podatka. Najprej analitsko, idealnotipsko delitev na t.i. filistra, boema in ustvarjalno osebo (Makarovič, 1986). Filister je po tem pojmovanju oseba s togo strukturo mišljenja in obnašanja, ki se drži pravil, od njih za nobeno ceno ne odstopa. Avtorji opozarjajo, da se iz okvirja filistrov novačijo tisti pripadniki tihe večine, ki lahko podpirajo ali so protagonisti avtoritarnih, totalitarnih oblik vladavine. Po drugi strani lahko govorimo o boemu. Njegova notranjost je nestrukturirana, kaotična. Zato se v kaosu počuti kot riba v vodi. Zdi se, kot da se brez težav prilagaja spremembam, sledi modnim tokovom, vendar pri tem ne ustvarja ničesar novega. Boemu in filistru postavlja Makarovič nasproti ustvarjalno osebo: »Kreativni posameznik pa se od filistra in boema razlikuje po tem, da spremembe v okolju sicer upošteva, vendar jih hkrati ustvarjalno preoblikuje in strukturira« (Makarovič, 1986: 21).

Gregor Tomc se je osredotočil predvsem na opredeljevanje tiste vrste ravnanj, ki so značilne za ustvarjalnega posameznika. Tomc pravi, da je eno ključnih obeležij človekove narave, da ne sledi zgolj konvencijam kulturnega tipa, ampak je do te dediščine v trajno ustvarjalnem odnosu. Ustvarjalnost po njegovem mnenju predstavlja obliko deviacije, odstopanja, ki je izraz posameznika (Tomc, 1994). Berger in Luckmann s tem v zvezi govorita o »deviantnih inačicah simboličnega univerzuma«. Skupina, ki je objektivirala to deviantno realnost, postane nosilec alternativne definicije realnosti (Berger, Luckmann 1988). Enostavneje rečeno: določena skupina, v našem primeru mladostnikov, si na podlagi izkušenj razvije lastno, samosvojo razlago sveta, odnos do sveta, način življenja, vrednote. Ta odnos do sveta, ki je drugačen, odstopajoč od recimo sveta njihovih staršev, torej devianten, postane za te mladostnike njihova resničnost. To je tudi eno od osnovnih gibal družbene in kulturne spremembe.

## Življenjski svet mladih

Če hočemo razumeti mlade, moramo razumeti njihov življenjski svet (prim. Poštrak, 2015). Pojem življenjski svet in na to vezan pojem vsakdanje življenje (prim. Poštrak, 2002: 265) sta se v zadnjih desetletjih na celo vrsto načinov razmahnila v družboslovju.

Življenjski svet mladostnika je vsakdanji svet, v katerem živi. V tem svetu se znajde, razvije strategije ravnanja. Strategije ravnanja razvije na podlagi svojih predstav o realnosti. Svoje predstave si ustvari ali skonstruira preko razlag simboliziranih vsebin, ki mu jih posredujejo drugi in jih je ponotranjil. Simbolizirane vsebine drugih so njihove predstave o realnosti.

Ko poskušamo opredeliti življenjski svet mladih, si pomagamo z različnimi koncepti, med katerimi je opredelitev dejavnikov odraščanja (Poštrak, 2007, 2015). Tako različni strokovnjaki govorijo o dejavnih prestopniškega vedenja (Ule, idr. 2000: 143, Šelih, ur. 2000), dejavnih tveganja (Wood, Hine ur. 2009: 7) ali o varovalnih dejavnih (Čačinovič Vogrinčič, 2008: 36), skratka, o dejavnih, ki na ta ali oni način, ogrožujoče ali varovalno, učinkujejo v življenjskem svetu odraščajočega mladostnika. Po navadi se opredelitve dejavnikov zgoščajo okoli naslednjih petih točk: spol, družina, šola, vrstniki, vrednote. Nekateri govorijo o štirih sklopih: individualne karakteristike, družina, šola in skupnost (Whyte, 2009: 46).

Življenjski svet mladostnika lahko vsebuje vidike, ki ga ogrožajo in povzročajo njegovo izpostavljenost tveganjem, ranljivost. Izraz 'socialna ranljivost' so skovali belgijski raziskovalci Van Kerckvoorde, Vetterburg in Walgrave in z njim »označili posameznike, ki so, kadar so v stiku z družbenimi institucijami, bolj izpostavljeni njihovem nadzoru in sankcijam, kot pa imajo od institucionalnega poseganja koristi« (Ule, idr. 2000: 44). Kot ranljive mladostnike pojmuje tiste, ki so izpostavljeni negativnim delovanjem dejavnikov iz njihovega življenjskega sveta. Pojem povezujemo s konceptom socialne izključenosti. Pojem uporabljamo za označitev deprivilegirane, marginaliziranega položaja posameznih družbenih skupin, tudi – ranljivih - mladih. Ob tem uporabljamo še pojem 'mladi v družbi tveganj in negotovosti' (Ule, idr. 2000: 15).

Različni mladostniki torej na podlagi lastnih življenjskih izkušenj razvijajo različne strategije ravnanja z namenom, da bi jim bilo v konkretnem položaju, v katerem so, čim bolje. En od konceptov, s katerim smo družboslovci poskušali zajeti, opisati in pojasniti strategije ravnanja mladih, je mladinska subkultura.

## MLADINSKE SUBKULTURE

Frith (1986) izpostavlja, da ima življenjski slog, povezan s subkulturo, pri posameznih mladostnikih različne pomene. Nekateri se v celoti, tako rekoč od jutra do večera, nenehno, doma in v šoli ali službi, posvečajo negovanju vidikov subkulturnega sloga življenja. Drugim je to način zabave konec tedna, tretjim le občasen izlet, dogodivščina.

Mike Brake je razločeval prestopniške subkulture, kulturniško prestopništvo, reformistična gibanja ter politično militantnost. Prestopniške subkulture bi naj bile po njegovem mnenju

zlasti razvite med mladino delavskega razreda kot odzivi na kolektivno doživljene probleme (Brake, 1984: 15).

Izraz mladinske subkulture uporabljamo predvsem od konca šestdesetih in od sedemdesetih let dvajsetega stoletja naprej, čeprav so pojem prvič uporabili že v tridesetih, vsekakor pa v štiridesetih letih dvajsetega stoletja (Brake, 1984). Pojmovanj in definicij je cela vrsta, za naše potrebe uporabimo le eno od bolj razširjenih, ki pravi, da so subkulturalna ravnanja pravzaprav bolj ali manj neobstojni, prehodni, na odraščanje, torej na mladost omejeni, poskusi razrešitve kolektivno izkušenih problemov, ki se porajajo iz protislovij družbene strukture, in da subkulture ustvarjajo oblike kolektivne identitete, iz katere je mogoče doseči individualno identiteto, ki – vsaj zdi se tako - ni določena z razredom, izobrazbo in s poklicem. Ta rešitev je začasna, ni stvarna, je zgolj razrešitev na kulturni, simbolni ravni (Brake, 1984: 15). Po tem pojmovanju so subkulture predvsem simbolizirane manifestacije ali simptomi neke vrste samorefleksije položaja mladostnikov.

Oblike subkultur so različne, tudi glede na položaj mladostnikov v širšem okvirju t.i. vsakdanjega življenja. Vezane so na družbeni položaj, spol in ostale vidike mladostnikov. Predstavljajo način življenja mladih, ki se manifestira predvsem v njihovem prostem času.

## **PROSTI ČAS MLADIH**

Prosti čas mladih je del njihovega življenjskega sveta. Je simbolni in konkretni prostor, v katerem lahko socialni delavci pridemo v stik in vzpostavimo socialnodelovni delovni odnos z mladimi v drugačnem kontekstu, kot ga vzpostavljamo v institucionalnih okvirjih družbenih institucij.

Ogroženi, ranljivi mladostniki z načinom preživljanja prostega časa večkrat manifestirajo svojo stisko. Način ravnanja v prostem času je torej predvsem sporočilo za nas, da je mladostnik ogrožen, v stiski. Vemo, da vsi ranljivi mladostniki ne izberejo neustreznih strategij pre/živetja. Mladostnik je namreč samorefleksirajoča in samozavedajoča oseba, ki je samodejavna, čeprav je opredeljena s konkretnim življenjskim kontekstom. Mladostnik se lahko na stiske in pritiske odzove ustrezno ali neustrezno. Tisti, ki se odzovejo ustrezno, potrebujejo pri tem le podporo in potrditev. Tisti, ki se odzovejo neustrezno, potrebujejo pomoč. Pomoč mora biti primerna in vseobsegajoča. Deležni je morajo biti tako v družini kot v šoli ali na delovnem mestu in tudi v organiziranih oblikah prostega časa. Manifestacije ogroženosti in s tem neustreznih življenjskih slogov se kajpak nadaljujejo tudi v prostem času. Tu nastopijo ustanove in programi, namenjeni načrtovanju in organiziranju prostočasnih dejavnosti.

## **SKLEP**

Identiteta, predstava o sebi, je proces, ki se odvija celotno življenje. Drži, da se ključni nastavki tega, kako dojemamo sebe, vzpostavijo že v zgodnjem otroštvu in se posebej intenzivno odvijajo v času odraščanja, torej mladosti. Vendar je tudi od osebe odvisno, ali se bo skozi ves

svoj življenjski potek odzivala filistrsko, torej utrjevala in ohranjala enoznačne, pogosto poenostavljene predstave o sebi in o drugih, ki jih je nekritično ponotranjila skozi interakcije z drugimi, skozi procese socializacije in inkulturacije; ali se bo odzivala izrazito odstopajoče, torej bo razvijala in negovala boemske predstave o sebi in drugih; ali pa bo ponotranjene vsebine kritično reflektirala in ustvarjalno preoblikovala v celovito samopodobo sebe kot ustvarjalne osebe.

## LITERATURA

- Berger, P., Luckmann, T. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Brake, M. (1984). *Sociologija mladinske kulture in mladinskih subkultur*. Ljubljana: Krt.
- Carrithers, M. (1992). *Why humans have cultures*. Oxford: Oxford University Press.
- Crossley, N. (1996). *Intersubjectivity: the fabric of social becoming*. London: Sage Publications.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Frith, S. (1986). *Zvočni učinki*. Ljubljana: Krt.
- Heidegger, M. (1989). Znanost in osmislitev. *Nova revija*, 83/84, str. 396–405.
- Hribar, T. (1993). *Fenomenologija I*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Husserl, E. (2005). *Kriza evropskih znanosti in transcendentalna fenomenologija. Uvod v fenomenološko filozofijo*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Makarovič, J. (1986). *Sla po neskončnosti*. Maribor: Založba Obzorja.
- Mauss, M. (1985). A Category of the Human Mind: The Notion of Person; The Notion of Self. V: Carrithers, M. et al. *The Category of Person*. Cambridge University Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: Chicago University Press.
- Poštrak, M. (2002). Subjekt in intersubjektivnost. *Socialno delo*, 41, 5: 249–271.
- Poštrak, M. (2006). Nasilje kot sporočilo. *Šolsko svetovalno delo*, 11, 3–4: 3–8.
- Poštrak, M. (2007). Uporaba ustvarjalnih pristopov pri delu z otroki in mladostniki. *Šolsko svetovalno delo*, XII, 1/2: 11–17.
- Poštrak, M. (2011). Prispevek socialnega dela pri preprečevanju opuščanja šolanja. V: Javrh, P. (ur.), *Obrazi pismenosti: spoznanja o razvoju pismenosti odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije (202–218).
- Poštrak, M. (2015). Koncepti socialnega dela z mladimi. *Socialno delo*, 54 (3), 269 – 280.
- Poštrak, M. (2018). Dometi socialno konstruktivističnega modela socialnega dela. *Socialno delo*, 56 (2), 133 – 148.
- Poštrak, M. (2019). Socialno delo z ranljivimi mladostniki v njihovem prostem času v Sloveniji v obdobju 1975–1990. *Socialno delo*, 58 (3-4), 235 – 254.
- Schütz, A. (1953). Common-sense and scientific interpretation of human action. *Philosophy and Phenomenological Research*, 14(1), str. 1–38.
- Schütz, A. (1990). *Collected papers 1*. London: Kluwer Academic Publishers.

Schütz, A., & Luckmann, T. (1973). *The structures of the life-world*. Evanston: Northwestern University Press.

Šelih, A. (ur.) (2000). *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzroki, pojavi, odzivanje*. Ljubljana: Bonex.

Tomc, G. (1994). *Profano*. Ljubljana: Krt.

Ule, M., Rener, T., Mencin Čeplak, M., & Tivadar, B. (2000). *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: Založba Aristej.

Whyte, B. (2009), *Youth justice in practice, making a difference*. Bristol: The Policy Press.

Wood, J., Hine, J. (ur.) (2009), *Work with young people*. London: Sage Publications.



## **“A CHANCE FOR A NEW NORMAL”: STEPS TO COPE, SUPPORTING YOUNG PEOPLE AFFECTED BY A PARENT OR CARER’S DRUG USE, ALCOHOL MISUSE AND /OR MENTAL ILL-HEALTH**

Joe Thompson

Hidden Harm Project Worker

Ascert Ni [www.ascert.biz](http://www.ascert.biz)

joe.thompson@triskelionni.org

### **ABSTRACT**

Steps to Cope is a brief intervention model for working with families for whom there are issues resulting from a parent or carers substance misuse, and/or mental health concerns. This paper aims to explore the underpinning theory of the Steps to Cope model, and its place within the paradigm of support for those who have been affected by parental substance misuse in Northern Ireland.

### **CONTEXT**

Like many other countries across Europe, Northern Ireland is experiencing high levels of alcohol and drug use, however recent reports have suggested that they are, alongside mental ill-health, increasing rapidly. It is estimated that the financial cost of the harm related to substance misuse is in the region of £1.5bn, yet the true impact that related harm has on individuals, their families and on local communities across Northern Ireland cannot be measured in monetary terms. (DoH,2021: NIE,2020)

When attempting to quantify the number of children and young people across Northern Ireland who may be feeling the impact of parental substance misuse, we can only estimate due to minimal definitive records.

It is estimated that 1 in 11 children in the UK live in a family where there is a substance misuse issue. Figures from the 2021 Census showed that there were 588,782 children under the age of 18 years old living in Northern Ireland: it could therefore be extrapolated that there are approximately 54,000 children in Northern Ireland living with parental substance misuse.

Parental substance use and mental health difficulties are among the most commonly reported ACEs (adverse childhood experiences); therefore, we can confidently predict that there are high numbers of young people and children who have been, and are currently, exposed to these particular ACEs in Northern Ireland. The impact of ACEs on children and young people can be profound and have a substantial and long-term effect on their future physical and mental health. (DoH, 2021b; NIE, 2020).

Within its current substance use strategy, the Northern Ireland Executive has identified a need to provide support for those families who may be living with the associated issues of parental substance use and/or mental health difficulties but significantly the strategy lacks guidance as to how services should best provide that support moving forwards. It is clear that the current Hidden Harm Action Plan for Northern Ireland (2009) is outdated and is in need of renewal. While across the UK and elsewhere there remains a lack of evidence-based interventions (Broning et al., 2019; EMCDDA, 2022; McLaughlin et al., 2016), two important reviews have described Steps to Cope as an intervention with promise and potential (McLaughlin et al., 2016; Syed et al., 2018). The most recent evaluation of Steps to Cope describes the programme as “a rare evidence-based intervention for a highly prevalent problem which requires a more substantial societal response than has hitherto been the case.” (Templeton, 2024), moreover, children affected by parental substance use are at increased risk of a range of harms, and programmes are needed to provide them with support and build resilience at different developmental stages. These include family-based parenting programmes and initiatives that directly support the children themselves. (EMCDDA, 2022)

## ORIGINS

The model that would become known as Steps to Cope was adapted from an existing theoretical framework, the Stress – Strain – Cope model of addiction and the family. During the development of the Steps to Cope model the aim was that it would become a pragmatic and flexible means of supporting those who had been impacted by a parent or carers substance misuse. The belief was that by working systematically with family members, through a series of steps covering the key components of the model, significant and lasting positive change could be achieved, and maintained.

Fig.1 Stress Strain Cope Model.

The Stress-Strain-Cope model suggests that living with someone who is misusing substances is stressful and that this stress leads to strain. Family members will exhibit signs of ‘strain’; which can manifest as physical and/or psychological symptoms. The severity of the strain experienced is, in turn, determined by two factors: their capacity for coping and the availability of social support. The practitioner has two options that will result in reducing this strain, either reduce the stress (for example, if the family member becomes more successful in dealing with their substance use), or to alter one or both of the mediating factors of coping and support. Family members will often be very open to trying different things and approaches to try and cope with their situation.

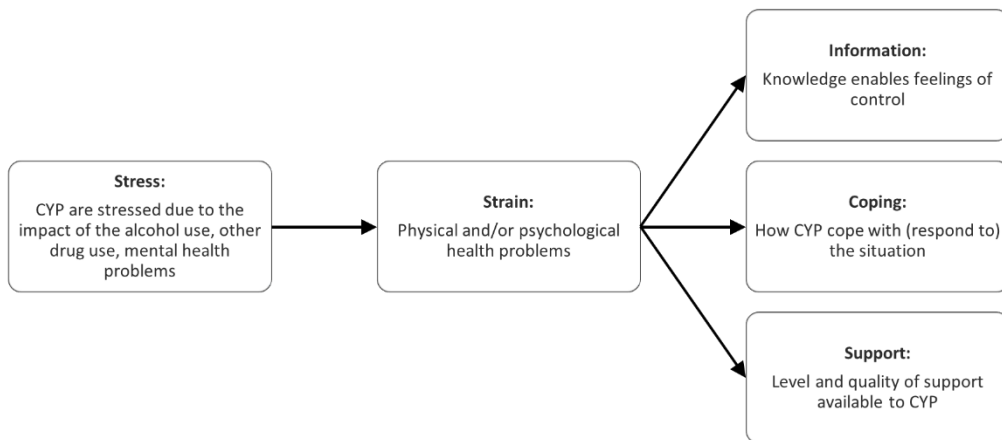
Unfortunately, some forms of coping are more likely to increase strain, rather than reduce it. Similarly, as with the coping mechanisms, family members will also have differing levels and quality of social support. Where there is increased social support, and support that is more helpful to individual family members, there will be a reduction in the strain felt by all family members regardless of the level of stress present within the household.

Arising from this idea of Stress-Strain-Cope: a new intervention model was conceived, the 5-step Method. This aimed to support adult affected family members (AFMs) in their own right. Interventions such as Family Therapy worked jointly with the individual with the drug and/or alcohol issue and the AFMs, whilst Community Reinforcement and Network Therapies had the aim of supporting AFMs to bring the substance user to a point where they would be open to accessing treatment for their substance misuse.

There were also numerous services open to AFMs where they could access face to face or online advice, or where they could find crucial support or signposting. More intensive family programmes that supported the whole family (e.g., Moving Parents and Children Together) also existed within this range of services.

The 5-step method was not intended to be a replacement for any of these services, with each having its place within a spectrum of support for families living with drug and/or alcohol misuse. However, it did challenge professionals to reassess how AFMs had been affected by someone else’s drug and/or alcohol misuse. This also led to a revision of the Stress-Strain-Cope model resulting in the inclusion of both ‘information’ and ‘support’, now renamed as the stress-strain-information-coping-support (SSICS) model.

Fig.2 Stress – Strain – Information – Coping – Support



Unlike more pathological approaches which saw AFMs as either the cause of, or contributors to, the development and subsequent maintenance of the substance misuse problem, the SSICS viewed AFMs as ordinary people facing highly stressful and challenging circumstances. Many family members had felt that they had been forgotten about, or set aside, by systems that focussed on changing the behaviours of the individual with the substance misuse issue, whilst neglecting to recognise the damage inflicted on those who lived alongside them. For these family members, this was a model that considered their needs, something that had been lacking in previous interventions. Practitioners now could support AFMs to develop their capacity to deal with their situation; in the same way that other people are able to cope with other everyday difficulties and problems.

Fig.3 The 5 Steps



#### Adult 5 Steps

- Step 1: Family member story - Listen, reassure and explore concerns
- Step 2: Identify relevant and targeted information
- Step 3: Explore ways of coping and responding
- Step 4: Explore and enhance support and communication
- Step 5: Review previous steps and explore further needs

Following a discussion paper published in 2010, Steps to Cope, a new stepped model for supporting those children and young people who had a substance misusing parent or carer, emerged. As with the Adult 5 step model, each step was able to be discussed during a single meeting, or if circumstances allowed a single intervention could be used to take all 5 steps. The original 5 steps of the adult model were made more conducive to working with younger families and children. (Templeton,2010)

#### Steps to Cope 5 Steps

- Step 1: What is living with this like for me?
- Step 2: Information about addiction and mental health problems. It helps to know what you're up against.
- Step 3: Coping with addiction or mental health problems in your family.
- Step 4: Using support.
- Step 5: Further help

In order to maximise the potential impact for AFMs, practitioners had to follow the 5 steps in order when delivering the intervention. A workbook also provided the young people with clear and concise information, aiding them in working through each step in a manner that was easy to comprehend. A later version of the programme also included information on supporting those young people who were living through parental mental health problems, as

it was apparent that the strain felt by these young people could also be alleviated using the same 5 Steps.

Although primarily designed primarily for supporting children and young people who were experiencing parental substance misuse, the flexible nature of the model allows for other family members to be supported at the same time as the children. The non-using parent would not usually be able to access the support being offered by programmes which lack the flexibility of Steps to Cope. Practitioners are able to mirror the sessions with everyone involved, so that the family can truly travel together on their healing journey. In some cases, it may be appropriate for the substance misusing parent to also be a part of the later sessions, where they can explore together, the very real impact their substance misuse has had on the family.

## **CONCLUSION**

The latest delivery of the Steps to Cope programme by Ascertainment has been operational since 2021 and an independent evaluation is currently taking place. Referrals received into the programme indicate that young people are dealing with multiple difficulties alongside parental substance misuse and/or mental health difficulties. These include parental/family bereavement, parental illness, and childhood trauma. Furthermore, many young people are frequently navigating complex issues such as financial problems, family separation, violence and abuse within the home, and gender identity. For many of them, they are now experiencing their own struggles with substance misuse or poor mental health.

Parental substance use difficulties are consistently present for the majority of young people, with alcohol being the primary substance causing difficulties. Poly substance misuse is also an issue for some families, where there is drug use alongside alcohol use. Many of the young people in this recent cohort of referrals have been living with parental substance use difficulties for all of their lives. Similarly, those young people who have parents experiencing mental health issues reported that they too had been living with the impact of this for all of their lives.

There can be little doubt that the current ongoing independent evaluation of Steps to Cope will highlight the positive impact that the participant families will have experienced due to the programme. As previously noted, the Northern Ireland Executive has identified a need within its current substance use strategy to provide support for those families who may be living with the associated issues of parental substance use and/or mental health difficulties. The desired outcome for practitioners like myself working with these vulnerable young people is that Hidden Harm Action Plan for Northern Ireland, which was implemented in 2009, be comprehensively revised and made fit for purpose within the context of the new substance use strategy and that the regional Northern Ireland government will make funding available to address the obvious and clearly identified need that exists right across the province.

The challenge now for Ascertain as an organisation working at the forefront of combatting hidden harm is to secure the appropriate funding, when it becomes available, to allow the programme to continue into the future. The findings of the evaluation will be utilised to guide the development and evolution of the programme, ensuring it meets the ever-changing and increasingly complex needs of families living with hidden harm. Despite this uncertain future, the undeniable reality of this model is that Steps to Cope offers young people and their families who are living with parental substance misuse or mental ill-health the genuine opportunity to experience a new normal.

## SOURCES AND BIBLIOGRAPHY

- Bröning S, Sack M, Haevelmann A, Wartberg L, Moesgen D, Klein M, & Thomasius R. (2019). A new preventive intervention for children of substance-abusing parents: Results of a randomized controlled trial. *Child & Family Social Work*, 24(4): 537-546. <https://doi.org/10.1111/cfs.12634>
- Cogan N, Riddell S, & Mayes G. (2004). The understanding & experiences of children affected by parental mental health problems: a qualitative study. *Qualitative Research in Psychology*, 2, 1–20.
- Copello, A., Ibanga, A., Orford, J., Templeton, L., & Velleman, R. (2010, November 16). The 5-Step Method: Future directions. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 17(sup1), 203–210. <https://doi.org/10.3109/09687637.2010.514523>
- Copello, A., Templeton, L., Orford, J., & Velleman, R. (2010, November 16). The 5-Step Method: Principles and practice. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 17(sup1), 86–99. <https://doi.org/10.3109/09687637.2010.515186>
- Department of Health (2021a). Preventing Harm, Empowering Recovery. A Strategic Framework to Tackle the Harm from Substance Use (2021-31). Northern Ireland Department of Health. Available at <https://www.health-ni.gov.uk/publications/substance-use-strategy-2021-31>
- Department of Health (2021b). Mental Health Strategy 2021-31. Northern Ireland Department of Health. Available at <https://www.health-ni.gov.uk/publications/mental-health-strategy-2021-2031>
- European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (2022), Families of people who use drugs: health and social responses. Available at [https://www.emcdda.europa.eu/publications/mini-guides/families-health-and-social-responses\\_en](https://www.emcdda.europa.eu/publications/mini-guides/families-health-and-social-responses_en)
- Ed Sipler, Lorna Templeton & Elena Brewer (2019): Steps to Cope: supporting young people affected by parental substance misuse and mental health issues in Northern Ireland, *Advances in Mental Health*, DOI: 10.1080/18387357.2019.1645607
- Lorna Templeton & Ed Sipler (2014): Helping children with the Steps to Cope intervention, DOI 10.1108/DAT-03-2014-0015
- Documents and resources. Addiction and the Family International Network. (n.d.). Available at <http://www.afinetwork.info/documents>

## SLOVENSKI PRIPSEVKI (PO ABECEDI)

### IZVEDBA INTENZIVNEGA ŠPORTNO-DOŽIVLJJSKEGA PROGRAMA V DOMAČEM OKOLJU OTROK IN MLADOSTNIKOV STROKOVNEGA CENTRA LJUBLJANSKEGA MLADINSKEGA DOMA MALČI BELIČEVE

### IMPLEMENTATION OF AN INTENSIVE SPORTS AND LEISURE PROGRAMME IN THE HOME ENVIRONMENT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS OF THE YOUTH CARE CENTRE MALČI BELIČ LJUBLJANA

Luka Dobovičnik, mag. prof. šp. vzg.,  
specializant logoterapije; SCMD Malči Beličeve Ljubljana,  
Mencingerjeva 65, 1000 Ljubljana  
[luka.dobovicnik@gmail.com](mailto:luka.dobovicnik@gmail.com)

#### POVZETEK

*V prispevku so predstavljeni rezultati prenosa pridobljenih znanj in veščin v domače okolje po dvoletni prekinitvi udejevtvovanja v intenzivnem športno-doživljajskem programu (IŠDP). Ti nakazujejo, da so otroci in mladostniki v domačem okolju redno gibalno dejavni, medtem ko drugih dejavnosti (branje knjig, pisanje dnevnika/tehnika, dihalne vaje, večdnevne športno-doživljajske dejavnosti, obiskovanje športnih in kulturnih prireditev) ne izvajajo. Avtorji razloge vidijo v (pre)kratki časovni vključenost v IŠDP ter v pomanjkanju vključenosti in redni izvedbi dejavnosti v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, družbeni razpravi o pomenu teh dejavnosti, promociji dejavnosti in pomanjkanju brezplačne ponudbe oz. nagovarjanju okolice. Zagotovo bi k gibalnim in ostalim dejavnostim oz. vsestranski aktivaciji največ prispevala družina, ki se pogosto pri celostni obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi ter vedenjskimi motnjami vključuje v proces navidezno sodelovalno ali pa se vanj sploh ne vključuje.*

**KLJUČNE BESEDE:** vzgoja, otroci in mladostniki, čustvene in vedenjske težave in motnje, športno-doživljajski program.

#### SUMMARY

*The article presents the results of the transfer of acquired knowledge and skills to the home environment after a two-year interruption of participation in the Intensive Sport and Leisure*

*Programme (ISLP). The results indicate that children and adolescents are regularly physically active in the home environment, but they do not engage in other activities (reading books, writing a diary/weekly journal, breathing exercises, multi-day sports and leisure activities, attending sports and cultural events). The authors attribute this to the (too) short time involved in the ISLP, as well as to the lack of involvement and regular implementation of activities in educational institutions, social debate on the importance of these activities, promotion of the activities and free offer or outreach to the neighborhood. Families could certainly contribute the most to physical and other activities or all round activation, but they often play a quasi-cooperative role in the comprehensive treatment of children and adolescents with emotional and behavioral disorders, or are not involved at all.*

**KEY WORDS:** education, children and adolescents, emotional and behavioral problems and disorders, sports and leisure programme.

## UVOD

V Strokovnem centru Mladinski dom Malči Beličeve Ljubljana (SCMD Malči Beličeve; prej Mladinski dom Malči Beličeve Ljubljana – MDMB) bivajo otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in/ali težavami (ČVM-T). Te izvirajo iz kompleksne mreže bioloških, socialnih, psiholoških, vzgojnih, »samovzgojnih« (Lukas, 2017) in drugih dejavnikov, ki lahko »delujejo kot izvor in pospeševalci razvoja čustvenih in vedenjskih motenj« (Košnik idr., 2022). Otroci in mladostniki zaradi teh pogosto izkazujejo moten odnos do stvarnosti, socialnega okolja in samega sebe, kar se kaže v ogrožajočem vedenju (Košnik idr., 2022).

Strokovni delavci v SCMD Malči Beličeve ugotavljamo, da vodene, izkustvene, (primerno) intenzivne, kombinirane individualne in skupinske dejavnosti pomembno prispevajo k vzgoji (kasneje k samovzgoji) in terapiji posameznikov ter k razvoju skupinskih procesov, še posebej pri otrocih in mladostnikih s ČVM-T, ki so na tem področju močno prikrajšani. Vseskozi poudarjamo pomen intenzivnega in skupnega sobivanja ter vključevanja v »zunanje« okolje. Zato je ena izmed učinkovitih (posledično nujnih) oblik dela z njimi primarno akcijski tip skupine, ne diskusijski. Slednji, mišljen kot podporni sistem, omogoča ozaveščanje, razumevanje, razmejitev preteklih in na novo pridobljenih izkušenj, funkcionalnost in nujnost opuščanja ali uporabe preteklih in na novo pridobljenih izkušenj ipd. S tem namenom svoje delo v eni izmed skupin SCMD Malči Beličeve snujemo na podlagi intenzivnega športno-doživljajskega programa (IŠDP), ki je podrobno predstavljen v literaturi (Dobovičnik, 2018 in 2019). Njegove rezultate po dveh letih izvajanja pa so predstavili Dobovičnik (2019) ter Dobovičnik, Rogan in Anžič (2019).

Glavni cilj programa je voditi mlade z vsestransko aktivacijo, prek samouresničitve (Rugelj, 2015) do uresničevanja smisla (Frankl, 2014, 2021 in 2022; Lukas, 2017). To ne pomeni, da se oseba lahko uresniči samostojno, ampak je zato potrebno ustrezno mentorstvo. Uresničevanje smisla je doseženo, ko posameznik najde in se popolnoma preda svoji osebnostno (globoki) poklicanosti, ki ga preusmeri od zatopljenosti vase in svojih problemov k ustvarjalnosti. Takšna življenjska naravnost omogoča izhod iz patologije in egocentrizma.



Pomembno je, da posameznik dela hkrati oz. v smiselni kombinaciji »kar želi« in »kar mora« narediti. Za uresničevanje smisla je treba delovati v družbenem polju, kar človeku, prek drugih, omogoča potrjevanje sebe in drugih.

V nadaljevanju zato predstavljamo uspešnost nekaterih vzgojnih programov po odpustu in uspešnost IŠDP SCMD Malči Beličeve v domačem okolju dve leti po odpustu iz skupine.

### **USPEŠNOST VZGOJNIH PROGRAMOV**

Garret (1985) je opravil metaanalizo 111 študij, ki so se osredotočale na tretmansko usmeritev, in v njih potrdil pozitivne rezultate programa, kljub temu pa je ugotovil postinstitucionalno povratništvo.

Pri proučevanju 433 bivših mladostnikov iz različnih vzgojnih institucij v Sloveniji je v svoji doktorski disertaciji Škoflek (1989) med drugimi ocenjeval delovno uspešnost mladostnikov po njihovem izhodu iz zavoda in ugotovil, da:

- je stopnja povratništva relativno nizka v šolskih zavodih (8,3 %), medtem ko je bila v pošolskih zavodih 34,4 %;
- je bilo v obdobju po izpustu iz zavoda 15,7 % mladostnikov neuspešnih, 14,3 % manj uspešnih od večine, 38,1 % enako uspešnih kot večina, 25,4 % bolj uspešnih od večine in 4,6 % zelo uspešnih;
- so mladostnikom, ki so bili zaščiteni pred travmatičnimi vplivi drugih mladostnikov, bili podprti in spodbujeni k samorefleksiji ter imeli pravico sodelovati in odločati o zadevah, ki so jih zadevale, imeli boljše možnosti za uspešnost po izhodu iz zavoda.

Johnson-Reid in Barth (2000) navajata, da so otroci med odraščanjem bili podvrženi večjemu tveganju za namestitev v zaporu zaradi resnih ali nasilnih kaznivih dejanj:

- če so bili prvič v rejništvu med 12. in 15. letom starosti,
- tisti z večkratnimi namestitvami v rejništvu ali vzgojnih ustanovah,
- ter tisti, z namestitvijo v rejništvo ali vzgojo ustanovo nadzorovano s pogojnim odpustom.

Bakić (2001, str. 75-80) predstavi različne evalvacijske študije o mladostniškem povratništvu:

- Po raziskavi Glaserja iz leta 1964 je bilo ugotovljeno, da se je 41% mladostnikov, ki so bili izpuščeni iz institucije Englewood (ZDA), v petih letih vrnilo h kriminalnim dejanjem.
- Miller in Dinitz sta leta 1973 analizirala 426 mladostnikov. Ugotovila sta, da se je po dveh letih iz najbolj varovane ustanove v Ohio (ZDA) 39% mladostnikov vrnilo v zapor, medtem ko je 2% pristalo v psihiatričnih bolnišnicah.
- Bairdova raziskava iz leta 1987, ki je vključevala 2200 mladoletnikov iz Kalifornije (ZDA), je pokazala, da je v enem letu po izpustu kar 70% mladostnikov ponovno zagrešilo kaznivo dejanje.

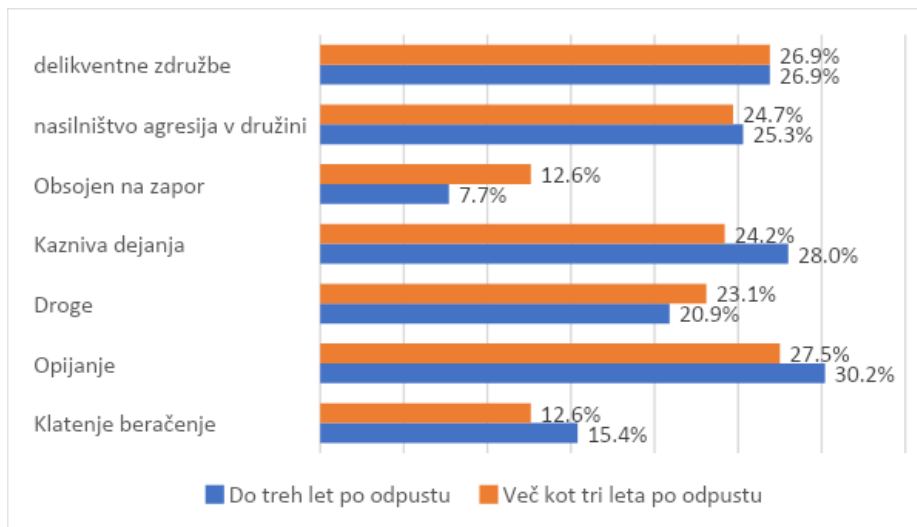
- Golob (v Skaberne, 1967), ki je analiziral mladostnike iz Prevzgojnega doma v Radečah, je ugotovil, da je stopnja povratništva po petih letih 48%.

V svoji evalvacijski študiji zavodskega tretmaja je Zalokar (2013) raziskovala dejavnike, ki vplivajo na vedenje mladostnikov po opustu iz vzgojnega zavoda. V okviru svoje doktorske disertacije je identificirala sedem problematičnih vedenjskih vzorcev, ki vplivajo na (ne)uspešnost zavodskega tretmaja:

1. uživanje alkohola,
2. uživanje drog,
3. izvrševanje kaznivih dejanj (ovadbe),
4. obsodba na zaporno kazen,
5. nasilništvo,
6. agresivno vedenje v družini in
7. vključenost v delikventne združbe.

### Slika 1

*Rezultati raziskave (Zalokar, 2013)*



Slika 1 (Zalokar, 2013) kaže, da je v obeh obdobjih po odpustu najpogostejši problem uživanje alkohola, sledijo kazniva dejanja. V drugem obdobju po izpustu pa postajajo težave z drogami še pogostejše, poveča se tudi število obsodb na zaporno kazen.

Ugotovitve analize (Lindquist in Santavirta, 2014), v katero je bilo vključenih 15117 otrok, od tega 7719 moških in 7398 žensk, kažejo, da moški, ki so bili v adolescenci (med 13. in 18. letom) prvič nameščeni v socialno institucionalno obravnavo, vključno z rejništvom, kažejo v odrasli dobi višjo stopnjo kriminalitete. Pri dečkih, ki so bili vključeni v socialno institucionalno

obravnavo pred dopolnjenim 13. letom, ali pri dekletih v odrasli dobi ni opazne povezave s kriminaliteto. Takšne ugotovitve se razlikujejo od prejšnjih raziskav, ki so poročale o negativnih dolgoročnih učinkih socialno-institucionalne obravnave ali rejništva.

## **EMPIRIČNI DEL RAZISKAVE**

### **Namen in cilji raziskovanja**

Raziskava proučuje, ali ter v kolikšni meri otroci in mladostniki izvajajo IŠDP v domačem okolju; glavne razloge za nadaljevanje ali prekinitvev teh dejavnosti ter preverja, ali otroci in mladostniki prepoznajo strategije za njihovo uspešno izvajanje.

### **Raziskovalna vprašanja**

Raziskovalna vprašanja smo razdelili na tri dele. Za uvodni in zaključni del smo podatke pridobili na kvantitativen način. Otroci in mladostniki na vprašanja uvodnega in zaključnega dela niso odgovarjali zgolj binarno. Osrednji del vprašanj je bil postavljen odprto, na način kvalitativnega pridobivanja podatkov. Izhodišče za takšen pristop izhaja iz namenov in ciljev raziskovanja; iz same vzgojne sestavine dela z otroki in mladostniki s ČVM-T; rehabilitacije, stabilizacije in napredka; razvijanja zdravih navad oz. zdravega življenjskega sloga (npr. večkrat, ko izvedeš kratko kakovostno akcijo, večja je verjetnost, da se željeno/ustrezno vedenje razvije in utrdi) in teoretičnih izhodišč raziskovalnega pristopa (glej spodaj poglavje Raziskovalni pristop/paradigma).

V uvodnem delu smo želeli pridobiti odgovore otrok/mladostnikov o količinski in vsebinski izvedbi ter socialni sestavini IŠDP v domačem okolju. S postavljanjem podvprašanj smo pridobili tudi druge informacije, ki so bile načrtovane za osrednji del vprašanj, in tako obogatili pridobljene informacije osrednjega dela.

V osrednjem delu smo želeli pridobiti odgovore otrok/mladostnikov o telesnem (razvoj telesa, dobro počutje ...), duševnem (misli, čustva, občutki, vedenje, socialno okolje ...) in duhovnem področju (svoboda, odgovornost, smisel, ključna moč duha, trpljenje oz. smisel trpljenja, samopreseganje, ljubezen, predano delovanje za »koga ali kaj« ...), vrednotnem sistemu (delovne in doživljajske vrednote ter vrednote stališč), svobodnem in usodnem prostoru, tragičnem triasu (trpljenje, krivda, smrt) ...

V zaključnem delu smo želeli pridobiti odgovore otrok/mladostnikov o poznavanju strategij za uspešno izvedbo IŠDP. S postavljanjem podvprašanj in podajanjem primerov smo želeli

pridobiti informacije o ravni razumevanja (glede na taksonomijo znanja) strategij za uspešno samostojno izvedbo IŠDP.

### **Raziskovalni pristop**

Prepletanje kvantitativnih in kvalitativnih podatkov v raziskavah in analizah je izjemno koristno, saj kombinacija obeh pristopov omogoča bolj celovito in poglobljeno razumevanje raziskovalne teme ali problema (Saunders idr., 2019; Lamut in Uršič, 2021).

Poleg kombinacije zbiranja podatkov smo podatke dopolnili z dokumenti (medletna poročila na zaprosilo centra za socialno delo (CSD) ali sodišča, polletna in letna poročila); priprave, realizacija in observacije; dokumenti o stanju družine – osebne mape otrok in mladostnikov ...) in drugimi informacijami (neformalnimi pogovori z otroki in mladostniki, neformalnimi pogovori z njihovimi starši/skrbniki, prijatelji ...).

Podatke smo zbirali z:

- intervjuji z namenom kvantitativnega in kvalitativnega zbiranja podatkov,
- vključitvijo različnih, zgoraj naštetih dokumentov za razjasnitev ozadja in širšega pogleda na dan položaj,
- vključitvijo informacij neformalnih pogovorov z otrokovimi starši/skrbniki, prijatelji ... za razjasnitev ozadja in širšega pogleda na dan položaj.

### **Metoda raziskovanja**

Pred začetkom intervjujev smo vsakega izmed osmih otrok ali mladostnikov, ki je bil v IŠDP vključen najmanj dve leti, in njihovih staršev ali skrbnikov poklicali, na kratko predstavili njim že poznan IŠDP, namen in cilje raziskave, njihove pravice in dolžnosti in potek intervjuja. Eden izmed njih je sodelovanje v raziskavi odklonil. Po načelnem pristanku na sodelovanje v raziskavi smo ostalim sedmim vročili kontaktno pismo in soglasje za sodelovanje. Po podpisu soglasja smo se začeli dogovarjati za termine intervjujev, ki smo jih izvedli v njim prijetnem okolju (doma, v SCMD Malči Beličeve, v naravi ...). V uvodnem in zaključnem delu smo postavljali zaprta, v osrednjem delu pa odprta vprašanja, ki so bila delno strukturirana, kar pomeni, da smo vprašanja pripravili vnaprej. Metode, ki smo jih uporabili pri intervjuju, so: zvočni zapis, prepis zvočnega zapisa s programom Sonix, pregled in korektura zvočnega zapisa ter hranjenje zapisov z opombami in pripravljeno dokumentacijo (polletna, medletna (na zaprosilo CSD ali sodišča) in letna poročila; priprave, realizacija in observacije; dokumenti o stanju družine – osebne mape otrok in mladostnikov, povzetki pogovorov s straši/skrbniki/sorojenci, povzetki pogovorov z zaposlenimi na CSD).

Eno izmed vodil IŠDP je avtoritativno vodenje programa (Dobovičnik, 2019; Dobovičnik idr., 2019; Duckworth 2017; Rugelj, 2015), kar se lahko odraža v odgovorih. Intervjuvanci lahko zaradi tega podajajo zaželene odgovore (Milgram 2009), kar pomeni, da se zmanjša njihova avtentičnost. Eno izmed rešitev vidi Lamut (osebna komunikacija, 23. 2. 2021) v vodenju

intervjuja nevtralne osebe. Predlog smo predstavili otrokom in mladostnikom ter jim omogočili izbiro spraševalca. Dekleta so odgovorila, da bi intervju izvedli mi, fant pa je odgovoril, da izbiro izpraševalca prepušča nam.

## REZULTATI

### UVODNI DEL VPRAŠANJ

#### Zunanje interesne dejavnosti

#### Preglednica 1

##### Zunanje interesne dejavnosti

KDO	DEJAVNOST	FREKVENCA	ČAS ZA VSAKO OD DEJAVNOSTI	RAZLOGI ZA	RAZLOGI PROTI
INTER1	Nogomet Kolesarjenje	3-6x / teden	1-3 h	Mu je všeč – najljubši šport Občutek adrenalina Druženje s prijatelji	/
INTER2	Sprehod Kolesarjenje Nogomet	4-7x / teden	2 h	Mu je všeč Lepota narave Možnost poslušanja glasbe Me sprešča Druženje s prijatelji Druženje z družinskimi člani Pomoč družinskim članom (spremstvo družinskega člana) – smisel – za koga ali kaj nekaj delam Sproščeno ozračje v domačem okolju Finančni vidik: ima sredstva in pripomočke za izvedbo dejavnosti	Finančni vidik
INTER3	Sprehod Ples	7x / teden	1-2 h	Se sprosti Se dobro počuti Možnost poslušanja glasbe Lepota narave Druženje z dužino Druženje s prijatelji Čas zase Samopreseganje	/
INTER4	Sprehod Vaje za moč Tek	7x / teden	0,5 – 1 h	Se sprosti Navdih – dobi nove ideje Lepota narave	/
INTER5	Sprehod Kolesarjenje Plavanje	7x / teden 1-2x / teden Občasno	¾ h 3-4 h 3 h	Se sprosti Se razgiba Druženje z družinskimi člani Druženje s prijatelji Usoden prostor Smysel – za koga ali kaj nekaj delam	/
INTER6	Karate Sprehod Kolesarjenje Smučanje / bordanje Drsanje	2x / teden 1x / teden 1x / teden Pozimi 1x / mesec	1,5 h 1-1,5 h 0,5 h 2-4 h  ¾ h	Mu je všeč Druženje z družinskimi člani Druženje s prijatelji Smyselne dejavnosti	/

		Pozimi 1x / mesec			
INTER7	Sprehod Pohodništvo	2x / dan 1x / mesec	1-2 h 3-6 h	Mu je všeč Se dobro počuti Se sprosti Smiselna izraba prostega časa Druženje z družinskimi člani Smisel – za koga ali kaj nekaj delam	/

Legenda: INTER – intervjuvanec.

Iz zbranih podatkov je razvidno, da vsi otroci/mladostniki nadaljujejo s športnim udejstvovanjem v domačem okolju.

## Branje knjig

### Preglednica 2

*Branje knjig*

KDO	DEJAVNOST	FREKVENCA	ČAS ZA VSAKO OD DEJAVNOSTI	RAZLOGI ZA	RAZLOGI PROTI
INTER1	Ne bere	/	/	/	/
INTER2	Ne bere	Občasno	/	Krajšanje časa Za družinskega člana – smisel, za koga ali kaj nekaj delam	/
INTER3	Ne bere	/	/	/	/
INTER4	Ne bere	/	/	/	/
INTER5	Ne bere	Občasno	/	Šola - domače branje Strip, pustolovske zgodbe	/
INTER6	Ne bere	Občasno	/	Krajšanje časa Akcije, kriminalke	/
INTER7	Ne bere	Občasno	/	Dnevni časopis	/

Legenda: INTER – intervjuvanec, ne bere – ne izvaja dejavnosti v minimalnem predvidenem obsegu ali ne izvaja dejavnosti; občasno – iz podatkov ni moč razbrati frekvence, ali izvaja dejavnost, vendar nedosledno, pod minimalnim predvidenim obsegom (glej Dobovičnik, 2018 in 2019; Dobovičnik idr., 2019).

Iz zbranih podatkov je razvidno, da večina otroci/mladostniki ne nadaljujejo z rednim branjem knjig v domačem okolju. Štirje otroci/mladostniki bereje občasno in priložnostno.

## Pisanje dnevnika/tednika

### Preglednica 3

*Pisanje dnevnika/tednika*

KDO	DEJAVNOST	FREKVENCA	ČAS ZA VSAKO OD DEJAVNOSTI	RAZLOGI ZA	RAZLOGI PROTI
INTER1	Ne piše dnevnika/tednika	/	/	/	/

INTER2	Ne piše dnevnika/tednika	Občasno	/	Sprostitev Razbremenitev Doživljajske vrednote – pregled anekdot	/
INTER3	Ne piše dnevnika/tednika	/	/	/	/
INTER4	Ne piše dnevnika/tednika	/	/	/	/
INTER5	Ne piše dnevnika/tednika	/	/	/	/
INTER6	Ne piše dnevnika/tednika	/	/	/	/
INTER7	Ne piše dnevnika/tednika	/	/	/	/

*Legenda: INTER – intervjuvanec; ne piše dnevnika/tednika – ne izvaja dejavnosti v minimalnem predvidenem obsegu ali ne izvaja dejavnosti; občasno – iz podatkov ni moč razbrati frekvence, ali izvaja dejavnost, vendar nedosledno, pod minimalnim predvidenim obsegom (glej Dobovičnik, 2018 in 2019; Dobovičnik idr., 2019).*

Iz zbranih podatkov je razvidno, da otroci/mladostniki ne nadaljujejo s pisanjem dnevnika/tednika v domačem okolju. Le eden piše dnevnik/tednik občasno.

## Izvajanje dihalnih vaj

### Preglednica 4

#### Izvajanje dihalnih vaj

KDO	DEJAVNOST	FREKVENCA	ČAS ZA VSAKO OD DEJAVNOSTI	RAZLOGI ZA	RAZLOGI PROTI
INTER1	Ne izvaja dihalnih vaj	/	/	/	/
INTER2	Ne izvaja dihalnih vaj	Občasno	/	Sprostitev Razbremenitev Samonadzor Izvršilne funkcije	/
INTER3	Ne izvaja dihalnih vaj	/	/	/	/
INTER4	Ne izvaja dihalnih vaj	/	/	/	/
INTER5	Ne izvaja dihalnih vaj	/	/	/	/
INTER6	Ne izvaja dihalnih vaj	/	/	/	/
INTER7	Ne izvaja dihalnih vaj	/	/	/	/

*Legenda: INTER – intervjuvanec; ne izvaja dihalnih vaj - ne izvaja dejavnosti v minimalnem predvidenem obsegu ali ne izvaja dejavnosti; občasno – iz podatkov ni moč razbrati frekvence, ali izvaja dejavnost, vendar nedosledno, pod minimalnim predvidenim obsegom (glej Dobovičnik, 2018 in 2019; Dobovičnik idr., 2019).*

Otroci/mladostniki prav tako ne nadaljujejo z dihalnimi vajami v domačem okolju (Preglednica 4), saj le eden poroča o občasnem izvajanju dihalnih vaj.

## Večdnevne športno-doživlajske dejavnosti

### Preglednica 5

#### Večdnevne športno-doživlajske dejavnosti

KDO	DEJAVNOST	FREKVENCA	ČAS ZA VSAKO OD DEJAVNOSTI	RAZLOGI ZA	RAZLOGI PROTI
INTER1	Ne udejestvuje	/	/	/	/
INTER2	Ne udejestvuje	Občasno	/	Sprostitev Razbremenitev Druženje z družinskimi člani Druženje s prijatelji	Finančni vidik
INTER3	Ne udejestvuje	2x / leto	5 – 9 dni	Druženje z družinskimi člani Druženje s prijatelji Samopreseganje Vrednote Lepota narave	/
INTER4	Ne udejestvuje	/	/	/	/
INTER5	Ne udejestvuje	/	/	/	/
INTER6	Ne udejestvuje	Občasno		Druženje z družino Druženje s prijatelji Smisel – za koga ali kaj nekaj delam	/
INTER7	Ne udejestvuje	/	/	/	/

*Legenda: INTER – intervjuvanec; ne udejestvuje - ne izvaja dejavnosti v minimalnem predvidenem obsegu ali ne izvaja dejavnosti; občasno – iz podatkov ni moč razbrati frekvenca, ali izvaja dejavnost, vendar nedosledno, pod minimalnim predvidenim obsegom (glej Dobovičnik, 2018 in 2019; Dobovičnik idr., 2019).*

Iz zbranih podatkov je razvidno, da otroci/mladostniki ne nadaljujejo z večdnevnimi športno-doživlajskimi dejavnostmi v domačem okolju (Preglednica 5). Trije izmed otrok/mladostnikov se udeležujejo večdnevnih športno-doživlajskih dejavnosti občasno.

## Obiskovanje športnih in kulturnih prireditev

### Preglednica 6: Obiskovanje športnih in kulturnih prireditev

KDO	DEJAVNOST	FREKVENCA	ČAS ZA VSAKO OD DEJAVNOSTI	RAZLOGI ZA	RAZLOGI PROTI
INTER1	Ne obiskuje	/	/	/	/
INTER2	Kino	1x / leto	/	Mu je všeč Druženje z družinskimi člani Druženje s prijatelji Smisel – za koga ali kaj nekaj delam	/
INTER3	Ne obiskuje	/	/	/	/
INTER4	Kino	4-5x / leto	/	/	/
INTER5	Ne obiskuje	/	/	/	/
INTER6	Kino Koncerti	5-10x / leto 1-2x / leto		Mu je všeč, zabavno Druženje s prijatelji Vidi smisel v dejavnosti	/
INTER7	Ne obiskuje	/	/	/	/



Legenda: INTER – intervjuvanec.

Večina otrok/mladostnikov ne nadaljujejo z obiskovanjem športnih in kulturnih prireditev v domačem okolju. Le trije so odgovorili, da se udeležujejo športnih in kulturnih prireditev občasno (Preglednica 6), od tega en (INTER6) pogosteje kot ostala dva.

## OSREDNJI DEL VPRAŠANJ

Otroci in mladostniki so navajali najmanj težav pri izvajanju zunanjih interesnih dejavnosti na telesnem področju. Razloga, ki so jih navedli, sta bila: poškodbe in pomanjkanje telesne zmogljivosti. Z več težavami so se soočali na:

- **duševnem področju:** pomanjkanje podpore/spodbude v domačem okolju; pretirana spodbuda s strani sorojencev; pomanjkanje zaupanja v družino; v domačem okolju ni reda ali strukture ali urejenosti; v domačem okolju ni urnika; v domačem okolju ni zahtev; pomanjkanje določitve dejavnosti s strani drugih; pomanjkanje nadzora pri izvedbi dejavnosti s strani drugih; pomanjkanje zgleda v domačem okolju; doma opravljajo druge dejavnosti; pomanjkanje prijateljev; prijateljem ni do tega; socialni pritisk družine (npr. če je v družini to običajna dejavnost, potem je velika verjetnost, da otrok ali mladostnik to dela) ali prijatelj (npr. če to dejavnost izvaja večina prijateljev), pomanjkanje povezanosti med udeleženci (družina ali prijatelji); pomanjkanje občutka pripadnosti; nimam navade; nimam motivacije; pomanjkanje avtoritete (starejše osebe ali vrstnika), dejavnosti bi delal v skupini in ne sam; na dejavnosti bi jih bilo treba spomniti; občutek sramu; pretirano fantaziranje; spraševanje, zakaj moram nekaj narediti; kompulzivni optimizem (npr. vse je ves čas v redu);
- **duhovnem področju:** me ne zanima; ne vidim smisla; pomanjkanje volje; pomanjkanje motivacije; pomanjkanje samonadzora; pomanjkanje samoorganizacije; nisem odločen; ovira me moje mišljenje; pomanjkanje odprtosti za nove dejavnosti; pomanjkanje vztrajnosti; želeli takojšen rezultat; pomanjkanje cilja ali je le-ta neustrezen; iskanje ugodja, ne smisla; pomanjkanje samovzgoje; moram verjeti/vedeti, da je to zame dobro; želja po uspehu, denarju in socialnem statusu brez odgovornosti;
- **področju vrednot:** neuravnoteženost vrednot;
- **svobodnem in usodnem prostoru:** v kraju imam premalo možnosti za izvedbo dejavnosti;
- **področju svobode:** imam preveč svobode, bolje rečeno svoboščin;
- **ostalih področjih:** pomanjkanje finančnih sredstev; pomanjkanje opreme; pomanjkanje časa; pomanjkanje organizacije; neugodno vreme; pomanjkanje prostora ali majhni prostori; pomanjkanje miru; brez izpita za avto; predebele knjige; premajhne črke v knjigah; neustrezna (način) komunikacija; preveliko število drugih dejavnosti; nisem polnoleten.

## ZAKLJUČNI DEL VPRAŠANJ

### Preglednica 7

*Predlagane strategij za uspešno izvedbo IŠDP s strani intervjuvancev*

KDO	DEJAVNOST
INTER1	Čas, samospodbuda, želja, cilji
INTER2	Vzor, pogovor z vzornikom, vzornik – vrstnik, finančni in materialni pogoji, imeti možnost, vzornik – starejša oseba
INTER3	Vzor v družini, želja, motivacija, vrednote, smisel
INTER4	Komunikacija, povezanost in sodelovanje med udeleženci, vztrajnost, cilj, osredotočenost, socialna podpora
INTER5	Cilji, doslednost pri držanju cilja, motivacija, vztrajnost, urnik
INTER6	/
INTER7	/

*Legenda: INTER – intervjuvanec.*

### Preglednica 8

*Prepoznavanje predlaganih strategij za uspešno izvedbo IŠDP intervjuvancev*

	INTER	INTER1 DA/NE	INTER2 DA/NE	INTER3 DA/NE	INTER4 DA/NE	INTER5 DA/NE	INTER6 DA/NE	INTER7 DA/NE
Vrednote		DA	DA	DA	DA	NE	NE	NE
Cilji		NE	DA	DA	DA	DA	DA	NE
Naloge		DA	DA	DA	DA	NE	NE	NE
Načrt		DA	DA	DA	DA	NE	DA	NE
Urnik		DA	DA	DA	DA	DA	DA	DA
Nagrada/kazen		DA	DA	DA	NE	DA	NE	NE
Jasna struktura		NE	DA	NE	NE	NE	NE	NE
Oporna točka v dnevu		DA	DA	DA	DA	DA	NE	NE
Podporna skupina		DA	DA	DA	NE	DA	DA	DA
Samonadzor		NE	DA	DA	NE	DA	DA	DA
Smisel		DA	DA	DA	DA	NE	NE	NE
Odgovornost		NE	DA	DA	DA	DA	NE	NE
Odnos		NE	DA	NE	NE	DA	DA	NE
Avtoriteta		DA	DA	NE	NE	NE	NE	NE

*Legenda: INTER – intervjuvanec, DA – prepozna strategijo in poda ustrezen primer, NE – prepozna strategijo, vendar ne poda ustreznega primera, ali ne prepozna strategije.*

## RAZPRAVA

V razpravi in kasneje v zaključku podajamo smernice razmišljanja, vendar ocenjujemo, da je za namen podrobne interpretacije rezultatov, razprave, zaključkov in smernic razvoja pristopa (IŠDP) potreben samostojen prispevek, ki ga pripravljamo. Ta bo, ne le dopolnjeval in osmišljeval rezultate, ampak tudi podrobno odgoval na spodbujanja in druga izhodišča.

Vse raziskave, navedene v poglavju Uspešnost vzgojnih programov, kažejo povezavo med (ne)uspešnostjo izvajanja institucionalne rehabilitacije in stopnjo povratništva. Vendar se

pogosto spregledajo pozitivni učinki, kot so npr. zmanjšanje neprilagojenosti, lajšanje duševnih motenj, izboljšanje samopodobe, samospoštovanja, zrelosti itn. (Kanduč, 1990). V naši raziskavi so navedeni učinki dvoletnega IŠDP programa dve leti po odpustu iz skupine, kar pomeni, da otroci in mladostniki v tem času niso prejeli sistematične obravnave v okviru IŠDP. Podatki nakazujejo, da so otroci/mladostniki uspeli spremeniti navade za redno gibalno udejstvovanje, pri drugih dejavnostih pozitivnih sprememb nismo zaznali. Menimo, da je zaznavanje pozitivnih učinkov intervencij, kot na njih opozarja Kanduč (1990), vsekakor osnova, vendar v človeku vseskozi tli večni nemir, ki se kaže v obliki napetostnega loka med biti in morati oz. večna potreba po iskanju pravih vrednot, ki življenju dajejo smisel (Frankl, 2022; Lukas, 2017). Podatki naše raziskave prikazujejo nekatere pozitivne učinke IŠDP. Neposredno negativnih učinkov oz. povratništva nismo raziskovali, vendar lahko, glede na odsotnost vsestranske aktivacije pred namestitvijo in glede na raziskave, navedene v poglavju Uspešnost vzgojnih programov, sklepamo na regresijo, iz katere je s ponavljajočimi regresijami čedalje težje priti (Rugelj, 2015). Na tem mestu bi vseeno opozorili na enopodročno spremembo (redno gibalno udejstvovanje), ki je ne gre podcenjevati, saj največkrat ena pozitivna sprememba oz. navada vodi v drugo itn. (Duhigg, 2015). Ob tem velja upoštevati nujno modrost Flavija Magnusa Avrelija (490-583, v Tomše, b. d.) »repetitio est mater studiorum« oz. v slovenskem prevodu »ponavljanje je mati modrosti«. Poudariti je treba, da IŠDP spodbuja vsestransko aktivacijo prek dejavnosti, ne pa tudi z oz. prek vsebin. Njihova izbira je prosta, kar pomeni, da jih lahko otroci in mladostniki izbirajo glede na svoje talente, želje, potrebe, cilje, vrednote, smisel ...

Opozoriti velja, da nismo analizirali vložkov (organizacijskega, finančnega, časovnega, energijskega, psihološkega, čustvenega, socialnega, intelektualnega, kulturnega, etično-moralnega, okoljskega ...), ki so potrebni za izvedbo programa. Vsekakor si lahko na tem mestu postavimo vprašanje o njegovi smiselnosti, zato je zanimivo pogledati raziskave, ki se osredotočajo na donosnost socialno-varstvenih, šolskih ali športnih programov. V nadaljevanju navajamo raziskavi s področja:

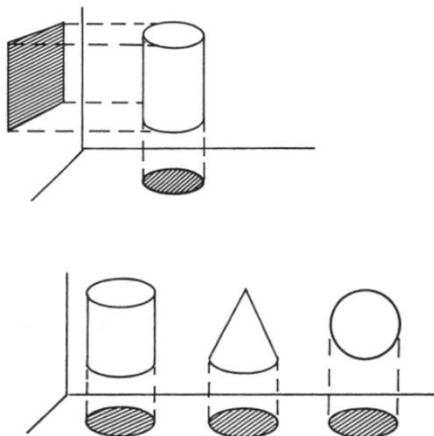
- **ekonomskega donosa programov za zgodnje otroštvo** (Cannon idr., 2017). Pregled družbe RAND je ocenil vpliv programov za zgodnje otroštvo in ugotovil, da sta imela od 115 pregledanih programov 102 pozitiven učinek na vsaj enega otroka. Med tistimi z ekonomsko oceno je bil tipičen donos od 2 do 4 dolarje za vsak vložen dolar. To kaže, da so programi predšolske vzgoje lahko stroškovno učinkoviti in se pogosto izplačajo sami, zlasti dolgoročno. Razmerje med koristmi in stroški za programe z analizami koristi in stroškov je običajno spadalo v to območje, kar kaže pozitivne gospodarske donose v različnih programskih pristopih tako za manj, kot tudi za bolj intenzivne programe;
- **družbene donosnosti naložbe v gibalno dejavnost in športne intervencije** (Gosselin idr. 2020). Sistematični pregled študij, objavljenih med letoma 2010 in 2018, je preučil metodo socialne donosnosti naložb (*ang. Social Return on Investment – SROI*) za vrednotenje gibalne dejavnosti in športnih intervencij. Razmerja SROI, ki kažejo ustvarjeno družbeno vrednost glede na stroške intervencije, so se gibala v širokem razponu od 3:1 do 124:1 za visokokakovostne programe. To dokazuje, da je večina raziskav opazila pozitivno razmerje med naložbami v telesno dejavnost in športne intervencije ter ustvarjeno družbeno vrednostjo. Raziskava je tudi opozorila na okvir

SROI kot uporabno orodje za oblikovanje politik, ki pomaga upoštevati široke družbene koristi takšnih naložb.

Raziskava Cannon idr. (2017) se osredotoča predvsem na finančni vidik, kar je pri celostni in humanistični obravnavi človeka (navidezni) absurd. Glede na duha časa, kapitalistične usmeritve in posledično povzdigovanje koristi, moči, prestiža ... pa povsem pričakovano in nujno, kar bo razloženo v nadaljevanju. Medtem, ko raziskava Gosselin idr. (2020) proučuje družbene donosnosti, kot so npr. telesno zdravje, zmanjšanje debelosti, duševno zdravje in dobro počutje, socialne stike, razumevanje etične pripadnosti in invalidnosti, interakcije z drugimi iz različnih kulturnih in družbenih okolij, zavedanje neenakosti spolov, zmanjšanje antisocialnega vedenja, osvajanje novih znanj in veščin, povečanje zmogljivosti in produktivnosti, samoučinkovitost, izobraževalne dosežke in samospoštovanje ter tudi davčne ugodnosti.

## Slika 2

*Zakona dimenzionalne ontologije (Frankl, 2021)*



Obe raziskavi (Cannon idr., 2017; Gosselin idr., 2020) proučujeta donosnosti, vendar iz druge dimenzije (slika 2 zgoraj), kar lahko ob enodimenzionalni interpretaciji rezultatov deluje navidezno protislovno, zavajajoče, dvoumno in/ali nasprotujoče. Tako lahko navidezno pravilno interpretiranje podatkov privede do nedoslednosti (slika 2 zgoraj) ali do izomorfnosti oz. enakolikosti (slika 2 spodaj; Frankl, 2021). Prav zaradi tega redukcionalistična »znanost ni kos resničnosti v njeni večdimenzionalnosti« (Frankl, 2021, str. 44). »Resničnost mora namreč obravnavati, kakor da bi ta imela samo eno razsežnost« (Frankl, 2021, str. 44).

Zato je potreben posluš, prepletanje in nadgradnja znanj enih (npr. Cannon idr., 2017) in drugih (npr. Gosselin idr., 2020), kljub temu pa še vedno pisati tako odprte zakone, pravila, smernice ..., ki omogočajo vtkanje znanj drugih dimenzij, najbolje pa bi seveda bilo, da bi na

sodobne izzive lahko pogledali iz samo ene, najvišje razsežnosti. Povezovanje in nadgrajevanje znanj je po našem mnenju nujno zaradi: 1) celostnega pristopa k reševanju težav, 2) razvoja kritičnega mišljenja in kreativnosti, 3) vpliva tehnologije na človeka in družbo, 4) priprave na sodobne izzive, 5) razvoja medčloveških veščin (npr. empatije), 6) boljšega razumevanja človekove celovitosti, duhovnosti in vrednot ipd.

Ob analiziranju vrednotnih sistemov lahko navidezno trčimo ob konflikt (glej Frank, 2021), ki ga povzroča nerazumevanje **primarne (samopresežne) življenjske motivacije**, ki izhaja iz duhovnega področja, svobodnega prostora, odgovornosti, smisla ...; in **sekundarne življenjske motivacije**, ki izhaja iz duševnega področja, navidezno svobodnega prostora, navidezne odgovornosti in pod pretvezo smisla (Frankl, 2014, 2021 in 2022; Lukas, 2017). Gonilna sila slednje so ravno korist, moč, prestiž ..., ki pri celostni in humanistični obravnavi človeka lahko predstavljajo le del celote ali eno dimenzijo (slika 2), ne pa tudi edini verodostojen sklic. Otroci in mladostniki so glede na rezultate, predvsem v osrednjem delu raziskave, najbolj prikrajšani oz. slepi za **primarno (samopresežno) življenjsko motivacijo**. Na tem mestu se postavlja vprašanje, kako le-to privzgojiti mladim in kako zagotoviti prenos znanja oz. smiselnosti zdravega življenjskega sloga ter vsestranske aktivacije z vzgojo v samovzgojo.

## ZAKLJUČEK

Po definiciji nasilja, zlorabe in slabega ravnanja z otroki (Anderluh idr. 2015) večina otrok/mladostnikov strokovnih centrov za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami, tudi udeleženci IŠDP, prihajajo iz socialno obubožanih družin, družin alkoholikov ali odvisnikov od drog, kriminalnih prestopnikov oz. so v stiku z osebami, ki so nasilni do njih, jih zlorablajo ali slabo ravnajo z njimi. Ti vedenjski vzorci se običajno vlečejo iz generacije v generacijo, zato sta pomembni vprašanji, kdaj, predvsem pa kako prekiniti s takšnim vedenjem, in tako prekiniti generacijsko tradicijo.

Menimo, da je IŠDP eden od programov, ki učinkovito pomaga k vsestranski aktivaciji, življenjski urejenosti in zdravemu življenjskemu slogu. V program bi morali biti, poleg otrok/mladostnikov, vključeni strokovni delavci in celotna družina (Rugelj, 2015). Pri svojem delu smo omejeni na lastno vsestransko aktivacijo in na delo z otroki in mladostniki, kar je naš usoden prostor (Frankl, 2014, 2021 in 2022; Lukas, 2017), zato delo s starši predstavlja edinstven izziv.

Iz rezultatov raziskave je razvidno, da smo pri otrokih/mladostnikih v dveh letih uspeli spremeniti navade za redno gibalno udejstvovanje, kar se kaže v redni samostojni izvedbi gibalnih dejavnosti v domačem okolju. Menimo, da je uspeh posledica prepleta več dejavnikov: starostna vključitev v program – pred 13 letom (Dobovičnik, 2018; Lindquist in Santavirta, 2014), IŠDP, redna gibalna dejavnosti v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, družbena razprava o vplivu gibalne dejavnosti na zdravje ter vplivu gibalne dejavnosti na zdrav življenjski slog, vse večja promocija gibalne dejavnosti in »brezplačna« ponudba oz. nagovarjanje okolice (ulični fitnesi, trimske steze ...) idr.

Pri ostalih dejavnostih do prenosa izvedbe dejavnosti v domače okolje ni prišlo. Eden od razlogov je kratka časovna vključenost v IŠDP, ki je potekal le 2 leti. Rugelj (2015) navaja, da bi človek moral biti, za preobrazbo življenjskega sloga, intenzivno vsestransko konstantno dejaven 8 let. Glede na to lahko samo predvidevamo, da bi bili zmožni v naslednjih šestih letih otroke in mladostnike pripeljati do rednega izvajanja celotnega IŠDP, kar bi se odražalo v osebni urejenosti, kakovosti njihovega življenja in zdravemu življenjskemu slogu. K prenosu in redni izvedbi ostalih dejavnosti v domačem okolju bi po našem mnenju prispevali še: redna vključenost dejavnosti v vzgojno-izobraževalne ustanove, družbena razprava o pomenu teh dejavnosti, promocija dejavnosti in brezplačna ponudba oz. nagovarjanje okolice. Zagotovo pa bi h gibalnim in drugim dejavnostim največ prispevala družina (Godec, 2017; Kaker, 2013; Vegan, 2014).

Vprašanje je, kako otrokom in mladostnikom privzgojiti življenjsko filozofijo, ki jim bo pomagala postati več, da bodo lahko imeli več, ali pa bodo celo zadovoljni s tistim, kar imajo, iskali možnosti znotraj usodnega prostora, da bodo zavzemali »pravo« stališče do usodnega prostora in/ali tragičnega triasa, bodo prosti okoliščin ...? Da bi »imeli več«, moramo najprej »postati več« in ne obratno. To omogočajo izključno osebna življenjska filozofija, drža in naravnost, ki snujejo naš (individualni) odnos do notranjega in zunanjega sveta. Ta določa kakovost in kvantiteto naše ravni dejavnosti, ki proizvede končni in proporcionalni rezultat našega »ravno pravšnjega« prizadevanja v dejavnosti. Dejavnost določa življenjski stil, ki ga živimo. Lahko rečemo tudi, da so rezultati in življenjski slog posledice, osebna filozofija, odnos in dejavnosti pa so vzrok. Da bi spremenili posledico, je treba spremeniti vzrok. Otroci in mladostniki pri ostalih dejavnostih IŠDP, razen pri gibalnih dejavnostih, občasno prekinjajo posledice oz. simptome, posledično pa še naprej negujejo vzrok oz. temeljni problem.

## LITERATURA

- Anderluh, M., Breclj-Kobe, M., Cvetežar, I. Š., Gregorič Kumparščak, H., Kocmur, M., Lokovšek, N., Mihevc Ponikvar, B., Mlakar, J., Rus Makovec, M. in Širaj Mažgon, K. (2015). Strokovne smernice za obravnavno nasilja v družini pri izvajanju zdravstvene dejavnosti. V: A. Zupančič, B. Mihevc Ponikvar, I. Š. Cvetežar in M. R. Makovec, *Definicija nasilja, zlorabe in slabega ravnanja z otroki* (str. 10-13). Ministrstvo RS za zdravje. [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZ/DOKUMENTI/Preventiva-in-skrb-za-zdravje/Varovanje-in-krepitev-zdravja/dusevno-zdravje/STROKOVNE\\_SMERNICE\\_ZA\\_OBRAVNAVO\\_NASILJA\\_V\\_DRUZINI\\_PRI\\_IZVAJANJU\\_ZDRAVSTVENE\\_DEJAVNOSTI.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZ/DOKUMENTI/Preventiva-in-skrb-za-zdravje/Varovanje-in-krepitev-zdravja/dusevno-zdravje/STROKOVNE_SMERNICE_ZA_OBRAVNAVO_NASILJA_V_DRUZINI_PRI_IZVAJANJU_ZDRAVSTVENE_DEJAVNOSTI.pdf)
- Tomše, N. (b. d.). *Flavij Magnus Avrelj (490-583). Repetitio est mater studiorum.* <https://latinskipregovori.weebly.com/repetitio-est-mater-studiorum.html>
- Bakić, M. (2001). *Evaluacija institucionalnog tretmana maloljetnih delikvenata* [Doktorska disertacija, Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Zagreb].
- Cannon, J. S., Kilburn, M. R., Karoly, L. A., Mattox, T., Muchow, A. N. in Buenaventura, M. (2017). *Decades of Evidence Demonstrate That Early Childhood Programs Can Benefit Children and Provide Economic Returns.* Santa Monica, CA: RAND Corporation. [https://www.rand.org/pubs/research\\_briefs/RB9993.html](https://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB9993.html)
- Dobovičnik, L. (2018). Predstavitev intenzivnega športno-živiljskega programa za otroke in mladostnike z razvojnimi, vzgojnimi, socialnimi in psihološkimi primanjkljaji. *Šport*, 66(1/2), 29–35.

- Dobovičnik, L. (2019). Intenzivni športno-doživljajski program – predstavitev, rezultati in smernice razvoja. V: I. Kreft Toman (ur.), *Uvajanje sprememb pri podpori mladim s čustvenimi in vedenjskimi težavami* (str. 187–198). Mladinski dom Jarše. [https://www.strokovnicenter.si/wp-content/uploads/2019/11/Uvajanje\\_sprememb\\_podpora\\_mladim.pdf](https://www.strokovnicenter.si/wp-content/uploads/2019/11/Uvajanje_sprememb_podpora_mladim.pdf)
- Dobovičnik, L., Rogan, S. in Anžič, S. (2019). Rezultati dveh dvoletnih intenzivnih športnih programov za otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. V: I. Kreft Toman (ur.), *Uvajanje sprememb pri podpori mladim s čustvenimi in vedenjskimi težavami* (str. 187–198). Mladinski dom Jarše. [https://www.strokovnicenter.si/wp-content/uploads/2019/11/Uvajanje\\_sprememb\\_podpora\\_mladim.pdf](https://www.strokovnicenter.si/wp-content/uploads/2019/11/Uvajanje_sprememb_podpora_mladim.pdf)
- Duckworth, A. (2017). *Predanost. Moč strasti in vztrajnosti v življenju in pri delu*. Umco.
- Duhigg, C. (2015). *Moč navade. Zakaj počnemo, kar počnemo, in kako lahko to spremenimo*. UMco.
- Frankl, V. E. (2014). *Biti človek pomeni najti smisel*. Novi svet.
- Frankl, V. E. (2021). *Volja do smisla*. Mohorjeva družba.
- Frankl, V. E. (2022). *Zdravnik in duša*. Mohorjeva družba.
- Garret, C.J. (1985). Effect of residential Treatment on Adjudicated Delinquents: A Meta Analysis. *Journal of Research Crime and Delinquency*, 22(4), 287–308.
- Godec, J. (2017). *Gibalna dejavnost staršev in njihovih predšolskih otrok : diplomsko delo* [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani]. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=95763>
- Gosselin, V., Boccanfuso, D. in Laberge, S. (2020). Social return on investment (SROI) method to evaluate physical activity and sport interventions: a systematic review. *Int J Behav Nutr Phys Act* 17(26). <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00931-w>
- Hadžič, V., Battelino, T., Pristotnik, B., Pori, M., Šajber, D., Žvan, M., Škof, B., Jurak, G., Kovač, M., Dervišević, E in Bratina, N. (2014). Slovenske smernice za telesno dejavnost otrok in mladostnikov. *Slovenska pediatrija*, 21(2), 148–163. [http://www.slovenskapediatrija.si/pdf\\_datoteka?revija=7&clanek=164](http://www.slovenskapediatrija.si/pdf_datoteka?revija=7&clanek=164)
- Jonson-Reid, M. in Barth, R. P. (2000). From placement to prison: The path to adolescent incarceration from child welfare supervised foster or group care. *Children and Youth Services Review*, 22(7), 493–516. DOI:10.1016/S0190-7409(00)00100-6
- Jurak, G., Morrison, S. A., Leskošek, B., Kovač, M., Hadžič, V., Vodičar, J., Truden, P. in Starc, G. (2020). Physical activity recommendations during the coronavirus disease-2019 virus outbreak. *J Sport Health Sci*, 9(4), 325-327. doi: 10.1016/j.jshs.2020.05.003
- Kaker, U. (2013). *VLOGA DRUŽINSKEGA OKOLJA PRI GIBALNEM RAZVOJU OTROKA* [Diplomsko delo, Univerza v Mariboru]. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=41281>
- Kanduč, Z. (1990). Kazna i rehabilitacija. *Penološke teme*, 5(1-2), 1-14.
- Košnik, P., Plavčak, D., Vovk Ornik, N., Zupanc Grom, R., Domajnko, J., Marolt, B., Pal, P., Zalokar, L. in Krajncan, M. (2022). *Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustveno in vedenjskimi motnjami in izvedbena priporočila za izvajanje vzgojnega programa*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/vzgojni\\_program\\_VIZ\\_s\\_priporocili.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/vzgojni_program_VIZ_s_priporocili.pdf)
- Lamut, U. in Uršič, E. (2021). *Kvalitativno raziskovanje v družboslovju (PPT predavanj)*. Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za uporabne družbene študije.
- Lamut, U. (2023). Rešitev glede nevtralne osebe (osebna komunikacija).
- Lindquist, M. in Santavirta, T. (2014). Does placing children in foster care increase their adult criminality? *Labour Economics*, 31, 72–83. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0927537114001146>
- Lukas, E. (2017). *Osnove logoterapije. Človeška podoba in metode*. Celjska Mohorjeva družba.



- Milgram, S. (2009). *Poslušnost avtoriteti*. Umco.
- Rugelj, J. (2015). *Pot samouresničevanja. Zdravljenje in urejanje zasvojenecv in drugih ljudi v stiski*. Umco.
- Sunders, N. K. M., Lewis, P. in Thornhill, A. (2019). *Research methods for business students (8th edition)*. Prentice Hall.
- Škoflek, I. (1989). *Evalvacija procesa in efekata zavodskog tretmana dece i omladine sa poremećajima u ponašanju u SR Sloveniji* [Doktorska disertacija, Univerza v Beogradu, Defektološka fakulteta].
- Vegan, M. (2014). *VPLIV DOMAČEGA OKOLJA NA GIBALNO - ŠPORTNE DEJAVNOSTI OTROK* [Diplomsko delo, Univerza v Mariboru]. <https://dk.um.si/lzpisGradiva.php?lang=slv&id=44535>
- Zalokar, L. (2013). *Evalvacija institucionalnega obravnavanja mladinske odklonskosti – primer Vzgojnega zavoda Planina* [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta].



## **PRESTOPNIK, DROGERAŠ, KRIMINALEC – KDO SEM JAZ?**

### **Študija primera 18 letnega mladostnika**

## **A CRIMINAL, DRUG USER, FELON – WHO AM I?**

### **Case study of 18 years old adolescent**

Brdnik Stupan Andrej, magister zakonskih in družinskih študijev

Kerin Maša, magistrica psihologije

CSD Maribor, enota Lenart

Ilaunigova 19, 2230 Lenart

andrej.brdnik-stupan@gov.si

masa.kerin@gov.si

#### **POVZETEK**

*Obdobje odraščanja je za mladostnike izredno naporno zaradi različnih dejavnikov. Veliko vlogo pri razreševanju razvojnih nalog imajo med drugim dobri družinski odnosi in podporna vrstniška družba. Glavna naloga obdobja mladostništva je oblikovanje koherentne identitete in selfa. V prispevku bomo v uvodu predstavili teoretične okvirje, ki jih bomo nato povezali s študijo primera. Primer govori o mladostniku s težavami v duševnem zdravju, zlorabo prepovedanih substanc, nefunkcionalnih družinskih odnosih in izzivih medinstitucionalnega sodelovanja. Namen prispevka je prikazati obravnavo mladostnika, ki se sooča z različnimi krizami identitete in izpostaviti pomanjkljivosti v sistemu.*

**KLJUČNE BESEDE:** mladostnik, identiteta, študija primera, nasilje, prepovedane substance.

#### **ABSTRACT**

*Adolescence is extremely stressful for young people due to various factors. Among other things, good family relationships and a supportive peer society play a big role in solving developmental tasks. The main task of the adolescent period is the formation of a coherent identity and self. In the article, we will present the theoretical framework, which we will then connect with the case study. The case study is about an adolescent with mental health problems, substance abuse, dysfunctional family relationships and challenges of cooperation between different institutions. The purpose of the article is to display the treatment of an adolescent, who is facing various identity crises and to point out the shortcomings in the system.*

**KEY WORDS:** adolescent, identity, case study, violence, substance abuse.

## UVOD

Obdobje mladostništva je zelo zapleteno. V tem obdobju se dogaja veliko fizioloških sprememb, hormonskih sprememb, pojavlja pa se tudi veliko razvojnih nalog ki jih morajo mladostniki za nadaljevanje zdravega razvoja uspešno razrešiti. Glavna naloga obdobja mladostništva je oblikovanje koherentne identitete in selfa. Velik vpliv na uspešno razreševanje razvojnih nalog ima tudi okolje. To je lahko spodbudno ali pa ne. V zgodnjem obdobju ima največji vpliv primarna družina, kasneje pa ima vedno večji vpliv vrstniška družba. V obdobju mladostništva se prav tako pojavljajo različne krize identitet. Mladostniki se sprašujejo kdo so, kaj je njihov namen, kakšna bo njihova prihodnost, kam se uvrščajo v vrstniških skupinah. V tem obdobju se oblikuje identiteta, self, mladostniki si želijo avtonomije in odcepitve od staršev, iščejo pa povezanost in pripadnost vrstnikom (Meeus idr., 2005). Mladostniki poročajo o znižanem občutku vrednosti, samopodobe, obremenjeni so s tem kako jih drugi vidijo (Pfeifer idr., 2009). Veliko se jih tudi želi dokazati, le to pa nekateri počnejo na ne varen način. Mladostniki pogosto posegajo po prepovedanih substancah, se poslužujejo delikventnega vedenja, da bi se v družbi uveljavili oz. ji pripadali. Nekateri pa preprosto ne znajo drugače. Steward-Knox idr. (2005) navajajo, da v kolikor se mladostniki ne zmorejo upreti vrstniškemu pritisku in negativnim vplivom vrstniške družbe le-ti postanejo dovzetnejši oz. bolj nagnjeni k delikventnemu vedenju ali poseganju po psihoaktivnih substancah. Identifikacija z delikventno usmerjeno družbo je prediktor fizičnega in partnerskega nasilja (Pokhrel idr., 2010). V tem obdobju se pogosto pojavljajo tudi težave v duševnem zdravju, ki jih alkohol in droge še poglobljajo.

Mladostniki imajo nekatere karakteristike in značilnosti asociirane z definicijo klastra B osebnostnih motenj (antisocialna, histrionična, mejna in narcisistična osebnostna motnja) po DSM, ki povečujejo verjetnost konzumacije prepovedanih substanc. Te so impulzivnost, preizkušanje oz. prestopanje mej, odvisnost v odnosih, težave v zakasnitvi nagrajevanja, negotovosti, težave pri obvladovanju čustev in nenadne spremembe razpoloženja (Saladino idr., 2021). V mladostništvu se že kažejo zametki osebnostnih motenj. Pri antisocialni, mejni, histrionični in narcisistični osebnostni motnji se verjetnost za pojav zlorabe psihoaktivnih substanc še poveča (Lingiardi in Gazzillo, 2014, v Saladino idr., 2021).

Mladostnikovo uživanje prepovedanih substanc poveča možnost za nasilje mladostnika nad staršem (Kennair in Mellor, 2007; Simmons idr., 2018 v Svenson idr., 2020). Težko je predvideti ali gre za kavzalno povezanost med zlorabo prepovedanih substanc in nasiljem otroka nad starši ali je zloraba prepovedanih substanc le del antisocialnega vedenja (Contreras in Cano, 2015; Ibabe idr., 2014; Ibabe in Jaureguizar, 2010; Simmons idr., 2018 v Svenson idr., 2020). Hamby in Grych (2013) ugotavljata, da lahko pride do nasilja, ko vedenje staršev mladostnik zazna kot provokativno, sovražno nastrojeno ali zavrnitveno. Najpogostejše je verbalno nasilje, ki se lahko stopnjuje do fizičnega (Kethineni, 2004; Purcell idr., 2014; Stewart, idr., 2006, v Svenson idr., 2020). Pogoste teme, ki spodbujajo pojav nasilja so mladostnikovo uživanje prepovedanih substanc, čemur starši nasprotujejo (Pagani idr., 2004; Purcell idr., 2014; Stewart idr., 2006, v Svenson idr., 2020), hišna pravila, pomanjkanje spoštovanja otroka do starša, denar oz. ukinitvev finančnih sredstev mladostniku in odvzem privilegijev (Kethineni, 2004; Jackson, 2003; Purcell idr., 2014; Stewart, idr., 2006 v Svenson idr., 2020). Odvisnost od

prepovedanih substanc lahko vpliva na kriminalna dejanja kot so grožnje, grožnje z orožjem, metanje predmetov, kraja denarja, fizični napadi idr. (Coretta, 2012 v Saladino idr., 2021).

## ŠTUDIJA PRIMERA

Pri razreševanju razvojnih nalog in pri zdravem psihofizičnem razvoju mladostniki potrebujejo podporo odraslih ljudi in sistema. Kaj pa se zgodi ko vse to odpove? V nadaljevanju vam bomo predstavili primer mladoletnega fanta pri katerem bo evidentna kriza identitete prav tako pa težave sistema v katerem morajo mladostniki preživeti.

Zaradi zagotovitve popolne anonimnosti mladostnika, ga bomo v študiji primera poimenovali Janez.

Odraščal je v enostarševski družini, z mamo in mlajšim bratom. Njegov oče je od rojstva naprej odsoten, živi v tujini, z njim ima občasen stik med počitnicami. Prve težave pri mladoletniku so se začele pojavljati že v zgornjem otroštvu, ko mu mama, zaradi lastne krivde, ni zmoгла postavljati mej, to pa se je z leti stopnjevalo. Pomembno vlogo igrajo tudi genetske predispozicije-mladostnikov oče ima paranoidno shizofrenijo. Ta oče je bil prav tako veliko odsoten iz življenja mladoletnika, mama pa svoje vloge ni zmoгла izpolnjevati kot bi bilo pričakovano.

## SISTEMSKA OBRAVNAVA MLADOSTNIKA

Janeza je Center za socialno delo (v nadaljevanju CSD) v obravnavo dobil v mesecu juniju 2023. Zaradi njegovega načrtovanja umora strokovne delavke drugega CSD, ki je njegov primer obravnavala, je bil izdan sklep, da se prenese na drugo enoto. Mladostnik je imel prepoved približevanja do svoje mame in brata zaradi nasilja v družini, podaljšano za obdobje 1 leta. Mladostnik je z nožem grozil mami in bratu, da ju bo ubil, želel je denar za drogo. Prav tako je želel, da ga po drogo pelje. Dalj časa je bil fizično in psihično nasilen do obeh. Ker ni imel možnosti bivanja drugje, je bil začasno nastanjen v Kriznem centru za otroke in mladostnike (v nadaljevanju KCM), kljub temu, da je bil povzročitelj nasilja. Po 3 tednih bivanja je prišlo do incidenta. Janez je drugemu otroku grozil z nožem in zahteval denar. Ročaj noža je oblepil z lepilnim trakom, da ne bi pustil prstnih odtisov. Takoj, ko so ugotovili, kaj se dogaja, so klicali policijo. Ob prihodu strokovnih delavcev je Janez sedel v reševalnem vozilu in vejpal, vse se mu je zdelo smešno, bil je pod vplivom prepovedanih substanc. Odpeljan je bil v UKC Maribor, oddelek za mladostniško psihiatrijo. Bil je pregledan, zdravniki so ugotovili, da ne gre za akutno psihozo in da ni samomorilen ter ga želeli poslati nazaj v KCM. Mladoletnik je od zdravnice zahteval zdravila, bil je zelo glasen, potrebno je bilo posredovanje varnostnika. Po posredovanju strokovnih delavcev CSD in željenemu zagotovitvi, da je v takem psihičnem stanju, da res ne bo nikomur nič naredil, so se odločili, da ga bodo hospitalizirali v UKC Ljubljana, oddelek za intenzivno mladostniško psihiatrijo. Naslednji dan je CSD prejel klic iz omenjenega oddelka, da so Janeza pregledali in da nima akutne psihoze ter da nimajo nobenega razloga, da ga zadržijo tam. Če bi želel zdraviti odvisnost od prepovedanih drog, bi pa moral izkazovati visoko stopnjo notranje motivacije. Povedali so, da bo odpuščen in ga želeli predati CSD. Po več pogovorih so se odločili, da ga bodo zadržali še nekaj dni, da CSD poskuša urediti namestitve. V istem dnevu je CSD poklical vse krizne centre za mlade v Sloveniji in iskal možnost namestitve zanj. Namestitvev ni bila možna nikjer, saj ali so bili centri zasedeni ali pa ga niso želeli vzeti, saj je povzročitelj nasilja. Ob tem dogodku se je ponovno zaznalo sistemsko

neurejeno situacijo, kjer je potrebno mladoletnika zaščititi, hkrati pa zaščititi tudi druge otroke pred njim. V danem trenutku Janez ni mogel domov k mami zaradi prepovedi približevanja, krizni centri ga niso želel sprejeti, bolnišnica pa ga je želela tekom dneva odpustiti. Sklican je bil krizni tim strokovnih delavcev. Čez nekaj dni so iz UKC Ljubljana večkrat klicali in povedali, da naj CSD čim prej pride, saj da razgraja po oddelku in da se bojijo, da jim bo vse razbil ter da ga bodo danes odpustili. Glede na vse izčrpane možnosti, se je CSD odločil za ukrep nujnega odvzema otroka. V tem času so mladoletnika iz UKC odpustili, na strokovne delavce je čakal v parku. Strokovna delavka ga je našla v parku pred bolnišnico in ga s taksijem odpeljala do začasne namestitve v Strokovni center (v nadaljevanju SC). Le ta se je v nadaljevanju na sklep sodišča pritožil. Sodišče pritožbi ni ugodilo. Iz SC so poročali o večkratnem begu mladostnika, njegovem neprimernem obnašanju, subtilnih grožnjah in kršenju pravil. Namestitev je bila izvedena v mesecu juliju. Ves čas namestitve v KCM in SC je bil tedensko obravnavan s strani strokovnjakov iz področja zdravstva in socialnega varstva, vendar svojih impulzov dolgoročno ni zmozel brzdati.

## **POLNOLETNOST**

Janez je v oktobru dopolnil 18 let. Že v tem času so se vsi strokovni delavci in drugi strokovnjaki ukvarjali s vprašanjem, kako naprej po dopolnjenem 18 letu. Najprej je bil z mladoletnikom sklenjen dogovor, da bo tudi po 18. letu še naprej bival v SC in tam končal šolanje. Šola mu zaradi zlorabe prepovedanih substanc ni dovolila fizične prisotnosti na območju šole brez spremstva strokovnih delavcev. Šolanje mu je bilo omogočeno na daljavo. V času bivanja v SC je večkrat uporabljal prepovedane substance, tudi tekom letovanja na morju. Grozil je zaposlenim in drugim nameščenim otrokom v SC. Tekom enega izmed begov je šel v KCM in tam zaradi maščevanja grozil otrokom. Zaradi vseh kršitev pravil bivanja, se je SC odločil, da mladoletniku ne bo omogočil bivanja z dogovorom po 18 letu. CSD in SC sta skupaj z mladoletnikom in njegovima staršema naredila načrt. Takoj ob dopolnjeni starosti 18 let, je Janez zapustil SC. Nameraval je iti k očetu v tujino, vendar so ga v istem dnevu klicali, da ga bodo sprejeli na zdravljenje zaradi odvisnosti. Odločil se je za slednje. Na zdravljenju je bil 4 dni, nato ga prostovoljno zapustil in odšel k očetu v tujino. Tam je bil nekaj dni, nato se je udeležil glavne obravnave v kazensko mladoletniški zadevi. Tam mu je bil izrečen vzgojni ukrep Namestitev v prevzgojni dom (v nadaljevanju PD). V času od glavne obravnave do namestitve v PD sta minila skoraj 2 meseca. Janez je v vmesnem času živel v 3 različnih hostlih. Iz prvih dveh so ga odjavili zaradi uničevanja inventarja, vinjenosti in uporabe prepovedanih substanc. Na dan namestitve v PD, je Janez povedal, da je že navsezgodaj skadil 2 jointa, da bo lažje sprejel namestitev.

## **MLADOSTNIK DANES**

Po enem mesecu je PD na sestanku poročal, da se je Janez zelo dobro prilagodil, je sodelujoč in sledi pravilom. Prepovedanih substanc naj ne bi uporabljal. V roku 3 mesecev po namestitvi, so iz PD sporočili, da je Janez iz okna v drugem nadstropju skočil na glavo (višina cca. 8.60m). Ob tem ni utrpel hujših poškodb, skok je bil nameren in nepričakovan. Daje občutek, da se je zgodil v afektu. Navajali so tudi, da se je v zadnjem mesecu drugače obnašal. Po padcu je bil

najprej sprejet v Splošno bolnišnico, nato pa prestavljen v UKC na Forenzični oddelek. Mladostnik je v razgovoru navedel, da je poskušal storiti samomor, saj da je uvidel, koliko slabih stvari je storil, ni se zmozel soočiti s slabo vestjo. Sebe opisuje kot slabega človeka. Po 7 dneh hospitalizacije na Enoti za forenzično psihiatrijo, je bil Janez odpuščen in se je vrnil v PD.

Janez je bil več let spremljan pri številnih strokovnjakih – pedopsihiater, klinični psiholog, različni strokovni delavci CSD, strokovni delavci s področja zlorabe prepovedanih substanc, UKC. Zaradi različnih težav je bil večkrat kratkotrajno hospitaliziran. Že več let se bori s težavami v duševnem zdravju. Mama je navajala daljša obdobja depresivnosti, anksioznost in samomorilnosti. Imel je več poskusov samomora. Aktualne diagnoze so: Vedenjske in čustvene motnje, Osebnostna motnja v razvoju, Duševne in vedenjske motnje zaradi uporabe kanabinoidov in Motnja aktivnosti in pozornosti. Težave v duševnem zdravju, skupaj z uporabo različnih prepovedanih substanc, nefunkcionalnim družinskim okoljem, vrstniško družbo so pripeljale mladostnika do sprejemanja izredno slabih odločitev. Kriza identitete se je pojavljala na vseh omenjenih področjih. Vse te so se med seboj prepletale. Razvojne naloge niso bile uspešno razrešene.

Vmes so bila prisotna krajša pozitivna prilagoditvena obdobja na nove bivalne okoliščine, ko je bil mladostnik sodelovalen. Po tem času mladostnik ni več zmozel brzdati svojih impulzov, zaradi česar je začelo prihajati do težav na vseh področjih funkcioniranja – grožnje, uporaba prepovedanih substanc, begi, neprilagojeno vedenje. Zaradi vsega omenjenega je zašel v težave.

## **SKLEP**

Mladostnik je bil dalj časa intenzivno obravnavan s strani več služb kjer je bil na začetku sodelovalen. Z namenom boljše obravnave in iskanja rešitev je bilo sklicanih več multidisciplinarnih timov kjer se je načrtovalo obrnavo. Mladostnik je potreboval medikamentozno terapijo, ki pa jo je uporabljal kot sredstvo za spremembo zavesti-z njo se je zadel. Kljub intenzivni obravnavi s strani zdravstva, socialnega varstva, sodišč, strokovnih centrov in drugih, mladostnik ni zmozel brzdati svojih impulzov in vedenja. Za storjena dejanja ni kazal obžalovanj. Naučil se je dajati socialno zaželene odgovore in delno funkcionirati na pričakovan način. Sebe dojema kot psihopata, tako se je opredelil v več razgovorih. V njegovem vedenju in čustvovanju ni zaznati empatije, obžalovanja. V svojih dejanjih in vedenjih je občasno impulziven, deluje v afektu, spet drugič je preračunljiv. Njegovo zadovoljevanje lastnih potreb je na prvem mestu, ne glede na sredstva, ki jih uporabi. Razvojnih nalog ne zmore uspešno rešiti, kljub podpori različnih strokovnjakov in intenzivni obravnavi. Njegova kriza identitete se še pogloblja, z zlorabo prepovedanih substanc ne zmore prenehati in nadaljuje z ogrožanjem svojega življenja .

Na primeru mladostnika je prikazana tudi vrzel v sistemu in nemoč, ki se pojavi ob prehodu v polnoletnost, kam z mladoletnikom, ki je povzročitelj nasilja in ne more bivati doma, prav tako pa dejstvo, da mladoletnika na zdravljenje odvisnosti ni mogoče poslati brez njegove notranje motivacije. Z namenom zaščite takšnih mladoletnikov in mladostnikov ob prehodu v polnoletnost bi potrebovali spremembo sistema, možnost nastanitve in celostne systemske spremembe.

## LITERATURA

- Hamby S., Grych J. (2013). *The web of violence exploring connections among different forms of interpersonal violence and abuse*. Dordrecht, Netherlands: Springer
- Meeus, W., Iedema, J., Maassen, G., Engels, R. (2005). Separation-individuation revisited: On the interplay of parent–adolescent relations, identity and emotional adjustment in adolescence. *Journal of Adolescence*, 28, 89–106.
- Pfeifer, J.H., Masten, C.L., Borofsky, L.A., Dapretto, M., Fuligni, A.J., Lieberman, M.D. (2009). Neural correlates of direct and reflected self-appraisals in adolescents and adults: When social perspective-taking informs self-perception. *Child Development*, 80, 1016–1038.
- Stewart-Knox BJ, Sittlington J, Ruggåsa J, Harrisson Sh, Treacy M, Abaunza PS. Smoking and peer groups: Results from a longitudinal qualitative study of young people in Northern Ireland. *British Journal of Social Psychology*. 2005;44:397–414.
- Saladino, V., Mosca, O., Hoelzhammer, L., Lauriola, M., Verrastro, V., Cabras, C. (2021). The Vicious Cycle: Problematic Family Relations, Substance Abuse, and Crime in Adolescence: A Narrative Review. *Front Psychol*. 12. doi: [10.3389/fpsyg.2021.673954](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.673954)
- Svensson, B., Richert, T., Johnson, B. (2020). Parents' experiences of abuse by their adult children with drug problems. *Nordisk Alkohol Nark.*;37(1):69-85. doi: [10.1177/1455072519883464](https://doi.org/10.1177/1455072519883464)

## USTVARJANJE ŠOLSKEGA GLASILA Z UČENCI S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI

### CREATING A SCHOOL NEWSPAPER WITH PUPILS WITH EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL PROBLEMS

Katarina Jelenec, prof. angl. in dipl. novinar  
Strokovni center Mladinski dom Jarše  
Jarška cesta 44, 1000 Ljubljana  
katarina@mdj.si

#### POVZETEK

*Namen prispevka je predstaviti ustvarjanje šolskega glasila z učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Učenci pri delu potrebujejo veliko spodbude, saj zaradi svojih težav pogosto ne kažejo zanimanja, so nemirni, nesamozavestni in odklanjajo konstruktivno sodelovanje. Za motiviranje učencev je vloga mentorja ključnega pomena. Poznati mora interese učencev, jim individualno pomagati pri pisanju, pri njih vzbuditi naklonjenost do svojih, in izdelkov drugih ter jih usmerjati pri sodelovanju s sošolci in strokovnimi delavci šole. Prispevek v šolskem glasilu avtorjem omogoča širše razumevanje sveta okrog sebe in povezovanje interesov s šolskim okoljem. Pohvala učitelja ali sošolca je najmočnejša motivacija. Vloga pisca, ilustratorja, urednika ali novinarja spraševalca krepi njihovo samozavest in jim pomaga, da vidijo sebe ne samo kot opazovalca temveč tudi kot aktivnega ustvarjalca. Majhno število učencev omogoča individualno ustvarjanje prispevka v mirnem okolju ob pomoči mentorja in upoštevanju specifičnih težav učenca.*

**Ključne besede:** šolski časopis, otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, mentor, skupinsko delo, sodelovanje;

#### SUMMARY

*The aim of this paper is to present the creation of a school newspaper with students with emotional and behavioural difficulties. Pupils need a lot of encouragement in their work, as they are often disinterested, restless, insecure and refuse to participate constructively. The role of the tutor is crucial to motivate students. It is important to know the students' interests, to help them individually with their writing, to develop a positive attitude towards their own and others' work, and to guide them in their collaboration with their classmates and the school's professional staff. Contributing to a school newspaper allows authors to gain a broader understanding of the world around them and to connect their interests with the school environment. Praise from a teacher or a classmate is the strongest motivation. The role of writer, illustrator or editor boosts their self-confidence and helps them to see themselves not only as observers but also as active creators. . The small number of students allows for*



*individual contributions to be made in a quiet environment, with the support of a mentor and taking into account the specific difficulties of the student.*

**Key words:** school newspaper, children with emotional and behavioural problems, mentor, team work, cooperation;

## UVOD

Zaposlena sem kot učiteljica angleškega jezika v osnovni šoli Strokovnega Centra Mladinski dom Jarše. Šola je glede na učne vsebine običajna osnovna šola, glede na način izvajanja pouka pa posebna, saj jo obiskujejo otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami (v nadaljevanju: ČVT). Pouk zato poteka v manjših razredih (do osem učencev), izvaja se individualna učna pomoč ob pomoči strokovnih delavcev. Obšolske dejavnosti, ki se izvajajo na šoli, so prilagojene potrebam in interesom učencev ter potekajo v majhnih skupinah.

Prav ta posebnost in manjše število učencev pa lahko predvsem pri učencih z nizko samopodobo ustvari občutek manjvrednosti in nezadostnosti, zato se šola trudi vpeljati čim več krožkov in interesnih dejavnosti, ki jih imajo večje šole. Zaradi želje in prepričanja, da na šoli lahko potekajo podobne dejavnosti kot na običajnih osnovnih šolah, je nastalo tudi šolsko glasilo.

V prispevku sprva na kratko predstavim značilnosti otrok s ČVT ter razloge za njihov nastanek. Osrednji del prispevka predstavlja opis ustvarjanja šolskega časopisa z učenci s ČVT.

## OTROCI S ČVT IN ŠOLA

Za otroke in mladostnike s ČVT so značilna nizka samopodoba, nezadovoljstvo, nizka raven samospoštovanja in samozaupanja, impulzivnost, ekstravertiranost, nizka frustracijska toleranca, slabše sposobnosti regulacije čustev, slabša socialna zrelost, nasilno in agresivno vedenje, nespoštovanje avtoritete, drža nesprejemanja ipd. Govorimo lahko tudi o slabši psihični odpornosti otrok s ČVT (Svetin Jakopič, 2005).

Otroci s ČVT so zaradi pomanjkanja odpornosti bolj ranljivi, tako na individualni, socialni in družbeni ravni. Označuje jih negotovost, strah, slabe komunikacijske in socialne spretnosti in izključenost iz izobraževalnega sistema (Kobolt, 2010). Bečaj (1987) dodaja še disocialno simptomatiko (agresivnost, laganje, kraja, odklanjanje avtoritete, neupoštevanje reda in pravil), slabše delovne navade, pomanjkanje interesov, pomanjkanje pristnih stikov z vrstniki in odraslimi ter izločenost iz socialnega okolja.

Vzroki za nastanek ČVT so povezani in prepleteni s številnimi socialnimi, biološkimi, psihološkimi in drugimi dejavniki, ki lahko delujejo kot izvor ali kot pospeševalci razvoja ČVT. Težave so posledica številnih neugodnih dejavnikov, ki jim je otrok izpostavljen daljše časovno obdobje. ČVT lahko nastanejo tudi zaradi akutnih življenjskih dogodkov, osebnostnih obremenitev, pritiskov ali stresov (npr. izguba staršev). Odsotnost varovalnih dejavnikov, neuspehi družinski vzorci, razvojne obremenitve, ponavljajoče se travmatske izkušnje ter individualni dejavniki (otrokov temperament, težave na učnem področju), socialnoekonomski



dejavniki (revščina, neugodno bivanjsko okolje, brezposelnost staršev) so glavni dejavniki nastajanja psihosocialnih, emocionalnih in vedenjskih težav (Kobolt in Pelc Zupančič, 2010).

Vzporedno s starostnim razvojem otroka se družinska vzgoja vse bolj povezuje z družbeno. Z vstopom v šolo se prične proces sekundarne socializacije, ko so otroci postavljeni pred mnoge nove zahteve, naloge in pričakovanja, spoznajo novo okolje in oblikujejo odnose z drugimi ljudmi. Težave v prilagajanju zahtevam šole se običajno pojavijo takrat, ko se otrokov vrednotni sistem, pridobljen v družini, močno razlikuje od pričakovanj šolskega. Na prilagoditev učencev ima velik vpliv prisotnost čustvenih in vedenjskih težav (Pšunder, 2004).

Pri otrocih s ČVT, ki so običajno nemotivirani za šolsko delo in imajo nizko storilnostno motivacijo, je pomembno, da znotraj šolskega prostora iščemo njihova močna področja in interese, preko katerih lahko krepimo šibkejša. Ena izmed tovrstnih aktivnosti, ki jih izvajamo na naši šoli, je šolski časopis.

## ŠOLSKI ČASOPIS

»Šolski časopis z vsemi spremljevalnimi oblikami in možnostmi spada med najpomembnejše interesne dejavnosti na naših šolah, saj ob njem učenci poglobljajo svoje zmožnosti jezikovnega izražanja in se vzgajajo v kritične bralce in sprejemalce medijev, poleg velikega števila mladih novinarjev pa lahko zaposli še mnogo vrstnikov (likovnike, fotografe, literate, raziskovalce vseh mogočih področij, tiskarje, razpečevalce itd.). Pisanje in urejanje takega glasila je središčna dejavnost pri predmetu šolsko novinarstvo.« (Mohor, 2003).

Kot ugotavlja Mlakar (2019) v svojem magistrskem delu Osnovnošolski novinarski krožki: Jezikovna vzgoja mladih novinarjev, je način dela mentorjev krožkov raznolik, a kljub razlikam povsod vključuje sledeče elemente dela: diskusijo z učenci o besedilih, pisanje besedil (pri krožku in/ali doma), terensko delo, drugo komuniciranje, povezano s krožkom (po potrebi prek elektronske pošte, nikoli pa prek družbenih omrežij, do katerih so mentorji zaradi varnosti zadržani), in posredno jezikovno vzgojo kot nadgradnjo rednega predmeta slovenščina.

Kljub vseprisotnosti medijske vzgoje, ki je opazna tudi v šolskih kurikulumih in obšolskih dejavnostih, pa je velik delež vsebin šolskih glasil težko umestiti med novinarske – še vedno namreč v šolskih glasilih prevladujejo literarne in drugačne, največkrat zabavne vsebine (prav tam).

## ŠOLSKI ČASOPIS IN OTROCI S ČVT

Ustvarjanje glasila je zagotovo večji izziv pri delu s čustveno ranljivimi otroki in tistimi, ki zaradi vedenjskih težav odklanjajo vse oblike konstruktivnega ustvarjanja. Težko jih je prepričati k razvijanju talentov za literarno ustvarjanje, pozitivnemu odnosu do svojih/drugih izdelkov in vzpodbuditi prijetno, delovno vzdušje ter občutek za odgovornost.

Otroci poznajo koncept šolskega glasila iz svojih prejšnjih šol, a tam s prispevki niso sodelovali. Poleg uvodne predstavitve po razredih, kaj je šolsko glasilo in kaj vse lahko vsebuje, je z vsakim učencem opravljen individualen pogovor o sodelovanju. Oblikuje se

uredniški odbor, sestavljajo ga predvsem tisti učenci, ki že pri šolskem delu kažejo več zanimanja in kreativnosti. Določijo se glavni, likovni in tehnični urednik ter njihove vloge. Na uvodnih srečanjih se srečuje zgolj odbor in se seznanja s poslanstvom novinarja. Spoznava osnove novinarstva, različne informativne in interpretativne novinarske zvrsti, pomen grafične podobe časopisa ter si ogleda nekaj primerov šolskih časopisov.

Prispevki za šolsko glasilo se oblikujejo ob pomoči mentorja. Vloga mentorja je zelo pomembna, saj učencem svetuje, jih spodbuja, vzbuja interese za posamezno temo, jim omogoča mirno in varno okolje za ustvarjanje in usmerja k konstruktivnemu sodelovanju s sošolci in delavci šole. Pristop mentorja je individualen, z željo, da pri oblikovanju glasila sodelujejo prav vsi učenci šole. Mentor upošteva specifične težave posameznika in prilagodi delo z njim. Imeti mora sposobnost empatije, poznati interese učencev ter znati pridobiti zaupanje učencev. Kot pravi Brajša (1993), je za odnos bistvenega pomena to, kakšen je otrok v očeh učitelja. Skrivnost uspešne šole so zadovoljene potrebe učencev, uspešno vplivanje naje in pozitiven odnos do njih. Učenci, ki so v svojih potrebah frustrirani in negativno doživljani, so slabi učenci.

### **SISTEM NAGRAJEVANJA IN SOOČANJA S POSLEDICAMI**

Šola ima poseben sistem nagrajevanja ustreznega vedenja z žetoni. Učitelj pri posameznem predmetu vsako uro za učenca vpiše število žetonov, ki si jih je prislužil, upošteva pa se njegovo delo pri uri, narejena domača naloga, točen prihod na šolsko uro, spoštljiv odnos do sošolcev in učiteljev ipd. Žetone si učenci lahko prislužijo tudi med odmori oz. z dodatnimi pozitivnimi vedenji in deli, kamor od preteklega šolskega leta spada tudi pisanje prispevkov za šolsko glasilo. Zbrane žetone lahko unovčijo za različne ugodnosti in nagrade.

V primeru neustreznega vedenja pa morajo po pouku opraviti podaljšek ali raport, kar pomeni približno dvajset minut dodatnega dela, reševanja nalog ali pogovora z učiteljem. Kot možnost dodatnega dela se za opravljen podaljšek ali raport lahko šteje tudi prispevek za šolsko glasilo. Učenci ga opravijo skupaj z mentorico, ki jih usmerja pri pisanju.

Oba sistema sta posebnost naše šole in ker sta se izkazala za učinkovita tudi pri nastajanju šolskega glasila, smo ga poimenovali »Žetončki«.

### **STRATEGIJE DELA Z UČENCI PRI USTVARJANJU ŠOLSKEGA GLASILA**

Težave otrok s ČVT vplivajo na pozornost in koncentracijo ter izogibanje obveznostim. Šolsko delo je zaradi slabih organizacijskih sposobnosti, hiperaktivnosti in nepozornosti oteženo. Težave imajo z zbranostjo, so pogosto nemirni, hitro se začnejo dolgočasiti. Velikokrat zaradi nespodbudnega domačega okolja učne obveznosti opravijo le v šoli. Odklanjajo oblike konstruktivnega ustvarjanja in sodelovanja, tako da težko pristopijo k obšolskim dejavnostim, če jih vidijo kot dodaten napor.

Pri otrocih s čustvenimi in vedenjskimi težavami sta najbolj pomembna pogovor med učiteljem in otrokom ter postavljanje jasnih ciljev in meja. Bolj kot z učno neuspešnostjo imajo ti otroci

težave z najmanj izraženo motivacijo za šolsko delo in potrebujejo največ spodbud (Brenčič, 2010).

Strategije, ki jih naštevajo Quinn idr. (2000) so: zastavljanje realističnih ciljev, soustvarjanje, zagotavljanje prijetnega okolja in prijetne klime, celostna obravnava idr.

Avtorji glasila različno pristopajo k sodelovanju:

- učenci, ki sami predlagajo temo in napišejo prispevek,
- učenci, ki sami predlagajo temo, a potrebujejo pomoč pri pisanju prispevka,
- učenci, ki jim predlaga temo mentor in pri posameznih urah ( SLJ, TJA, LIK, DSP, TIT) ali po pouku ustvarijo prispevek skupaj z učiteljico,
- učenci, ki ustvarijo prispevek za predlagano temo na podaljšku ali za žetončke.

Učenci, ki sami predlagajo temo in napišejo prispevek, to naredijo brez dodatnih spodbud, znajo poiskati informacije na spletu in se o predstavljeni temi tudi pogovarjati s sošolci in učitelji. Običajno pišejo o temi, ki so jo že predhodno raziskovali ali predstavili v govornem nastopu. V to skupino spadajo predvsem učenci, ki se tudi pri šolskem delu ne bojijo izpostaviti pred drugimi učenci in imajo jasne interese.

Učenci, ki sami predlagajo temo, a potrebujejo pomoč pri pisanju prispevka, pišejo s pomočjo minimalnega usmerjanja učitelja. Včasih je dovolj že potrditev njihove zamisli ali kratek nasvet. V tej skupini so otroci, ki bi se radi dokazali s prispevkom, a jih ustavi pomanjkanje volje in delovne vneme.

Učenci, ki jim mentor svetuje vsebino in vrsto prispevka, potrebujejo več spodbude in predhodnega pogovora o temi. Jasno jim je treba razložiti namen prispevka, ugotoviti, kaj jih zanima, se o temi pogovarjati in jim pomagati poiskati informacije. Ti učenci prispevke pišejo skupaj z mentorico po pouku, med urami, ali pa se dogovorijo z učitelji posameznega predmeta, da zamenjajo uro predmeta za uro za pisanje prispevka (menjava ur je tudi ena od možnih nagrad ob zadostnem številu zbranih žetonov). Pogosto imajo občutek, da so nerazumljeni, zato je individualen pristop in pogovor z njimi za krepitev samopodobe ključnega pomena.

Učenci, ki morajo napisati prispevek zaradi neprimernega vedenja (za podaljšek ali raport), to sprejmejo in nalogo opravijo. To je skupina učencev, ki ima vedenjske težave, izrazit negativen odnos do šolskega dela in izraženo kljubovalnost. Ker so podaljški in raporti obveznost, ki jo morajo opraviti zaradi svojega neprimernega vedenja, predlog za prispevek najprej zavrnejo. Kasneje ugotovijo, da je ustvarjanje (največkrat je šlo za likovne izdelke ali opise športa) prijetno, saj so v učilnici sami, ne potrebujejo dokazovanja pred drugimi. Pri delu jim pomaga učitelj ali mentor. Pri tem razvijajo spoštljiv odnos, ohranjajo dostojanstvo in krepijo samospoštovanje. Ob ustvarjanju se radi pogovarjajo tudi o drugih temah, ki jih zanimajo.

V prvem letu šolskega časopisa se je od dvaindvajsetih učencev s prispevkom predstavilo štirinajst učencev, v drugem letu pa od enaindvajsetih učencev sedemnajst učencev (všteti so tisti učenci, ki šolo obiskujejo skozi celotno šolsko leto, saj nekateri pridejo sredi leta ali pa šolo predčasno zapustijo).

## **USTVARJANJE GLASILA KOT OPOLNOMOČENJE UČENCEV**

### **POHVALA**

Za otroke s ČVT je značilno, da so lahko nesrečni, ne želijo ali ne zmorejo delati, prejemajo manj pohvale za svoje delo in imajo manj pozitivnih interakcij otrok/odrasel, imajo učne težave ali dosegajo manj, imajo skromne socialne veščine in manj prijateljev, imajo nizko samovrednotenje, so čustveno nestabilni in so hitro prizadeti (Visser, 2003).

Zaznavanje ustreznih oblik vedenja in njihovo nagrajevanje se je izkazalo za učinkovito strategijo za spodbujanje razvoja ustreznih oblik vedenja. Kot pravi Marentič Požarnik (2000), so najobičajnejša sredstva zunanje motivacije pohvala, graja, nagrada, kazni in ocena. Meni, da je zelo pomembno, da si učenci razlagajo pohvalo in nagrado kot spodbudo. Na zelo motiviranega učenca morda pohvala nima velikega vpliva, medtem ko na anksioznega, nesamostojnega učenca pohvala močno vpliva. Pozitivna sporočila učitelja posameznikom imajo pomemben učinek tudi na vrstnike. Posameznik lahko z ustreznimi oblikami vedenja pridobi poseben status ali nagrado, učitelj pa novico o dosežku prenese tudi drugim zaposlenim. Z ustvarjanjem prispevka v individualni situaciji s pomočjo učitelja spoznajo, da lahko pozornost pridobijo tudi s konstruktivnimi dejanji.

### **SODELOVANJE IN POVEZOVANJE**

Otroci s ČVT pogosteje doživljajo občutke izključenosti in osamljenosti. Krepitev pozitivnega sodelovanja je ob manjšem številu učencev velikega pomena, saj se pogosto srečujejo na hodnikih in pri različnih aktivnostih. Med seboj sodelujejo pri ustvarjanju prispevkov in si znajo sami določiti vloge (zapisovalec, ilustrator, iskalec podatkov na spletu).

Majhno število učencev pomeni tudi prepletanje aktivnosti na šoli in sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci šole, ki učencem pomagajo in spodbujajo njihovo pismenost in samostojnost.

### **VLOGA IN IDENTITETA**

Skrb za razvoj in oblikovanje identitete otrok in mladostnikov je ena od temeljnih nalog današnjih vrtcev in šol. Posameznik je uspešen, če zmore kljub svoji potrebi po varnosti ostati tudi odprt, sprejemajoč in simpatetično naravnano do tistega, kar je drugačno od njega. (Jeznik, 2015). Proces oblikovanja identitete pri otrocih s ČVT velikokrat povzroča frustracije, nelagodje in občutek nedoraslosti nalogi. Šolsko okolje naj bi bilo po eni strani varno in stabilno okolje, po drugi pa tudi okolje, ki pred posameznika postavlja izzive srečevanje z drugačnostjo.

Ustvarjalci glasila sodelujejo pri nastanku časopisa od začetka do konca, zato imajo pri tem svoje vloge. Vloga urednika, novinarja, spraševalca in ustvarjalca krepi njihovo samopodobo in jih uči prepoznavanja svojih edinstvenih sposobnosti. Daje jim veljavo in krepi samozavest v odnosu do drugih. Pozitivna samopodoba je pomembna za šolsko delo, vpliva na sklepanje prijateljstev, preživljanje prostega časa, na naše počutje in na naše zdravje. Ljudje s pozitivno

samopodobo so zmožni izkoristiti svoje potenciale in talente. Imeti vlogo pomeni tudi nositi odgovornost.

## **SPOZNAVANJE DELOV ZAVODA IN KOMUNIKACIJA**

Učenci spoznavajo različne programe in delovne procese zavoda (produkcijska šola, kuhinja, mobilna služba). V prvi številki so naredili intervju z mladostniki iz produkcijske šole, ti učence najbolj zanimajo, saj jih vsakodnevno srečujejo v šoli, ne vedo pa točno, kaj počnejo.

Spoznali so pomen dialoga, ki pomeni komunikacijo, kjer se izmenjujejo mnenja in sogovorniki prilagajajo drug drugemu. Ustrezna komunikacija ustvarja spodbudno klimo, socialno sprejetost in krepi medsebojno sodelovanje.

Raziskave kažejo, da so slabe socialne veščine in slabe osebne kompetence poglavitni razlog za nastanek številnih vedenjskih motenj. Otroci s ČVT imajo pogosto slabo razvite komunikacijske kompetence, zato se pred intervjujem naučijo, da sporočilo, s katerim želi sporočevalec nekaj doseči, sestavlja ne samo besedni jezik, ampak tudi prvine nebesednega jezika in govorica telesa.

Gresham (1997) poudarja, da nobena druga vedenjska kategorija ni tako pomembna za prilagojeno delovanje otrok in mladih z vedenjskimi motnjami, kot so ravno socialne veščine.

## **SKLEP**

Koncept šolskega glasila otroci poznajo iz svojih prejšnjih šol, a je potrebno veliko spodbude, da se odločijo za sodelovanje. Učenci šolo v povprečju obiskujejo dve leti. V drugem letu se lažje odločijo za sodelovanje, potrebno je manj spodbude, sploh pri tistih, ki so znali ob prvem prispevku sprejeti pohvalo učiteljev in sošolcev. Manjše število otrok se pri oblikovanju glasila ni izkazalo kot pomanjkljivost. Mentor pozna interese posameznega učenca in njegove zmožnosti, kar mu omogoča ustrezen pristop. Nekateri prispevki lahko nastajajo več dni ali celo mesecev, glede na pripravljenost otroka na sodelovanje. Pisanje prispevka lahko traja dalj časa tudi zaradi pogoste odsotnosti otroka ali pa zato, ker je treba uro nameniti razreševanju morebitnega konflikta. Poleg mentorja otroka spodbujajo in se z njim pogovarjajo o temi prispevka tudi drugi strokovni delavci šole. Sam nato v mirnem okolju, ob pomoči mentorja, napiše prispevek. Mentor mu ob tem tudi svetuje, kako poiskati informacije na spletu, kako oblikovati besedilo in opozori na morebitne slovnične nepravilnosti.

Enako kot za našo šolo velja, da je glede na učne vsebine običajna osnovna šola, glede na način izvajanja pouka pa posebna, je tako tudi pri ustvarjanju šolskega glasila. Vsebina je enaka (glasilo vsebuje podobne rubrike, kot jih najdemo v šolskih glasilih), delo z učenci pa prilagojeno njihovim specifičnim težavam. Oblikovanje prispevkov poteka s pomočjo mentorja individualno ali v manjši skupini. Le redki otroci prispevek napišejo sami, izven šolskega okolja. Po drugi strani pa tudi le redki v celoti zavrnejo sodelovanje pri oblikovanju šolskega glasila. To so predvsem tisti otroci, ki zavračajo vsakršno sodelovanje, ne opravljajo šolskega dela, so pogosto v sporih z učenci in učitelji, uničujejo šolsko lastnino ali pa se pouka sploh ne udeležujejo.

Šolsko glasilo je prepleteno z vsemi dejavnostmi na šoli, namenjeno je temu, da se vsak otrok predstavi na način, ki mu najbolj ustreza. Poznavanje žanrov in literarno novinarstvo pri tem nista tako pomembna. Namen in prednosti šolskega glasila so predvsem vključevanje,

povezovanje in sodelovanje. Otroci spoznavajo teme prispevkov, se o njih pogovarjajo in si ustvarjajo širšo sliko o svetu okrog sebe.

#### **VIRI IN LITERATURA:**

Bečaj, J. (1987). *Problem uspešnosti pri obravnavanju vedenjskih motenj na osnovni šoli v Bregant, M. (ur.). Vedenjske motnje mladostnikov v sodobnem času. Ljubljana, Zveza prijateljev mladine Slovenije.*

Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikaologija. Glotta Nova.*

Gresham, F. M. (1997). *Social Competence and Students with Behavior Disorders: Where We've Been, Where We Are, and Where We Should Go. Education and Treatment of Children, 20 (3), 233–249.*

Jeznik, K. (2015). *Od prepoznanja do pripoznanja identitete otrok in mladostnikov. Sodobna pedagogika. Letn. 66, št. 1, str. 46-62.*

Kobolt, A. (2010). *Oblike in pogostost motečega vedenja ter razlogi, ki jih učitelji pripisujejo takemu vedenju. V Kobolt, A. (ur.), Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi (str. 197-200). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.*

Marenčič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.*

Mlakar, N. (2019). *Osnovnošolski novinarski krožki: jezikovna vzgoja mladih novinarjev. [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede]. Pridobljeno s <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=118307&lang=sly>*

Mohor, M., Saksida, I. (2003). *Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina: gledališki klub, literarni klub, šolsko novinarstvo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/1-letni/Solsko\\_novinarstvo\\_izbirni.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/1-letni/Solsko_novinarstvo_izbirni.pdf)*

Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo*

Svetin Jakopič, S. (2005). *Obravnava otrok in mladostnikov z vedenjskimi motnjami na centru za socialno delo: pomoč ali prisila. Socialna pedagogika 9(4), 391-422*

Visser, J. (2003). *A study of young children and young people who present challenging behaviour. Pridobljenos <http://www.ofsted.gov.uk/resources/study-of-children-and-young-people-who-present-challenging-behaviour-literature-review>*

Quinn, M.M., Osher, D., Warger, C., Hanley, T., DeHaven Bader, B., Tate, R., Hoffman, C. (2000). *Educational strategies for children with emotional and behavioral problems. Washington: Center for Effective Collaboration and Practice, American Institutes for Research. Pridobljenos [http://cecp.air.org/aft\\_nea.pdf](http://cecp.air.org/aft_nea.pdf)*

## **SODELOVANJE S STARŠI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI NA OŠPP**

### **WORKING WITH PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS**

Klaudija Kovač, profesorica defektologije  
Osnovna šola Glazija, Oblakova ulica 12, 3000 Celje  
klaudija.kovac@osglazija-celje.si

#### **POVZETEK**

*Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami na osnovni šoli s prilagojenim programom je za strokovnega delavca šole zelo pomembno. Otroci s posebnimi potrebami na osnovni šoli s prilagojenim programom zaradi svojih težav, ovir oz. motenj velikokrat niso zmožni sprejemati in prenašati informacij na način in v obsegu, kot se to lahko pričakuje od otrok na večinskih osnovnih šolah. Zaradi omenjenega sta sodelovanje in uspešna komunikacija med strokovnimi delavci šole in starši toliko bolj pomembna. Nekateri starši otrok s posebnimi potrebami so temu naklonjeni, spet drugi pa so bolj zadržani, v komunikaciji delujejo obrambno ali so v taki in drugačni stiski. Strokovni delavec glede na naravo otrokovih težav v šoli izbira načine sodelovanja s starši, ki zagotovijo iskanje rešitev v otrokovo korist, hkrati pa upoštevajo postopnost reševanja nastale situacije.*

**KLJUČNE BESEDE:** starši, strokovni delavci šole, otroci s posebnimi potrebami, sodelovanje, komunikacija

#### **ABSTRACT**

*Cooperation with parents of children with special needs at primary school with an adapted programme is very important for a school professional. Children with special needs in primary schools with an adapted curriculum are often not able to receive and transmit information in the way and to the extent that can be expected of children in most primary schools. This makes cooperation and effective communication between school professionals and parents all the more important. Some parents of children with special needs are inclined to do so, while others are more reticent, defensive in communication, or are in some kind of distress. Depending on the nature of the child's problems at school, the professional chooses ways of cooperating with parents that ensure finding solutions in the child's interest, while taking into account the gradual solution of the situation.*

**KEY WORDS:** parents, school professionals, children with special needs, cooperation, communication



## UVOD

Sodelovanje s starši strokovnim delavcem pogosto predstavlja izziv. Ta izziv lahko sprejmemo kot novo izkušnjo in v njem vidimo priložnost za nova spoznanja ali nanj gledamo kot na oviro. Kadar prevlada druga možnost, je naše sodelovanje s starši že v izhodišču oteženo. V prispevku bom na primerih iz svoje prakse prikazala, da je sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami uspešnejše, kadar staršem zares prisluhnemo in jih ob prvem stiku obravnavamo kot "tabulo raso". Pomembno je, da učitelj že na začetku šolskega leta s starši vzpostavi pristen odnos, ki temelji na odprti komunikaciji. Učitelj mora staršem poudariti pomen uspešne sprotne komunikacije za optimalni napredek otroka, hkrati pa z občutkom izkazati razumevanje njihovih stisk in si pridobiti njihovo zaupanje. To je proces, ki ga začne učitelj razvijati že na prvem skupnem roditeljskem sestanku s starši ter ga razvija na individualnih govorilnih urah, sestankih strokovnih skupin za otroka ter v sklopu ostalih srečanj s starši. Pri učencih, ki učno ne napredujejo v skladu s pričakovanji, in pri vedenjsko zahtevnejših učencih, predstavlja sodelovanje s starši še večji izziv.

## KOMUNIKACIJA UČITELJA S STARŠI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Za začetek sodelovanja s starši mora učitelj vzpostaviti komunikacijo. Kot pravijo Krech, Crutchfield in Balachey (Krech, Crutchfield in Balachey v Vec, 2005, str. 11), je »komunikacija proces, ki običajno zajema interakcijo med osebami, ki komunicirajo.« Pri tem učitelji uporabljamo besedno in nebesedno vedenje, ki ga starši zaznajo. Namen komunikacije je zavesten, saj želimo s komunikacijo na starše kot na prejemnike našega sporočila vplivati. Pomembno je, da se na komunikacijo s starši vnaprej pripravimo in da jih najprej spoznamo, sploh, kadar jim želimo prenesti informacije, ki pomenijo določeno spremembo v procesu šolanja njihovega otroka. Kot pravita David in Frank Johnson, (Johnson in Johnson v Vec, 2005, str. 33) je »učinkovita komunikacija med dvema osebama tista, pri kateri si prejemnik razlaga sporočilo pošiljatelja enako, kot je le-ta želel, da bi si.« S pozornim poslušanjem namreč ne le spoznavamo starše, ampak jih z odprtim sprejemanjem jemljemo takšne, kot so. Na ta način razvijamo in utrjujemo zaupanje in ustrezno podporo. Le tako lahko s starši vzpostavimo svetovalno komunikacijo. Kot navajata Kristančič in Ostrman (1989), je »svetovalni pogovor vedno spreminjajoči se odnosni proces med dvema osebama, ki vplivata druga na drugo. Tako klient kot svetovallec vnašata mnoge značilnosti v svetovalni pogovor, prav tako tudi svoje izkušnje, številne misli in čustva, ki se porajajo v času pogovora.« S starši torej moramo vzpostaviti pristen odnos, ki bo temeljil na zaupanju in odprti komunikaciji. Starši morajo začutiti, da jih ne le poslušamo, ampak tudi slišimo. Na ta način dosežemo ne le razumevanje staršev, ampak tudi razumevanje s starši, kar je ključnega pomena za dobrobit njihovega otroka. Na ta način se začne sodelovanje. Ključnega pomena pri sodelovanju pa je, da se zavedamo, kdaj, kako in zakaj nekaj sporočamo staršem. Pri tem poskušamo biti asertivni. »Cilj asertivne komunikacije je konstruktiven, to pomeni, da stremi k temu, da sva po končanem pogovoru oba s sogovornikom v redu.« (Trening asertivne komunikacije, 2020). Veščine asertivnega komuniciranja in vedenja so pomembne na vseh področjih življenja, saj nas učijo kako na spoštljiv način izraziti svoja stališča v situacijah, kadar se s sogovornikom ne strinjamo. Seveda načelo spoštljive komunikacije velja za oba sogovorca. Jensen in Jensen (2011, str. 79) navajata, da »če imaš v nekem odnosu moč, prevzameš s tem odgovornost za njegovo



kakovost. Odnos med učitelji in starši seveda ni le odnos med strokovnjakom in laikom, temveč tudi odnos med odraslimi ljudmi, zato strokovnjak ne nosi celotne odgovornosti za kakovost odnosa.« Pri sodelovanju s starši se moramo zavedati, da imajo besede, ki jih izrečemo, veliko težo, zato morajo biti izrečene premišljeno, ob pravem trenutku in na ustrezen način. Omenila sem že, da načelo spoštljivosti velja za vse prisotne v določeni komunikacijski situaciji, a kot navajata Jensen in Jensen (2011, str. 79), ima »v razmerju do staršev učitelj vendarle večjo odgovornost. Natančneje bi lahko to morda imenovali nadrejeno odgovornost za kakovost odnosa, in sicer v tem smislu, da strokovnjak prinese v dialog potrebne vrednote.« Skozi te vrednote in skozi načrt pomoči otroku, ki je skupna skrb starša in učitelja, poskušamo z ustreznim sodelovanjem doseči rešitev, ki bo v otrokovo največjo korist.

## **OBLIKE SODELOVANJA MED UČITELJI IN STARŠI**

Poučujem 3. razred nižjega izobrazbenega standarda osnovne šole s prilagojenim programom. V program so vključeni otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki imajo običajno priključene še druge težave oziroma motnje (motnje pozornosti in koncentracije, govorno-jezikovne motnje, selektivni mutizem, avtizem itd.). Tako kot so si različni otroci, vključeni v prilagojen program, so si različni tudi njihovi starši. Za učitelja otrok s posebnimi potrebami je pomembno, da starše kljub predhodnim informacijam, ki jih o starših ima, obravnava kot »nepopisan list«. Vsak izmed nas namreč komunicira na drugačen način in pogosto se zgodi, da starši že zaradi tega z vsakim učiteljem vzpostavijo drugačno sodelovanje.

Osnovna oblika sodelovanja, s katero lahko vzpostavimo pristen odnos s starši, je prvi roditeljski sestanek v novem šolskem letu. Staršem poleg pomembnih informacij, vezanih na šolska pravila in proces, na prvem roditeljskem sestanku predstavimo načine sodelovanja v tekočem šolskem letu. Motikova in Veljičeva (2007, str. 98) navajata, da naj »sodelovanje s starši na roditeljskih sestankih poteka kot doživljanje partnerstva, ki ima skupen cilj – skrb za istega otroka.« Poudarimo torej odprto komunikacijo, s čimer izrazimo pripravljenost na poslušanje in izrazimo delovanje za otrokovo največjo korist. Poudarimo, kako pomembno je za njihovega otroka, da sodelujemo in delujemo kot skupina. Zaradi navedenega starše povabimo k sodelovanju kot aktivne člane strokovne skupine za oblikovanje in spremljanje individualiziranega programa za njihovega otroka. Zavedati se moramo, da starši na prvi roditeljski sestanek s seboj prinesejo občutke in izkušnje preteklega šolskega leta. Te izkušnje in občutki so bodisi pozitivni, bodisi negativni. V obeh primerih starši poskušajo ugotoviti, na kakšen način se kot učitelji odzivamo v določenih situacijah. Na enem izmed prvih roditeljskih sestankov so me starši zasuli s vprašanji, ki so se navezovala na preteklo šolsko leto (vključenost v terapijo, informacije glede izvajanja terapije, nezadovoljstvo z izvajanjem krožkov itd.).

Ob prvem stiku s starši je pomembno, da jim prisluhnemo. Vprašanjem staršev na 1. roditeljskem sestanku sem prisluhnila. Na nekatera sem lahko odgovorila takoj, za druga sem jim povedala, da ne poznam odgovora in da bom odgovor poiskala pri sodelavcih. Nikakor se ne trudimo, da bi staršem odgovorili na vsa vprašanja samo zato, da dobijo nek odgovor. S tem, ko izrazimo, da na določeno vprašanje nimamo odgovora in da se bomo pozanimali, pred starši izkažemo iskrenost in pripravljenost, da se bomo pri iskanju odgovora potrudili in jim ga

posredovali v najkrajšem možnem času. Seveda to potem tudi moramo izpeljati v skladu z dogovorjenimi sklepi.

Na prvem roditeljskem sestanku staršem torej predstavimo, da bomo sodelovali v sklopu individualnih govorilnih ur, sprotno preko elektronske pošte ali telefonskega klica ter v sklopu strokovne skupine za oblikovanje in spremljanje individualiziranega programa.

## POMEN INDIVIDUALIZIRANEGA PROGRAMA PRI SODELOVANJU S STARŠI

Dobro zasnovan individualiziran program je lahko v veliko pomoč pri sodelovanju s starši. Z nekaterimi preko oblikovanja le-tega lahko vzpostavimo uspešno sodelovanje. Starše vključimo kot aktivne člane, torej jim damo možnost izraziti svoje mnenje, ki ga v individualiziran program tudi zapišemo. Prisluhnemo jim, kako vidijo svojega otroka, njegova močna in šibka področja in glede na to poskušamo skupaj oblikovati cilje. »Kakor je pomembno sodelovanje pri spoznavanju otrokovega vedenja, tako je pomembno tudi dogovarjanje o nadaljnjem ravnanju z otrokom. Čim več predlogov staršev sprejmemo, tem večje zagotovilo imamo, da bodo imeli dogovorjeni vzgojni ukrepi tudi uspeh.« (Prodanović, 1981, str. 27). Cilji na posameznih področjih delovanja otroka naj bodo jasni in zapisani tako, da jih je mogoče evalvirati. Primer cilja je naveden v spodnji tabeli.

NAČRTOVANJE			EVALVACIJA
SEDANJE FUNKCIONIRANJE	PRILAGODITVE/RAVNI POMOČI	CILJI – OPIS ŽELENEGA VEDENJA	
I. Učenec ne izpolni osnovnih navodil pri pouku in učenju (pokaži, vzemi, pobarvaj).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- demonstracija s fizičnim vodenjem in usmerjanjem</li> <li>- očesni stik</li> <li>- učenje principa prej-potem</li> </ul>	Učenec pri pouku samostojno izpolni tri osnovna navodila: pokaži, pobarvaj, vzemi. Vsako navodilo izpolni vsaj 3x dnevno.	3.3.2023 Cilj je delno dosežen in z njim nadaljujemo. Kadar je učenec pripravljen na šolsko delo, izpolni navodilo vzemi lepilo, pokaži trikotnik itd. Namesto barvanja pretežno kroži sličice.

## VKLJUČEVANJE ŠIRŠEGA STROKOVNEGA TIMA PRI SODELOVANJU S STARŠI

Otroci s posebnimi potrebami so običajno vključeni v vsaj še eno dodatno obravnavo na šoli, bodisi v logopedsko, fizioterapevtsko, psihološko obravnavo in/ali delovno terapijo. Strokovnjaki omenjenih področij so zaposleni na osnovni šoli s prilagojenim programom, kar je velika prednost. Povezovalni člen med njimi in starši je običajno razrednik, ki skrbi za koordinacijo skupnih sestankov, po potrebi pa se strokovnjaki glede napredka otroka sami dogovarjajo s starši. Pomemben je pretok informacij in uskladitev mnenj v dobrobit otroka. Pri nekaterih otrocih je zaradi vedenjske problematike potrebno povabiti k sodelovanju tudi zunanje strokovnjake. Starše o tem seveda prej obvestimo in jim razložimo načelo

postopnosti. Poudarimo, da je to v otrokovo največjo korist in da bomo rešitve iskali skupaj. Povezovalni člen v teh primerih je šolska svetovalna služba.

## PRIMERI SODELOVANJA S STARŠI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI IZ PRAKSE

### Primer 1

Učenka ni dosegala minimalnih standardov znanja za 3. razred. Imela je spremljevalko, samoiniciativno ni zmoгла funkcionirati, na dražljaje iz okolja se je odzivala zelo selektivno. Doseči sem želela, da se učenko preusmeri v zanjo ustrežnejši program, torej v posebni program vzgoje in izobraževanja.

#### Sodelovanje s starši:

Kaj?	Kdo?	Kdaj?
oblikovanje individualiziranega programa za učenko	strokovna skupina	september
predstavitve minimalnih temeljev znanja, opis funkcioniranja učenke v šoli in doma, iskanje dodatnih krepiteljev pozitivnega vedenja, dogovor o prilagoditvah za učenko glede zahtevnosti in količine nalog (po predhodnem dogovoru s šolsko strokovno skupino za IP)	razredničarka	oktober
pogovor o doseganju/nedoseganju minimalnih standardov znanja, sodelovanje pri individualnih logopedskih obravnavaх, težave doma, sprejemanje učenkinih težav s strani staršev, pogovor o lažjih programih vzgoje in izobraževanja	razredničarka logopedinja	november
predstavitve posebnega programa vzgoje in izobraževanja	pomočnica ravnateljice/učiteljica v PP	november
odločitev staršev o preusmeritvi otroka v posebni program vzgoje in izobraževanja, predstavitev postopka usmerjanja, upoštevanje možnosti prehajanja med programoma NIS in PP	razredničarka šolska svetovalna delavka	december

pregled poročil vseh strokovnjakov šolske strokovne skupine za IP (po predhodnem pregledu s strani ravnateljice), pomoč pri izpolnjevanju zahteve ob preusmeritvi	razredničarka šolska svetovalna delavka	januar
pregled odločbe o usmeritvi, pogovor o prilagoditvah tekom pouka do konca šolskega leta (preusmeritev v PP z naslednjim šolskim letom)	razredničarka	februar

### Primer 2

Učenec je imel težave s sprejemanjem avtoritete, težke vedenjske in čustvene motnje. Med poukom je bil moteč, verbalno in fizično zelo agresiven. Doseči sem želela, da se učencu zagotovi ustrezna pomoč, da bo morda lahko v šoli bolje funkcioniral in nadzoroval svojo jezo.

#### Sodelovanje s starši:

Kaj?	Kdo?	Kdaj?
oblikovanje individualiziranega programa za učenca; oblikovanje kriznega načrta za učenca	strokovna skupina	september
opis funkcioniranja učenca v šoli in doma, dogovor o prilagoditvah za učenca – pogosti gibalni odmori, odmiki, tehnike umirjanja, dnevno beleženje vedenja v tabeli) razširitev tima: vključitev CSD	razredničarka šolska svetovalna služba	oktober
razširitev tima: vključitev mobilne službe Strokovnega centra Mladinski dom (pomoč staršem na domu)	razredničarka šolska svetovalna služba	november
razširitev tima: vključitev pedopsihiatra (učenec začne prejemati medikamentozno terapijo)	ravnateljica šolska svetovalna služba razredničarka	december
sprotno sodelovanje s starši (dnevno), izboljšanje vedenja pri učencu	razredničarka	januar-marec

	šolska svetovalna delavka	
občutno poslabšanje vedenja pri učencu (neredna terapija, višje zahteve v šoli) vključitev policije: učenec fizično agresiven nad strokovnimi delavci šole, tudi verbalno (grožnje) Krizni tim vseh zgoraj omenjenih strokovnjakov (izdana napotnica za hospitalizacijo mimo volje, v kolikor bi se podoben vedenjski izbruh ponovil)	ravnateljica razredničarka šolska svetovalna delavka  razširjen tim	april
šolanje od doma do konca šolskega leta	razširjen tim	maj, junij

### Primer 3

Učenec je bil prešolan z redne osnovne šole in vključen v 3. razred nižjega izobrazbenega standarda. Ker je dosegal vse temeljne standarde znanja in sem pri vseh šolskih predmetih izvajala diferenciacijo (prilagoditev v smislu zahtevnejših nalog, povečan obseg nalog), sem staršem predlagala hitrejše napredovanje.

#### Sodelovanje s starši:

Kaj?	Kdo?	Kdaj?
prešolanje z ROŠ oblikovanje individualiziranega programa za učenca	strokovna skupina	november
opis funkcioniranja učenca v šoli in doma, dogovor o prilagoditvah za učenca – zahtevnejše naloge, povečan obseg dela) sestaneš šolske strokovne skupine za IP glede hitrejšega napredovanja	razredničarka  šolska strokovna skupina	december
seznanitev ravnateljice o morebitnem hitrejšem napredovanju učenca v 4. razred preverjanje učenčevega znanja na podlagi učnih vsebin za 4. razred (v soglasju s starši)	ravnateljica razredničarka učiteljica 4. razreda	januar
pisno soglasje staršev za hitrejše napredovanje učenca  glasovanje učiteljskega zbora o hitrejšem napredovanju	razredničarka  učiteljski zbor	februar

## SKLEP

Musek Lešnik (2021) pravi, da »osrednje poslanstvo, naloga in dolžnost javnega sistema vzgoje in izobraževanja ni le posredovanje kakovostnih znanj. Enako pomembno je spodbujanje razvoja tistih osebnih veščin in moči, ki so temelj psihičnega blagostanja, zadovoljstva, sreče, optimizma.« Menim, da je enako pomembno tudi zavedanje, da moramo učitelji s starši otrok s posebnimi potrebami vzpostaviti pristen odnos, ki nam bo pri našem delu z učenci v pomoč in podporo. Starše poskušamo pridobiti z odprto komunikacijo in empatičnim odnosom ter tako dosežemo uspešno sodelovanje oz. sodelovanje v učenčevo največjo korist. »Pomembno je, da v šolah otroke naučimo šteti. Enako pomembno je, da jih učimo, kaj v življenju šteje.« (Musek Lešnik, 2021, str. 37). Pomembno je, da si gremo naproti in v vsakem pozdravu s starši vidimo možnost za sodelovanje. Ob tem sprejememo dejstvo, da nas posamezni starš kdaj ne pozdravi in dopuščamo možnost, da nas bo naslednjič odzdravil.

## VIRI IN LITERATURA

- Jensen E. in Jensen H. (2011). *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.
- Kristančič A. in Ostrman A. (1998). *Osnove in elementi svetovalne komunikacije*. Ljubljana: Inserco.
- Motik D. in Veljić I. (2007). *Spoznavam sebe, tebe, nas*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Musek Lešnik K. (2021). *Pozitivna psihologija za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Prodanović L. (1981). *Vzgojitelj in starši*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Trening asertivne komunikacije. (2020). Pridobljeno s <https://www.psihoterapevtske-storitve.si/trening-assertivne-komunikacije> Vec
- T. (2005). *Komunikacija – umevanje sporazuma*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.

## **SODELOVANJE S STARŠI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI NA OŠPP**

### **WORKING WITH PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS**

Klaudija Kovač, profesorica defektologije  
Osnovna šola Glazija, Oblakova ulica 12, 3000 Celje  
[klaudija.kovac@osglazija-celje.si](mailto:klaudija.kovac@osglazija-celje.si)

#### **POVZETEK**

*Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami na osnovni šoli s prilagojenim programom je za strokovnega delavca šole zelo pomembno. Otroci s posebnimi potrebami na osnovni šoli s prilagojenim programom zaradi svojih težav, ovir oz. motenj velikokrat niso zmožni sprejemati in prenašati informacij na način in v obsegu, kot se to lahko pričakuje od otrok na večinskih osnovnih šolah. Zaradi omenjenega sta sodelovanje in uspešna komunikacija med strokovnimi delavci šole in starši toliko bolj pomembna. Nekateri starši otrok s posebnimi potrebami so temu naklonjeni, spet drugi pa so bolj zadržani, v komunikaciji delujejo obrambno ali so v taki in drugačni stiski. Strokovni delavec glede na naravo otrokovih težav v šoli izbira načine sodelovanja s starši, ki zagotovijo iskanje rešitev v otrokovo korist, hkrati pa upoštevajo postopnost reševanja nastale situacije.*

**KLJUČNE BESEDE:** starši, strokovni delavci šole, otroci s posebnimi potrebami, sodelovanje, komunikacija

#### **ABSTRACT**

*Cooperation with parents of children with special needs at primary school with an adapted programme is very important for a school professional. Children with special needs in primary schools with an adapted curriculum are often not able to receive and transmit information in the way and to the extent that can be expected of children in most primary schools. This makes cooperation and effective communication between school professionals and parents all the more important. Some parents of children with special needs are inclined to do so, while others are more reticent, defensive in communication, or are in some kind of distress. Depending on the nature of the child's problems at school, the professional chooses ways of cooperating with parents that ensure finding solutions in the child's interest, while taking into account the gradual solution of the situation.*

**KEY WORDS:** parents, school professionals, children with special needs, cooperation, communication

## UVOD

Sodelovanje s starši strokovnim delavcem pogosto predstavlja izziv. Ta izziv lahko sprejmemo kot novo izkušnjo in v njem vidimo priložnost za nova spoznanja ali nanj gledamo kot na oviro. Kadar prevlada druga možnost, je naše sodelovanje s starši že v izhodišču oteženo. V prispevku bom na primerih iz svoje prakse prikazala, da je sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami uspešnejše, kadar staršem zares prisluhnemo in jih ob prvem stiku obravnavamo kot "tabulo raso". Pomembno je, da učitelj že na začetku šolskega leta s starši vzpostavi pristen odnos, ki temelji na odprti komunikaciji. Učitelj mora staršem poudariti pomen uspešne sprotne komunikacije za optimalni napredek otroka, hkrati pa z občutkom izkazati razumevanje njihovih stisk in si pridobiti njihovo zaupanje. To je proces, ki ga začne učitelj razvijati že na prvem skupnem roditeljskem sestanku s starši ter ga razvija na individualnih govorilnih urah, sestankih strokovnih skupin za otroka ter v sklopu ostalih srečanj s starši. Pri učencih, ki učno ne napredujejo v skladu s pričakovanji, in pri vedenjsko zahtevnejših učencih, predstavlja sodelovanje s starši še večji izziv.

## KOMUNIKACIJA UČITELJA S STARŠI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Za začetek sodelovanja s starši mora učitelj vzpostaviti komunikacijo. Kot pravijo Krech, Crutchfield in Balachey (Krech, Crutchfield in Balachey v Vec, 2005, str. 11), je »komunikacija proces, ki običajno zajema interakcijo med osebami, ki komunicirajo.« Pri tem učitelji uporabljamo besedno in nebesedno vedenje, ki ga starši zaznajo. Namen komunikacije je zavesten, saj želimo s komunikacijo na starše kot na prejemnike našega sporočila vplivati. Pomembno je, da se na komunikacijo s starši vnaprej pripravimo in da jih najprej spoznamo, sploh, kadar jim želimo prenesti informacije, ki pomenijo določeno spremembo v procesu šolanja njihovega otroka. Kot pravita David in Frank Johnson, (Johnson in Johnson v Vec, 2005, str. 33) je »učinkovita komunikacija med dvema osebama tista, pri kateri si prejemnik razlaga sporočilo pošiljatelja enako, kot je le-ta želel, da bi si.« S pozornim poslušanjem namreč ne le spoznavamo starše, ampak jih z odprtim sprejemanjem jemljemo takšne, kot so. Na ta način razvijamo in utrjujemo zaupanje in ustrezno podporo. Le tako lahko s starši vzpostavimo svetovalno komunikacijo. Kot navajata Kristančič in Ostrman (1989), je »svetovalni pogovor vedno spreminjajoči se odnosni proces med dvema osebama, ki vplivata druga na drugo. Tako klient kot svetovallec vnašata mnoge značilnosti v svetovalni pogovor, prav tako tudi svoje izkušnje, številne misli in čustva, ki se porajajo v času pogovora.« S starši torej moramo vzpostaviti pristen odnos, ki bo temeljil na zaupanju in odprti komunikaciji. Starši morajo začutiti, da jih ne le poslušamo, ampak tudi slišimo. Na ta način dosežemo ne le razumevanje staršev, ampak tudi razumevanje s starši, kar je ključnega pomena za dobrobit njihovega otroka. Na ta način se začne sodelovanje. Ključnega pomena pri sodelovanju pa je, da se zavedamo, kdaj, kako in zakaj nekaj sporočamo staršem. Pri tem poskušamo biti asertivni. »Cilj asertivne komunikacije je konstruktiven, to pomeni, da stremi k temu, da sva po končanem pogovoru oba s sogovornikom v redu.« (Trening asertivne komunikacije, 2020). Veščine asertivnega komuniciranja in vedenja so pomembne na vseh področjih življenja, saj nas učijo kako na spoštljiv način izraziti svoja stališča v situacijah, kadar se s sogovornikom ne strinjamo. Seveda načelo spoštljive komunikacije velja za oba sogovorca. Jensen in Jensen (2011, str. 79) navajata, da »če imaš v nekem odnosu moč, prevzameš s tem odgovornost za njegovo



kakovost. Odnos med učitelji in starši seveda ni le odnos med strokovnjakom in laikom, temveč tudi odnos med odraslimi ljudmi, zato strokovnjak ne nosi celotne odgovornosti za kakovost odnosa.« Pri sodelovanju s starši se moramo zavedati, da imajo besede, ki jih izrečemo, veliko težo, zato morajo biti izrečene premišljeno, ob pravem trenutku in na ustrezen način. Omenila sem že, da načelo spoštljivosti velja za vse prisotne v določeni komunikacijski situaciji, a kot navajata Jensen in Jensen (2011, str. 79), ima »v razmerju do staršev učitelj vendarle večjo odgovornost. Natančneje bi lahko to morda imenovali nadrejeno odgovornost za kakovost odnosa, in sicer v tem smislu, da strokovnjak prinese v dialog potrebne vrednote.« Skozi te vrednote in skozi načrt pomoči otroku, ki je skupna skrb starša in učitelja, poskušamo z ustreznim sodelovanjem doseči rešitev, ki bo v otrokovo največjo korist.

## **OBLIKE SODELOVANJA MED UČITELJI IN STARŠI**

Poučujem 3. razred nižjega izobrazbenega standarda osnovne šole s prilagojenim programom. V program so vključeni otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki imajo običajno priključene še druge težave oziroma motnje (motnje pozornosti in koncentracije, govorno-jezikovne motnje, selektivni mutizem, avtizem itd.). Tako kot so si različni otroci, vključeni v prilagojen program, so si različni tudi njihovi starši. Za učitelja otrok s posebnimi potrebami je pomembno, da starše kljub predhodnim informacijam, ki jih o starših ima, obravnava kot »nepopisan list«. Vsak izmed nas namreč komunicira na drugačen način in pogosto se zgodi, da starši že zaradi tega z vsakim učiteljem vzpostavijo drugačno sodelovanje.

Osnovna oblika sodelovanja, s katero lahko vzpostavimo pristen odnos s starši, je prvi roditeljski sestanek v novem šolskem letu. Staršem poleg pomembnih informacij, vezanih na šolska pravila in proces, na prvem roditeljskem sestanku predstavimo načine sodelovanja v tekočem šolskem letu. Motikova in Veljičeva (2007, str. 98) navajata, da naj »sodelovanje s starši na roditeljskih sestankih poteka kot doživljanje partnerstva, ki ima skupen cilj – skrb za istega otroka.« Poudarimo torej odprto komunikacijo, s čimer izrazimo pripravljenost na poslušanje in izrazimo delovanje za otrokovo največjo korist. Poudarimo, kako pomembno je za njihovega otroka, da sodelujemo in delujemo kot skupina. Zaradi navedenega starše povabimo k sodelovanju kot aktivne člane strokovne skupine za oblikovanje in spremljanje individualiziranega programa za njihovega otroka. Zavedati se moramo, da starši na prvi roditeljski sestanek s seboj prinesejo občutke in izkušnje preteklega šolskega leta. Te izkušnje in občutki so bodisi pozitivni, bodisi negativni. V obeh primerih starši poskušajo ugotoviti, na kakšen način se kot učitelji odzivamo v določenih situacijah. Na enem izmed prvih roditeljskih sestankov so me starši zasuli s vprašanji, ki so se navezovala na preteklo šolsko leto (vključenost v terapijo, informacije glede izvajanja terapije, nezadovoljstvo z izvajanjem krožkov itd.).

Ob prvem stiku s starši je pomembno, da jim prisluhnemo. Vprašanjem staršev na 1. roditeljskem sestanku sem prisluhnila. Na nekatera sem lahko odgovorila takoj, za druga sem jim povedala, da ne poznam odgovora in da bom odgovor poiskala pri sodelavcih. Nikakor se ne trudimo, da bi staršem odgovorili na vsa vprašanja samo zato, da dobijo nek odgovor. S tem, ko izrazimo, da na določeno vprašanje nimamo odgovora in da se bomo pozanimali, pred starši izkažemo iskrenost in pripravljenost, da se bomo pri iskanju odgovora potrudili in jim ga

posredovali v najkrajšem možnem času. Seveda to potem tudi moramo izpeljati v skladu z dogovorjenimi sklepi.

Na prvem roditeljskem sestanku staršem torej predstavimo, da bomo sodelovali v sklopu individualnih govorilnih ur, sprotno preko elektronske pošte ali telefonskega klica ter v sklopu strokovne skupine za oblikovanje in spremljanje individualiziranega programa.

## POMEN INDIVIDUALIZIRANEGA PROGRAMA PRI SODELOVANJU S STARŠI

Dobro zasnovan individualiziran program je lahko v veliko pomoč pri sodelovanju s starši. Z nekaterimi preko oblikovanja le-tega lahko vzpostavimo uspešno sodelovanje. Starše vključimo kot aktivne člane, torej jim damo možnost izraziti svoje mnenje, ki ga v individualiziran program tudi zapišemo. Prisluhnemo jim, kako vidijo svojega otroka, njegova močna in šibka področja in glede na to poskušamo skupaj oblikovati cilje. »Kakor je pomembno sodelovanje pri spoznavanju otrokovega vedenja, tako je pomembno tudi dogovarjanje o nadaljnjem ravnanju z otrokom. Čim več predlogov staršev sprejmemo, tem večje zagotovilo imamo, da bodo imeli dogovorjeni vzgojni ukrepi tudi uspeh.« (Prodanović, 1981, str. 27). Cilji na posameznih področjih delovanja otroka naj bodo jasni in zapisani tako, da jih je mogoče evalvirati. Primer cilja je naveden v spodnji tabeli.

NAČRTOVANJE			EVALVACIJA
SEDANJE FUNKCIONIRANJE	PRILAGODITVE/RAVNI POMOČI	CILJI – OPIS ŽELENEGA VEDENJA	
I.Učenec ne izpolni osnovnih navodil pri pouku in učenju (pokaži, vzemi, pobarvaj).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- demonstracija s fizičnim vodenjem in usmerjanjem</li> <li>- očesni stik</li> <li>- učenje principa prej-potem</li> </ul>	Učenec pri pouku samostojno izpolni tri osnovna navodila: pokaži, pobarvaj, vzemi. Vsako navodilo izpolni vsaj 3x dnevno.	3.3.2023 Cilj je delno dosežen in z njim nadaljujemo. Kadar je učenec pripravljen na šolsko delo, izpolni navodilo vzemi lepilo, pokaži trikotnik itd. Namesto barvanja pretežno kroži sličice.

## VKLJUČEVANJE ŠIRŠEGA STROKOVNEGA TIMA PRI SODELOVANJU S STARŠI

Otroci s posebnimi potrebami so običajno vključeni v vsaj še eno dodatno obravnavo na šoli, bodisi v logopedsko, fizioterapevtsko, psihološko obravnavo in/ali delovno terapijo. Strokovnjaki omenjenih področij so zaposleni na osnovni šoli s prilagojenim programom, kar je velika prednost. Povezovalni člen med njimi in starši je običajno razrednik, ki skrbi za koordinacijo skupnih sestankov, po potrebi pa se strokovnjaki glede napredka otroka sami dogovarjajo s starši. Pomemben je pretok informacij in uskladitev mnenj v dobrobit otroka. Pri nekaterih otrocih je zaradi vedenjske problematike potrebno povabiti k sodelovanju tudi zunanje strokovnjake. Starše o tem seveda prej obvestimo in jim razložimo načelo

postopnosti. Poudarimo, da je to v otrokovo največjo korist in da bomo rešitve iskali skupaj. Povezovalni člen v teh primerih je šolska svetovalna služba.

## PRIMERI SODELOVANJA S STARŠI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI IZ PRAKSE

### Primer 1

Učenka ni dosegala minimalnih standardov znanja za 3. razred. Imela je spremljevalko, samoiniciativno ni zmoгла funkcionirati, na dražljaje iz okolja se je odzivala zelo selektivno. Doseči sem želela, da se učenko preusmeri v zanjo ustrežnejši program, torej v posebni program vzgoje in izobraževanja.

#### Sodelovanje s starši:

Kaj?	Kdo?	Kdaj?
oblikovanje individualiziranega programa za učenko	strokovna skupina	september
predstavitve minimalnih temeljev znanja, opis funkcioniranja učenke v šoli in doma, iskanje dodatnih krepiteljev pozitivnega vedenja, dogovor o prilagoditvah za učenko glede zahtevnosti in količine nalog (po predhodnem dogovoru s šolsko strokovno skupino za IP)	razredničarka	oktober
pogovor o doseganju/nedoseganju minimalnih standardov znanja, sodelovanje pri individualnih logopedskih obravnavah, težave doma, sprejemanje učenkinih težav s strani staršev, pogovor o lažjih programih vzgoje in izobraževanja	razredničarka logopedinja	november
predstavitve posebnega programa vzgoje in izobraževanja	pomočnica ravnateljice/učiteljica v PP	november
odločitev staršev o preusmeritvi otroka v posebni program vzgoje in izobraževanja, predstavitve postopka usmerjanja, upoštevanje možnosti prehajanja med programoma NIS in PP	razredničarka šolska svetovalna delavka	december
pregled poročil vseh strokovnjakov šolske strokovne skupine za IP (po predhodnem pregledu s strani ravnateljice), pomoč pri izpolnjevanju zahteve ob preusmeritvi	razredničarka šolska svetovalna delavka	januar

pregled odločbe o usmeritvi, pogovor o prilagoditvah tekom pouka do konca šolskega leta (preusmeritev v PP z naslednjim šolskim letom)	razredničarka	februar
--	---------------	---------

## Primer 2

Učenec je imel težave s sprejemanjem avtoritete, težke vedenjske in čustvene motnje. Med poukom je bil moteč, verbalno in fizično zelo agresiven. Doseči sem želela, da se učencu zagotovi ustrezna pomoč, da bo morda lahko v šoli bolje funkcioniral in nadzoroval svojo jezo.

### Sodelovanje s starši:

Kaj?	Kdo?	Kdaj?
oblikovanje individualiziranega programa za učenca; oblikovanje kriznega načrta za učenca	strokovna skupina	september
opis funkcioniranja učenca v šoli in doma, dogovor o prilagoditvah za učenca – pogosti gibalni odmori, odmiki, tehnike umirjanja, dnevno beleženje vedenja v tabeli) razširitev tima: vključitev CSD	razredničarka šolska svetovalna služba	oktober
razširitev tima: vključitev mobilne službe Strokovnega centra Mladinski dom (pomoč staršem na domu)	razredničarka šolska svetovalna služba	november
razširitev tima: vključitev pedopsihiatra (učenec začne prejemati medikamentozno terapijo)	ravnateljica šolska svetovalna služba razredničarka	december
sprotno sodelovanje s starši (dnevno), izboljšanje vedenja pri učencu	razredničarka šolska svetovalna delavka	januar-marec
občutno poslabšanje vedenja pri učencu (neredna terapija, višje zahteve v šoli)	ravnateljica razredničarka	april

vključitev policije: učenec fizično agresiven nad strokovnimi delavci šole, tudi verbalno (grožnje) Krizni tim vseh zgoraj omenjenih strokovnjakov (izdana napotnica za hospitalizacijo mimo volje, v kolikor bi se podoben vedenjski izbruh ponovil)	šolska svetovalna delavka  razširjen tim	
šolanje od doma do konca šolskega leta	razširjen tim	maj, junij

### Primer 3

Učenec je bil prešolan z redne osnovne šole in vključen v 3. razred nižjega izobrazbenega standarda. Ker je dosegal vse temeljne standarde znanja in sem pri vseh šolskih predmetih izvajala diferenciacijo (prilagoditev v smislu zahtevnejših nalog, povečan obseg nalog), sem staršem predlagala hitrejše napredovanje.

#### Sodelovanje s starši:

Kaj?	Kdo?	Kdaj?
prešolanje z ROŠ oblikovanje individualiziranega programa za učenca	strokovna skupina	november
opis funkcioniranja učenca v šoli in doma, dogovor o prilagoditvah za učenca – zahtevnejše naloge, povečan obseg dela) sestaneš šolske strokovne skupine za IP glede hitrejšega napredovanja	razredničarka  šolska strokovna skupina	december
seznanitev ravnateljice o morebitnem hitrejšem napredovanju učenca v 4. razred preverjanje učenčevega znanja na podlagi učnih vsebin za 4. razred (v soglasju s starši)	ravnateljica razredničarka učiteljica 4. razreda	januar
pisno soglasje staršev za hitrejše napredovanje učenca  glasovanje učiteljskega zbora o hitrejšem napredovanju	razredničarka  učiteljski zbor	februar

## SKLEP

Musek Lešnik (2021) pravi, da »osrednje poslanstvo, naloga in dolžnost javnega sistema vzgoje in izobraževanja ni le posredovanje kakovostnih znanj. Enako pomembno je spodbujanje razvoja tistih osebnih veščin in moči, ki so temelj psihičnega blagostanja, zadovoljstva, sreče, optimizma.« Menim, da je enako pomembno tudi zavedanje, da moramo učitelji s starši otrok s posebnimi potrebami vzpostaviti pristen odnos, ki nam bo pri našem delu z učenci v pomoč in podporo. Starše poskušamo pridobiti z odprto komunikacijo in empatičnim odnosom ter tako dosežemo uspešno sodelovanje oz. sodelovanje v učenčevo največjo korist. »Pomembno je, da v šolah otroke naučimo šteti. Enako pomembno je, da jih učimo, kaj v življenju šteje.« (Musek Lešnik, 2021, str. 37). Pomembno je, da si gremo naproti in v vsakem pozdravu s starši vidimo možnost za sodelovanje. Ob tem sprejememo dejstvo, da nas posamezni starš kdaj ne pozdravi in dopuščamo možnost, da nas bo naslednjič odzdravil.

## VIRI IN LITERATURA

- Jensen E. in Jensen H. (2011). *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.
- Kristančič A. in Ostrman A. (1998). *Osnove in elementi svetovalne komunikacije*. Ljubljana: Inserco.
- Motik D. in Veljič I. (2007). *Spoznavam sebe, tebe, nas*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Musek Lešnik K. (2021). *Pozitivna psihologija za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Prodanović L. (1981). *Vzgojitelj in starši*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Trening asertivne komunikacije. (2020). Pridobljeno s <https://www.psihoterapevtske-storitve.si/trening-assertivne-komunikacije> Vec
- T. (2005). *Komunikacija – umevanje sporazuma*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.

## DELO S STARŠI PO IZHODIŠČIH IZKUSTVENE DRUŽINSKE TERAPIJE V MOBILNI SLUŽBI

Andrejka Alt  
SC Frana Milčinskega Smlednik  
Valburga 5, Smlednik, 1216  
[andrejka.alt@scfm-smlednik.si](mailto:andrejka.alt@scfm-smlednik.si)

### POVZETEK

*Vsaka mobilna služba je razvila svoj način dela z otroki in starši otrok s težavami v vedenju in čustvovanju, saj je področje dela precej široko in nam tako omogoča veliko kreativnosti in svobode. Naš skupni cilj je izboljšanje funkcioniranja otroka ali mladostnika, ki je vključen v obravnavo, in njegovega okolja.*

*Prispevek se nanaša na obliko pogovora s starši, ki jo pri svojem delu s starši uporabljam sama in ima izhodišča v izkustveno usmerjeni družinski terapiji Walterja Kemplerja. Povleče vzporednice s svetovanjem in komunikacijo s starši znotraj strokovnega centra. Govori o osebnem odnosu in vodenju pogovora na osebni način. Pozornost posveča zmožnostim družine ali posameznika za sprejemanje določene oblike pomoči in v skladu s tem tudi prilagajanju načinov delovanja.*

**KLJUČNE BESEDE:** izkustvena družinska terapija, mobilna služba, pogovor s starši, osebni odnos

### ABSTRACT

*Each outreach counseling service has developed its own way of working with children and parents of children with behavioral and emotional difficulties, because the field of work is quite wide and thus allows us a lot of creativity and freedom. Our common goal is to improve the functioning of the child or adolescent involved in the treatment and their environment.*

*The article refers to the form of conversation with parents that I use in my work with parents based on experientially oriented family therapy of Walter Kempler. It draws parallels with counseling and communication with parents within a professional center, focusing on the personal relationship and leading the conversation in a personal way. Attention is paid to the ability of the family or individual to receive some form of assistance and, accordingly, to adjust modes of operation.*

**KEY WORDS:** experientially oriented family therapy, outreach counseling service, conversation with parents, personal relationship

UVOD

Z dnem 13. 1. 2021 je bil sprejet Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI). Zakon omogoča celovito obravnavo otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami ter motnjami, ki obiskujejo vrtce ali šole ali so nameščeni v strokovnih centrih za otroke ali mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi težavami ter motnjami (Uradni list RS, št. 200/2020, čl. 1). Ena izmed nalog strokovnih centrov je tudi pomoč mobilnega tima oziroma pomoč v obliki svetovanja. Svetovanje je namenjeno otrokom ali mladostnikom (v nadaljnjem besedilu: otrokom), vrtcem, šolam, drugim institucijam, ki otroka ali mladostnika obravnavajo, otrokovim družinam in drugim osebam, ki so zanj pomembne. V mobilnih timih smo vključeni delavci različnih strok, predvsem pedagoških, psiholoških in strok s področja socialnega dela (Košnik idr., 2022). V nekaj letih svojega delovanja smo mobilni timi strokovnih centrov razvili različne pristope in metode dela, ki so odvisne od naše strokovne usposobljenosti, spretnosti, izkušenj in iniciative.

Naša naloga je, da pomagamo otrokom v njihovem kontekstu (družina, šola, vrtec, vrstniki, skupnost,...) (Košnik idr., 2022). Naš cilj je, da bodo znali težave reševati sami.

V našem strokovnem centru za pomoč mobilne službe največkrat zaprosijo šole, šole s prilagojenim programom, centri za socialno delo, redkeje vrtci, druge institucije (npr. Zavod za gluhe in naglušne), najmanj pa starši sami. Zaposila za pomoč s strani mladostnika še nismo dobili. Trenutno v naši mobilni službi delujeva dve svetovalni delavki. Na podlagi zaprosila se dogovoriva za uvodni sestanek v instituciji, ki je za pomoč zaprosila. Če je možno, so na uvodnem sestanku prisotni tudi starši. Glede na težave se nato dogovoriva za način dela – lahko gre za svetovanje šoli, po potrebi opraviva hospitacije v razredu. Prvi pogovor s starši poteka v našem strokovnem centru, včasih opraviva obisk na domu. Največkrat gre za kombinacijo, saj se nama zdi pomembno spoznati družino v domačem okolju, po drugi strani pa starši z obiskom v strokovnem centru pokažejo svojo pripravljenost za sodelovanje in večjo aktivno udeležbo. Nadaljnja obravnava je odvisna od težavnosti situacije. Skupaj oceniva ali zahteva vključenost obeh strokovnih delavk ali primer prevzameva individualno. Obravnava poteka v obliki pogovorov s starši, z otrokom ali družino v strokovnem centru ali/in z delom na terenu, po potrebi tudi akcijsko. Želim se osredotočiti na pogovore s starši, pri katerih sama izhajam iz izkustvene družinske terapije. Njena izhodišča so mi bila v pomoč pri mojem delu kot svetovalni delavki znotraj strokovnega centra in kot vzgojiteljici v stanovanjski skupini – tako pri pogovorih z otroki kot njihovimi starši.

## **TEORETIČNA IZHODIŠČA IZKUSTVENE DRUŽINSKE TERAPIJE**

Utemeljitelj izkustvene družinske terapije in eden od pionirjev družinske terapije je ameriški psihiater Walter Kempler. Izšel je iz gestalt terapevtske šole nemškega psihiatra Fritza Pearlisa. Osnovni princip gestalta pomeni, da človeški um predstavlja celoto, ki je ne moremo razbiti na njene sestavne dele, kar pomeni, da človeka ne moremo obravnavati izven konteksta njegove družine in zgodovine. Posameznik je v stalnem odnosu z okoljem, ljudje smo medsebojno odvisni in vplivamo drug na drugega (Centa, 2018).



Kempler in Pearls sta se strinjala, da v terapiji osebna analiza in anamneza nista potrebni, potrebno pa je neposredno srečanje v danem trenutku, tukaj in sedaj. Razšla sta se glede udeležbe terapevta v terapiji. Kempler je poudarjal, da je terapevt v terapevtskem procesu eden od udeležencev in terapijo vodi na osebni način. Terapevtove osebne reakcije v terapiji družinskim članom postavljajo zgled. Glavno orodje terapije je tako terapevt sam s svojo osebnostjo, spretnostjo in načinom, na katerega izraža svoja čustva, misli, doživljanje, izkušnje, v interakciji s klienti. Ta način odkrivanja sebe vzpodbudi kliente k bolj pristni udeležbi v terapiji. Glavni klient v družini ni posameznik, ampak je klient celotna družina in odnosi in odnosi znotraj nje. Osnovni dve potrebi posameznika sta potreba po avtonomiji in potreba po povezanosti z drugimi. Če teh dveh potreb dalj časa ne zmoremo uspešno usklajevati, razvijemo simptome. Kemplerjeva družinska terapija se od drugih družinskih terapij razlikuje po izkustvenem pristopu. To pomeni, da udeleženec v terapiji preko terapevta dobi novo izkušnjo in se tako nauči novih oblik vedenja (Inštitut za družinsko terapijo, 2012).

De Vries in Bowkamp (1995) opisujeta psihosocialno družinsko terapijo, ki je v osnovi ravno tako izpeljana iz izkustveno usmerjene družinske terapije, vendar so njena izhodišča razširjena, je bolj generalistična in odprta za različne metode in tehnike, ki jih po potrebi lahko integrira. Poudarja, da razlika med terapijo in svetovanjem ni povsem jasna in da je vsaka pomoč, ki je usmerjena v klientovo večji sposobnost reševanja problemov in izboljša njegove odnose z drugimi, terapevtska.

## **DELO S STARŠI**

Večino dela v okviru naše mobilne službe predstavlja delo z otrokom in njegovimi starši. Večkrat pogovori potekajo s celotno družino, predvsem v primerih pogostih konfliktov.

Po mojih dosedanjih izkušnjah starši sami sebe v večini primerov ne vidijo ko tiste, ki lahko pripomorejo k odpravljanju težav pri svojem otroku. Največkrat želijo, da strokovni delavec pomaga otroku, da ta dobi uvid v svoje »problematično vedenje« in mu ga pomaga odpraviti. So tudi starši, ki se zavedajo, da so z nekaterimi svojimi ravnanji ali opustitvijo določenih ravnanj vplivali na razvoj težav in si želijo pomoči zase. Nekateri so obupani, ker hodijo od strokovnjaka do strokovnjaka, od institucije do institucije, vendar ustrezne pomoči zase in za svojega otroka ne dobijo. Vzrokov za to je verjetno več, naštevam tiste, ki jih pri svojem delu v mobilni službi zaznavam največkrat – od tega, da je pomoč prišla prepozno, ko je problematika že dalj časa trajajoča in so določeni vzorci vedenja pri otroku in in v družini preveč utrjeni, da je ustrezne pomoči premalo (čakalne vrste, prenizka frekvenca obravnav ipd.), otrok je voden v različnih institucijah, ki se med seboj prekrivajo, strokovni delavci se večkrat menjavajo, medsebojnega sodelovanja je premalo in podobno. Bowkamp in Bowkamp (2014) govorita o ranljivih družinah, ki za učinkovito reševanje njihovih težav potrebujejo drugačen pristop, bolj angažiran in bolj pristen.

## **Komunikacija s starši**

Komunikacija s starši je pomemben element dela v strokovnih centrih, vrtcih, šolah, pri delu v mobilni službi pa je največkrat ključna. Moje izkušnje kažejo, da se na tem področju soočamo z vse večjimi izzivi. Juul (2020) ugotavlja, da starši niso več takšni kot nekaj in so učitelji z njimi

bolje shajali zato, ker so bili »dobro vzgojeni« in bolj poslušni. Meni, da prihaja do »trka institucij – institucije šole in institucije družine«. Primanjkuje pa osebnega dialoga.

Opažam, da so pogovori s starši v okviru mobilne službe večkrat uspešni zgolj zato, ker je naša drža lahko nevtralna in v tem oziru zanje ni ogrožujoča. Lahko predstavljamo vlogo katalizatorja med starši in institucijo.

Bowkamp in Bowkamp (2014) govorita o »modernih« starših, ki so izgubili avtoriteto, ker niso hoteli biti več avtoritarni. Zaradi zamenjevanja pojmov avtoriteta in premoč, so »ostali brez moči, nemočni« (str. 336).

Menim, da t.i. moderni starši svoje lastne nemoči velikokrat ne zaznavajo, ne priznavajo ali jo prikrivajo in krivdo za otrokove težave pripisujejo zunanjim dejavnikom, ki so vrtec, šola ali kasneje strokovni center. Komunikacija v institucijah je zato lahko zelo zahtevna in večkrat otežena. Srečujem tudi s starši, ki se lastne nemoči zavedajo, povsod sodelujejo, vendar v resnici nočejo, ne znajo ali ne zmorejo sprememb. Bowkamp in Bowkamp (2014) navajata vrsto interakcijskih vzorcev staršev, s katerimi se strokovni delavci znotraj strokovnih centrov spopadajo in zanje ponujata konstruktivne odgovore. Menita, da morajo strokovni delavci »izhajati iz lastne moči« in »morajo znati in si upati imeti avtoriteto« (str. 336).

### **Oseben način vodenja pogovora**

Vodenje pogovora na osebni način pomeni, da se svetovalec znotraj procesa zaveda samega sebe in se zaveda kaj si želi in česa ne. Ves čas pogovora skrbi za ravnovesje med skrbjo zase (avtonomija) in skrbjo za drugega (povezanost). Na klienta odreagira iz lastnega referenčnega okvira in ima svoj pogled na klientove težave, vzroke zanje in na to, kako mu lahko pomaga. Če je klientov pogled na te stvari drugačen, nasprotja omeni in se o njih pogovori. Način, na katerega to pove, je za klienta zgled in nova izkušnja. (De Vries in Bowkamp, 1995).

Bowkamp in Bowkamp (2014) podobno govorita o strokovnem delavcu kot zdravem odraslem in zdravem modelu, ki je razumevajoč, skrben, pritrjuje, spodbuja, hkrati pa jasno postavlja svoje meje in klienta opozarja na njegovo odgovornost. Na ta način zgled predstavlja dobrega starša in deluje kot model, preko katerega se starši lahko naučijo postati boljši starši za svojega otroka.

Kempler (1994) navaja, da so terapevtove osebne reakcije za terapevtski proces ključne in so del njegovega pristnega vedenja, zato se lahko po želji vključijo v proces. Nujno pa mora terapevt odkriti tisti del svojega doživljanja, ki terapevtski proces zavira. Predstavlja tudi učinkovito tehniko, na katero v pogovor lahko integriramo svoje osebne reakcije, to je popolno sporočilo.

De Vries in Bowkamp (1995) razlagata, da je popolno sporočilo sestavljeno iz treh elementov in sicer:

- ti sporočilo (*»Motite me s tem počasnim govorjenjem«*),
- jaz sporočilo (*»Ne upam si povedati, ampak me motite s tem počasnim govorjenjem.«*),

- jaz - ti sporočilo, ki pomeni sporočilo o odnosu (*»Ne upam si povedati, vendar me motite s tem počasnim govorjenjem. Teško sem vam to povedal, ker ne želim, da se zaprete vase in nehate govoriti. Hočem biti le iskren z vami.«*)

Predstavljam primer popolnega sporočila iz prakse:

*»Teško mi je to reči, vendar vas težko poslušam, ko ves čas razlagate različne teorije. Občutek imam, da me sploh ne slišite, da me ne poslušate zares, da me ne jemljete resno in da se moram z vami ves čas boriti kdo ima prav. V bistvu razumem vašo hči, kako se ob tem počuti. Nisem pa vas želela užaliti, želim biti iskrena z vami, želim tudi, da ste vi iskreni z mano in ne želim, da prenehamo s sodelovanjem.«*

Ne glede na to, da smo strokovni delavci znotraj strokovnih centrov in v mobilnih službah vajeni vzpostavljanja odnosov, še posebej z otroki, menim, da vodenje pogovorov s starši in družinami na osebni način ni vedno enostavno. Z osebnimi reakcijami se na nek način razgalimo in pokažemo svojo ranljivost, kar pa od nas zahteva veliko mero notranje moči in strokovnega znanja.

## ZAKLJUČEK

Menim, da je brez vzpostavitve odnosa in temeljnega zaupanja delo s starši v mobilni službi vsakem primeru obsojeno na neuspeh. Sodelovanje, komunikacija s starši in pomoč staršem so pomembne tudi za otroke, ki so vključeni v druge oblike pomoči v okviru strokovnega centra, tudi tiste, ki so nameščeni. Spretnost pri vzpostavljanju odnosa je odvisna od nas kot strokovnih delavcev, od naših osebnostnih značilnosti, vzorcev vedenja, sposobnosti empatije in podobno. Tudi od naših predsodkov in stereotipnih prepričanj. Bowkamp in Bowkamp (2014) ponujata vrsto vprašanj za strokovne delavce, ki ponujajo priložnost za samoizpraševanje.

Tudi sama se pri svojem delu večkrat sprašujem o svojih lastnih interakcijskih vzorcih, kaj me ovira pri delu z določenimi starši, do koga čutim antipatijo, do kam seže moja odgovornost, kje znotraj odnosa je moja meja, kje se začne odgovornost drugega in podobno. Omenila sem, da je za osebno vodenje pomembna notranja moč. Nimam je vedno dovolj. Pomembno se mi zdi, da se tega zavedam, kajti le takrat lahko naredim kaj v zvezi s tem. Menim, da je za delo strokovnih delavcev, ki delajo z odnosi, samorefleksija potrebna. Nujno se mi zdi potrebna tudi supervizija, ki jo je po mojem mnenju premalo, saj so sredstva znotraj javnih zavodov navadno omejena. Pomagamo si lahko z intervizijskimi srečanji, za katere pa večkrat zmanjka časa in/ali volje.

## VIRI IN LITERATURA

- Bouwkamp, R. in Bouwkamp, S. (2014). *Blizu doma: priročnik za delo z družinami*. Ljubljana, Znanstvena založba FF, PeF, IDT.
- Centa, M. (2018). Geštalt pristop, njegovo razumevanje odnosnosti in čustvenosti in kognitivna teorija čustev. *Bogoslovni vestnik* 78(2), 429-442.  
<http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-TZE6SLKO>
- De Vries, S. in Bouwkamp, R. (2002). *Psihosocialna družinska terapija*. Logatec, Firis Imperl & Co.
- Inštitut za družinsko terapijo (2012). Teoretične predpostavke in koncepti.  
[https://www.kempler.si/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52&Itemid=65](https://www.kempler.si/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=65)
- Juul, J. (2020). Dialog med šolo in družino. V J. Juul, *Od vzgoje do odnosa* (str. 98 - 104). Radovljica, Založba Didakta.
- Kempler, W. (1994). *Načela obiteljske geštalt-terapije*. Zagreb, Alinea.
- Košnik, P., dr. Plavčak D., dr. Vovk Ornik N., mag. Zupanc Grom R., Domanjko J., Marolt B., Pal P., dr. Zalokar L., prof. dr. Kranjčan M. (2022). *Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami in izvedbena priporočila za izvajanje vzgojnega programa*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.  
[https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/vzgojni\\_program\\_VIZ\\_s\\_priporocili.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/vzgojni_program_VIZ_s_priporocili.pdf)
- Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI). (2020). Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 ZUJF, 90/12 in 41/17 ZOPOPP, 200/20 – ZOOMTVI. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5896&d-49682-p=1&d-49682-o=2&d-49682-s=1>

## **SOCIALNE SPRETNOSTI - TEMELJ ŽIVLJENJSKIH VEŠČIN**

### **SOCIAL SKILLS - THE FOUNDATION OF LIFE SKILLS**

Irena Andolšek, univ. dipl. soc. del.  
geštalt izkustvena družinska terapevtka  
Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše  
Gotska ul. 18, 1000 Ljubljana  
[irena.andolsek@scoms-lj.si](mailto:irena.andolsek@scoms-lj.si)

#### **POVZETEK**

*Vsak dan je večina ljudi izpostavljena širokemu spektru medosebnih odnosov (družina, šola, delovno okolje, različni uradi, trgovine, zdravstvene ustanove...). V vsakem od teh okolij nam življenje lahko bistveno olajšajo ustrezne socialne spretnosti. Ljudje smo socialna bitja in pomanjkanje socialnih veščin nas lahko privede do osamljenosti, tesnobe, depresije; dobre spretnosti pa nam pomagajo, da spoznamo zanimive ljudi, dobimo službo, ki si jo želimo, napredujemo v karieri in odnosih.*

*Prispevek predstavlja delo z otroci/mladostniki, ki so vključeni v skupino za učenje socialnih veščin. V skupini se lahko v varnem in terapevtsko naravnem okolju učijo in razvijajo nove vzorce vedenja, komunikacije in izražanja sebe. To dosežemo z uporabo različnih iger, kreativnih medijev, izkustvenih tehnik in razreševanju konfliktnih situacij. Učinki skupinskega dela so opazni predvsem v izboljšanju samopodobe, tolerantnosti za medsebojne razlike in v povečani asertivnosti.*

**KLJUČNE BESEDE:** otroci s težavami na socialnem in čustvenem področju, skupinsko delo, socialne veščine, socialne igre.

#### **ABSTRACT**

*Each day, most people are exposed to a wide range of interpersonal relationships (family, school, workplace, offices, shops, health facilities, etc.). In these environments, having the right social skills can make life much easier. We are social beings and a lack of social skills can lead to loneliness, anxiety, depression; good skills help us to meet interesting people, get the job we want, improve our careers and relationships.*

*This paper presents group work with children/adolescents who are involved in a social skills program. By joining the group, we empower them to learn and develop new patterns of behaviour, communication and self-expression in a safe and therapeutic environment. This is achieved through the use of different games, creative media, experiential techniques and*

*conflict resolution. The effects of group work are particularly noticeable in the improvement of self-esteem, tolerance of differences and increased assertiveness.*

**KEY WORDS:** children with social and emotional difficulties, group work, social skills, social games.

## UVOD

Sproščena in pristna komunikacija med ljudmi je ena od najpomembnejših sestavin življenja. Vsak dan je večina ljudi izpostavljena širokemu spektru medosebnih odnosov (družina, šola, delovno okolje, trgovina, zdravstvene ustanove, različni uradi, soseska ipd.). V vsaki od naštetih situacij nam življenje lahko bistveno olajšajo ustrezne socialne spretnosti - veščine. V najširšem pomenu so to spretnosti, ki jih potrebujemo za reševanje problemov, situacij, izzivov, ki jih pred nas postavlja življenje. V socialnem smislu je to sklop veščin vzdrževanja avtonomije v medsebojnih odnosih, ki jo nekateri avtorji poimenujejo tudi asertivnost. Je osebna značilnost, ki sooblikuje doživljanje sebe kot osebe, sposobne obvladovati svoje življenje in obremenitve ter reševati probleme. Tako krepimo občutek lastne vrednosti in samozaupanja ter povečamo izkoriščanje obstoječih socialnih mrež oz. socialne podpore, vendar na način avtonomnega izkustva pri razpolaganju s seboj. (Žnidarec Demšar, Petrovič Erlah 2005).

Potreba po obvladovanju socialnih veščin se postavlja vedno bolj v ospredje, saj usvajanje le akademskega znanja ne prinaša uspešnih in odgovornih odraslih. Rezultati različnih raziskav in opazovanje stanja v družbi kažejo, da razvoj sodobnih tehnologij, družabnih omrežij, video igrice vplivajo na mlade, da so vedno v večjem številu socialno neustrezno ali pomanjkljivo opremljeni.

Otroci zaradi različnih razlogov lahko že v zgodnjih letih šolanja doživljajo izločanje iz vrstniške skupine, kar prinaša negativne izkušnje in mnoga tveganja za resne težave na področju vedenja, čustvovanja in duševnega zdravja.

## SOCIALNO USPEŠEN MLADOSTNIK

Socialno uspešen mladostnik je mladostnik, ki se zaveda samega sebe, ljudi okoli sebe in družbe v širšem smislu. Ima postavljen nek osnovni sistem vrednot, ki jih je sčasoma privzel za sebi lastne in pomembne in se jih v svojem življenju tudi skuša držati. Zna si zastavljati kratkoročne in dolgoročne cilje, zanje se je pripravljen potruditi, zna pa se tudi odrekati stvarim, ki bi ga pri tem ovirale. Zna se spopadati s problemi, ki mu prihajajo na pot; zaveda

se, da so rešljivi, da je vedno mogoče izbirati med več rešitvami in zna se odločiti za ustrezno. (Metelko Lisec, 2004)

Socialno uspešen mladostnik že obvlada številne življenjske veščine, ki jih je pridobil skozi socializacijo in šolanje ter jih ustrezno uril v okolju kateremu pripada (družina, šola, vrstniška skupina, interesne in športne skupine, delovno okolje ipd.).

Zaradi najrazličnejših vzrokov pa pri vseh posameznikih pridobivanje teh veščin ne poteka skladno s pričakovanji razvoja in mimogrede skozi odraščanje, zato je potrebno pridobivanju teh spretnosti nameniti posebno pozornost. Naloga staršev, vzgojiteljev, učiteljev in strokovnjakov, ki se ukvarjajo z otroki in mladostniki je, da zaznajo oz. ocenijo pomanjkanje socialnih spretnosti ter načrtujejo

kako bi to področje pri posameznem otroku izboljšali in kako bi v skupini, ki ji pripada vsi skupaj razvijali socialne kompetence in pozitivno razredno klimo.

Socialna kompetenca je sestavljena spremenljivka učinkovitega ravnanja v socialnih situacijah. Elementi, ki prispevajo k učinkovitemu ravnanju, so: socialna kognicija, zavzemanje perspektive drugega in organizacija mentalnih skriptov različnih socialnih situacij.

## KAJ SO SOCIALNE VEŠČINE?

Obstajajo številne definicije, ki so usmerjene v različna področja otrokovega socialnega delovanja. Owen Hargie je s sodelavcema Saunderjevo in Dicksonom (v Moder, 1996) definiral socialne veščine kot **skupino ciljno usmerjenih, medsebojno povezanih, situacijsko ustreznih socialnih vedenj, ki se jih lahko naučimo in so pod kontrolo posameznika.**

## VRSTE SOCIALNIH VEŠČIN

Joseph (1994) razvršča široko polje socialnih spretnosti v dva osnovna okvirja:

1. **Intrapersonalne veščine (self – awarness skills)** so spretnosti, ki zajemajo procese samozavedanja in neposredno vplivajo na kvaliteto socialnih interakcij. Vključujejo:
  - a. prepoznavanje lastnih čustev in občutij
  - b. prepoznavanje načina, kako čustva vplivajo na naše vedenje
  - c. zavedanje in sprejemanje lastnih močnih področij in pomanjkljivosti pri sebi in drugih.
2. **Interpersonalne veščine (interpersonal skills)** so spretnosti, ki zajemajo posameznikovo usposobljenost za socialne interakcije in kvalitetne medosebne odnose. Vključujejo:
  - a. **komunikacijske veščine:**
    - sposobnost prepoznavanja verbalnih in neverbalnih sporočil s strani drugih
    - sposobnost ustreznega odzivanja na verbalna in neverbalna sporočila s strani drugih
    - sposobnost aktivnega poslušanja

- sposobnost sprejemanja pozitivnih in negativnih emocij s strani drugih
- sposobnost vzpostavljanja in vzdrževanja konverzacije z drugimi
- b. veščine prevzemanja perspective drugega:**
  - sposobnost prepoznavanja, kako čustvena stanja drugih vplivajo na njihova vedenja
  - sposobnost izražanja empatije
  - sposobnost prepoznavanja vpliva različnih situacij na vedenje drugih
  - sposobnost sodelovanja (sharing, taking turns, helping out)
- c. veščine reševanja problemov:**
  - sposobnost iskanja alternativnih rešitev
  - sposobnost evalvacije alternativ in ustrezno odzivanje
  - sposobnost samokontrole
  - sposobnost obvladovanja konfliktnih situacij
  - sposobnost objektivnega gledanja na situacije
  - samosprejemanje
  - tolerantnost do drugih.

McGrathova in Franceyeva (1996) sta se v svojem proučevanju otrokovega vedenja usmerili na področje socialnih veščin in skozi prakso ugotovili, da je za socialno kompetenco šolskih otrok bistvenih 21 socialnih veščin, ki sta jih razvrstili na šest področij:

- 1. ZNATI IGRATI SE:**
  - upoštevanje drugih
  - znati zmagati
  - znati prenesti poraz
- 2. BITI POZITIVEN:**
  - pozitiven zgled
  - dajanje in sprejemanje poklonov
- 3. TVEGATI:**
  - približati se in sodelovati
  - govoriti, nastopiti pred drugimi
- 4. SODELOVATI:**
  - pogajati se



- ravnati s konflikti in nestrinjanji
  - sugerirati in prepričevati
  - skupinsko odločanje
  - upoštevati mnenja drugih
  - vključevati druge
5. **BITI ZANIMIV:**
- poslušati in spraševati/pripovedovati
  - zanimivo se pogovarjati
6. **ZAVZETI SE ZASE:**
- prepričati, da bi te drugi jezili
  - ne zmeniti se za tistega, ki ti povzroča probleme
  - reči NE
  - prositi odraslega za pomoč.

Avtorici navajata, da so otroci že v 3. razredu dovolj zreli za učenje vseh omenjenih veščin.

Socialne veščine so nekaj kar se učimo **postopoma** in skozi odraščanje. **Skozi razvojne faze se socialne veščine preoblikujejo**, postajajo vse bolj prefinjene in izdelane, posameznik z njimi vedno lažje in spretnjeje rokuje. Razvoj socialnih veščin ima svojo **kontinuiteto**, ki jo upoštevamo pri načrtovanju in izvajanju socialnih treningov za spodbujanje socialnega razvoja.

## SKUPINA

Skupine so socialne mreže oz. okolja v katerih preživimo večino življenja. V njih se udejanjamo kot socialna bitja, najprej v primarni družini, nato v šolskih skupnostih, kasneje v delovnih skupinah, ob oblikovanju lastne družine. Skupine so sprožilo človekovega socialnega življenja in so nujne za njegov razvoj, saj v njih v prvi vrsti zadovoljujemo lastne potrebe. (Vec, 2019).

Flaker (2022) zapiše, da je skupina bolj nekaj, kar ljudje ustvarijo, kakor nekaj kar se jim dogaja. Skupine lahko dizajniramo - načrtujemo, vodimo; spremljamo in vrednotimo, včasih to celo moramo početi. Vendar pa mora biti dizajn odprt, omogočati fleksibilnost, ustvarjalnost in svobodo. Biti mora okvir, zgolj itinerar, skica poti, ki naj jo skupina ubere - z možnimi spremembami smeri - a pri tem moramo vedeti, kje in kam smo jo preusmerili.

Skupina je določeno število ljudi, kjer posamezniki doživljajo medsebojno pripadnost oziroma so med seboj povezani s skupinsko zavestjo. Izberejo si lahko lastno ime skupine. Vsi ljudje v skupini neposredno med seboj komunicirajo, izmenjavajo mnenja in tudi občutke (jaz – ti odnos). V skupini ljudje tvorijo sorazmerno trajno celoto oziroma kontinuiran sistem. Posamezniki v skupini imajo določene cilje, vrednote, norme (vedo kaj hočejo) in opravljajo

temu primerne dejavnosti. Vsak izmed posameznikov ima v skupini mesto, kamor pripada. Vsak izmed njih igra lastno vlogo ter zavzame tisti položaj, ki mu najbolj ustreza.

V majhnih skupinah bolj intenzivno kot v velikih potekata dva temeljna procesa – socialni vpliv in socialne interakcije. Kobolt (2009) povzema več avtorjev in pravi, da je psihološka skupina vsaka majhna skupina, sestavljena iz dveh ali več oseb, ki so v medsebojni interakciji. Nadaljuje, da je za psihološke skupine značilno predvsem to, da se v njih razvijajo pomembni psihološki procesi – čustvena in kognitivna povezanost, skupni cilji, intenzivne emocije, ki se izražajo bodisi skozi sodelovanje ali tekmovanje, zaupanje ali nezaupanje, ki pomenijo izkustvo čustvene podpore ter so izziv socialnemu in osebnostnemu zorenju.

Skupinski cilj mora biti za večino udeležencev dovolj privlačen, da so se zaradi njega pripravljene odpovedati nekaterim svojim individualnim ciljem.

Socialna sprejetost in prijateljstvo sta za posameznika izredno pomembna. Bajzek (1989) meni:

**”Če je nekdo sprejet v skupino, ima že to dejstvo tako velik vpliv na posameznika, da se spremeni”.**

Šolski otroci imajo raje vrstnike, ki se vedejo prosocialno, izražajo večjo naklonjenost svojim vrstnikom, se lažje vključijo v skupinske aktivnosti in učinkoviteje obvladujejo medosebne spore. Med priljubljenimi otroci v razredu tudi duhoviti, fizično aktivni in zdravi otroci, ki so samozavestni, v bližini katerih se drugi otroci dobro počutijo. Otroci, ki jih drugi ne sprejemajo, se pogosto zavedajo svoje nepriljubljenosti, svoje negativne socialne izkušnje pa pogosto zadržijo tudi v poznejših razvojnih obdobjih. Tisti, ki niso sprejeti med vrstniki, so bolj rizični za razvojne in psihosocialne probleme, kot so alkoholizem, depresija, učna neuspešnost in odklonsko vedenje (Smrtnik Vitulić, 2009).

## **SOCIALNO UČENJE JE UČENJE V SKUPINI**

Ramovš (Moreno, 2000) pravi, da je skupinsko delo preiščeno delo s skupino, ki **želi zblížati ljudi v temeljno človeško skupino ali jim omogočiti učenje nekega pomanjkljivega vidika za delo in sožitje v njihovih temeljnih skupinah v osebem življenju ali v družbeni skupnosti.** Ima primeren program dejavnosti in vodenja, da doseže cilje v določenem času.

Po mnenju H. Northen in R. Kurland (2001) je skupinsko delo pozitivna in optimistična smer dela z ljudmi, ki iz ljudi potegne in potrjuje kar je najboljše v njih. Pri formiranju skupine nas vodi prepričanje v človeško moč in da ima vsaka oseba nekaj za (ponuditi) prispevati v življenje drugih. Učinkovito skupinsko delo, kjer ljudje vzajemno delujejo, spodbujajo drug drugega, razumejo, spoštujejo, cenijo in se razvijajo na podlagi izkušenj, situacij, problemov, dilem, mišljenja drugih, je danes, ko živimo v naraščajoče neosebnem svetu, potrebno bolj kot doslej. Avtorici poudarjata, da učinkovito skupinsko delo zahteva upoštevanje etičnih načel, znanja in profesionalnih veščin.

Od vodje zahteva veščine vodenja, poznavanje težav s katerimi se spopadajo člani vključeni v skupino, poznavanje skupinske dinamike in pripravljenost biti udeležen v procesih, ki se v skupini odvijajo.

Socialno učenje lahko poteka skozi različne pristope in tehnike. Plavčak (2021) je na populaciji otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki so bili vključeni v trening socialnih veščin ugotovljala, da so se kot najučinkovitejši pristopi izkazali naslednji: lutkovni pristop, likovni pristop, individualni svetovalni pogovori, igre (družabne, sodelovalne, socialne) ter učenje strategij za medsebojno razumevanje, primerno vedenje in oblikovanje vrednot.

Tudi druge raziskave so pokazale npr., da mlajši odrasli ocenjujejo, da jim je igra pomagala pri učenju socialnih spretnosti, pri izbiri hobijev ter pogosto tudi pri izbiri poklica (Smrtnik Vitulić, 2009).

## **IGRALNE DEJAVNOSTI**

Če želimo razumeti značilnosti otroške igre v določenih obdobjih, je nujno potrebno poznavanje razvojnopsiholoških procesov. Igra je namreč podrejena določeni stopnji telesnega, socialnega, čustvenega in miselnega razvoja posameznika, kar pomeni, da se otroci želijo igrati tiste igre, ki jim pomenijo razvojnopsihološki izziv. Igra je notranje motivirana dejavnost, pri kateri je pomemben potek, in ne njen cilj (Horvat in Magajna, 1989). Gre za svobodno, samoorganizirano dejavnost, ki se je posameznik loti brez kakršnekoli zunanje prisile. Potek in smisel sta v njej sami, zato otroku ni toliko pomemben končni rezultat, ampak predvsem proces, uživanje in zadovoljstvo pri igri. Kot taka ne služi prihodnosti, ampak je umeščena v sedanost, kar pomeni v 'tukaj in zdaj' (Horvat, 2001). Edini motiv za igro je torej posameznikovo zadovoljstvo, ki ga ob tem doživi. Igra zahteva posameznikovo aktivno udeležnost, pri kateri se izrazi domišljija, nerealne komponente, pravila igre pa sprotno nastajajo in se (pre)oblikujejo (Marjanovič Umek in Zupančič, 2001). Rubin, Fein in Vanderberg (1983, v Batistič Zorec, 2002) so postavili nekaj ključnih opisnih kriterijev za prepoznavanje igre:

- (1) prostovoljnost, notranja motivacija in pozitivna čustva (užitek),
- (2) usmerjenost pozornosti na igralne dejavnosti, in ne na cilje (rezultate) teh dejavnosti (otrok npr. lahko med igro pozabi na svoj prvotni namen),
- (3) 'proučevanje' igralnega materiala,
- (4) prisotno tudi neresnično, nestvarno vedenje,
- (5) fleksibilnost, zaradi katere igra poteka po pravilih, ki jih postavljajo udeleženci igre sami, in jih, če je potrebno, med igro tudi spreminjajo, ter
- (6) aktivna udeležba posameznikov v igri.

Igra omogoča tudi spodbujanje otrokovega socialnega, čustvenega, telesnega in kognitivnega razvoja. Razvojni psihologi igro razumejo kot spontano dejavnost, ki jo otrok izbira sam in pri

kateri končni cilj (izdelek) ni bistven. Tvrstna dejavnost je pomembna za optimalen razvoj otrok tudi v srednjem in poznem otroštvu. Otrokov razvoj lahko spodbudimo tudi s t. i. interakcijskimi igrami, ki so vnaprej načrtovane in se najpogosteje uporabljajo z namenom izkustvenega učenja socialnih veščin v manjših skupinah (povzeto po Smrtnik Vitulić, 2009).

Osnovni namen teh iger je vzgajati (učiti, spodbujati, razvijati, izboljševati) za socialne odnose. Skozi primerno izbrane in vodene igre skupina postaja vedno bolj povezana, člani pa se počutijo vedno bolj prijeto, varno in sprejeto.

Žižak A. (2009) ugotavlja, da je namen igralnih dejavnosti tudi dvig motivacije, dodajanje nove energije, zabava in sproščanje.

## **PRIKAZ PRAKTIČNEGA DELA**

V skupinsko obliko terapevtskega dela v Svetovalnem centru za otroke mladostnike in starše Ljubljana vključujemo otroke za katere starši poiščejo pomoč in so najpogosteje v obravnavi pri specialistkah klinične psihologije, pedopsihiatrih ali specialnih in rehabilitacijskem pedagogih. Če le ta oceni, da bi otrok potreboval učenje socialnih spretnosti ali korekcijo vedenjskih vzorcev, ki ga ovirajo pri vzpostavljanju ali vzdrževanju zadovoljujočih odnosov z vrstniki, ga napoti v skupino.

Skupino vodita specialistka klinične psihologije in socialna delavka, obe educirani integrativni terapevtki (Petzold H.). Otroci so stari 11 in 12 let (obiskujejo 5. ali 6. razred).

Otroci se srečujejo enkrat tedensko skozi vse šolsko leto. V skupini je šest do devet otrok obeh spolov. V preteklosti so bile skupine izrazito fantovske, v zadnjih letih pa so po spolu izenačene. Skupina je zaprta, tudi, če pride do osipa, tekom šolskega leta ne vključujemo novih. Prihajanje je prostovoljno. Otroci se med seboj ne poznajo, to je prednost, saj s seboj ne prinašajo stigme in utrjenih vzorcev - imajo priložnost oblikovati nove odnose.

## **ZNAČILNOSTI OTROK**

Na prvi pogled so nekateri otroci zelo mirni in vase umaknjeni, drugi po glasni, nemirni in brez ustrezne kontrole. Za njihovim vedenjem se skrivajo različni vzroki, ki jih sčasoma odkrivamo in se tudi sami med seboj, v določenih situacijah, sprašujejo in želijo vedeti o razlogih obiskovanja skupine. Glavne značilnosti so:

- slabo razumevanje socialnih situacij,
- anksioznost,
- značilnosti MAS,
- nizka samopodoba,
- pomanjkanje samozavesti,
- pomanjkanje socialnih izkušenj z vrstniki (dolgotrajno bolni),

- nemirnost in pomanjkanje koncentracije,
- slabša kontrola vedenja,
- nespretno izražanje sebe (želja, lastnega mnenja, počutja),
- izkušnje medvrstniškega nasilja.

Nekateri med njimi so otroci s posebnimi potrebami in imajo v šoli dodatno strokovno pomoč.

Večina otrok ni vključena v nobeno drugo dejavnost in že sama vključenost v skupino pozitivno deluje, ker:

- nekam pripadajo,
- spoznavajo otroke, ki imajo težave,
- imajo novo priložnost (niso zapleteni v utrjene vzorce in vloge ki so jih vajeni v šoli),
- lažje se uveljavijo (manjša skupina, pokažejo področje, kjer so dobri, dobijo vzpodbude, pozitivno vlogo),
- njihovih težav in motečega vedenje se ne izpostavlja,
- opazujejo in učijo se o razlikah.

Za večino otrok je značilno, da se kljub starosti (11,12, let) ne znajo konstruktivno pogovarjati. Zato se pri načrtovanju vsebine in aktivnosti izogibamo nalogam, ki bi temeljile zgolj na verbalnem izražanju. Cilje dosegamo predvsem preko socialnih iger, interakcijskih vaj in različnih kreativnih medijev (risanje, igranje vlog, uporaba različnih materialov...).

Pri vodenju in izbiri aktivnosti se usmerjamo na njihova močna področja in krepitev moči le teh. To dosegamo z izbiro različnih iger in vsebin ter drugih aktivnosti, kjer se lahko izrazijo in izkažejo. Da bi program bolj učinkovito načrtovali in izvedeli kako otroci sami pri sebi doživljajo posamezne veščine, smo ugotovitve McGrath H. in Francey S. (1996) spremenili v 21 trditev, jih opremili s petstopenjsko lestvico ter prosili otroke, da sami ocenijo koliko posamezne veščine obvladajo. Izpolnili so jo v začetni fazi oblikovanja skupine. Ko smo primerjali njihove odgovore in stopnjo veščin, ki so jih "uporabljali" na srečanjih, smo pogosto opazili velik razkorak. Večina se jih je ocenila boljše kot so dejansko funkcionirali. Vendar je enako pomembno njihovo lastno razumevanje in doživljanje, saj so se morda ob vprašalniku prvič srečali s poimenovanjem katere od spretnosti.

Podatke zbiramo od leta 2017, v času ukrepov zaradi covid-19 skupina ni delovala. Za namen tega prispevka smo analizirali vse do sedaj zbrane odgovore 11 in 12 let starih otrok, ki so redno obiskovali skupinska srečanja, teh je bilo 39.

Kot najšibkeje osvojene veščine izstopajo:

- **znam - zmorem biti pozitiven zgled**
- **znam tvegati: se približati drugim in sodelovati**

- **znam se pogajati**
- zmorem govoriti pred drugimi
- **znam ravnati s konflikti in nestrinjanji**
- znam predlagati svoje mnenje in prepričati druge
- znam sodelovati pri skupinskem odločanju
- znam zanimivo pripovedovati
- **znam se zanimivo pogovarjati**
- **zmorem prepračiti, da bi me drugi jezili**
- **zmorem se ne meniti za tistega, ki mi povzroča probleme**

Poudarjene veščine so še posebej izstopale kot manj razvite. Pri načrtovanju aktivnosti smo iskali in izbirali aktivnosti, ki bi omogočile razvijanje veščin, ki članom skupine primanjkujejo. V priročniku McGrathove in Franceyeye so opisane številne aktivnosti, a jih je večina namenjena razredu - veliki skupini, veliko aktivnosti temelji na pisanju in izključno na pogovoru zato za to skupino otrok niso najbolj primerne. Igra pa je zanje varnejši prostor, kjer lahko eksperimentirajo, sodelujejo ali ne, odločajo o tem ali bodo prevzeli tveganje, ali se bodo izpostavili in izpolnjevali naloge pred ostalimi člani skupine.

## **CILJI**

Pri delu z otroki izhajamo iz predpostavke, da ima vsak posameznik številne spretnosti, znanja, talente, izkušnje in lastnosti, ki jih lahko prispeva, da se skupina oblikuje in bogati. Iskanje in odkrivanje pozitivnih lastnosti in spretnosti okrepi moč posameznika, da začuti lastno vrednost in sprejetost s strani ostalih članov skupine. Iz tega se postopoma razvija občutek varnosti, ki je osnovni pogoj za učenje in sprejemanje povratnih sporočil (feed back). Da bi lahko aktivirali obstoječe vire moramo pripraviti raznolike aktivnosti, da pridejo lahko do izraza njihova močna področja. To jim omogoča, da lahko odkrijejo nove informacije o sebi, saj lahko dotlej sploh niso vedeli, da nekaj zmorejo. Postavljamo si preproste cilje:

- da bi skupaj preživel časa
- da bi se zabavali in uživali drug z drugim
- da bi bolje spoznali sebe in druge
- da bi se naučili sprejemati razlike
- da bi se drug od drugega česa naučili.

Gre torej za učenje prek izkušenj – spreminjanje vedenja, kar pa je že terapevtski cilj, ki pomeni ustvarjanje novih vzorcev na mikro nivoju posameznika. To obsega:

- ozaveščanje vedenja
- spoznavanje in sprejemanje samega sebe

- izboljšanje medsebojne komunikacije
- konstruktivno reševanje konfliktov.

**Želimo, da otroci pridejo do spoznanja, da je vsak odgovoren za svoje vedenje in da smo vsi odgovorni za to, kar se dogaja med nami.**

Za doseganje teh ciljev mora vodja poskrbeti in ustvariti sproščeno in ustvarjalno vzdušje:

- kjer se bodo otroci počutili varno;
- kjer bodo lahko izražali svoja + in – čustva;
- kjer bodo lahko preizkušali in se učili novih vzorcev vedenja.

**Pravila in struktura** pomagajo ustvariti pogoje za učenje. Čeprav otroci spontano prenašajo nekatera pravila iz šole (vikanje vodje, nazivanje z učiteljico, obrambno vedenje “jaz nisem kriv”, pričakujejo kazen, iščejo koalicije za boj proti vodji ipd), pa se za pravila skupine dogovorimo skupaj z izdelavo individualnih semaforjev in ta, če so konstruktivna prenesemo na semafor skupine.

Vsi otroci potrebujejo meje, potrebujejo strukturo in pravila, ker jim to daje občutek varnosti in predvidljivosti. Za nekatere otroke (npr. z avtističnimi značilnostmi) pa je jasna struktura vitalnega pomena. To jim pomaga pri orientaciji v času, prostoru in odnosih in jim omogoča konstruktivno sodelovanje. Tekom let se je razvila struktura - zaporedje dejavnosti, ki je otrokom blizu in omogoča ustvarjanje smiselnega ritma celotnega dogajanja.

## **STRUKTURA POSAMEZNEGA SREČANJA**

1. **ZBIRANJE OTROK, ŽOGANJE** (15 min): fizična sprostitev, uglaševanje na skupino (pozdrav, obnovitev imen, kratek pogovor, pripoved o pomembnem dogodku...).
2. **PRIPRAVA NA GLAVNO TEMO** (15 min): kratka igra, vaja, pogovor.
3. **OSREDNJA TEMA** (45 min).
4. **ZAKLJUČEVANJE** (10 min): razgovor o glavni temi, igra ali vaja za sprostitev.
5. **ZAKLJUČNI KROG** (5 min): vsak pove o svojem počutju, o tem kaj mu je bilo všeč in kaj ne.

Program ni v naprej določen in strogo strukturiran. Glede na potrebe otrok, dogajanje in skupinsko dinamiko se odločamo za posamezne teme in načine kako jih predstaviti. Najpogosteje uporabljamo socialne igre, interakcijske vaje, igre vlog, družabne igre in kreativna sredstva (risanje, glina, lutke, odpadni materiali) in druge tehnike. Po končanem srečanju vodje naredijo analizo dogajanja in načrtujejo naslednjega. Pozorni smo na teme, ki se javljajo pri posameznikih in v skupini ter iščejo način kako jim dati obliko in smisel.

## UČINKI SKUPINSKEGA DELA

Že pri otrocih, ki skupino obiskujejo eno leto opažamo:

- povečano stopnjo samozavesti,
- povečano tolerantnost za moteče vedenje drugih,
- večjo iniciativnost v komunikaciji in pri aktivnostih,
- izboljšano samopodobo,
- povečano asertivnost.

Učinkov ne merimo s posebnimi merskimi instrumenti, pač pa o tem poročajo starši na zaključnem roditeljskem sestanku, učitelji, strokovnjaki, ki jih obravnavajo in otroci sami, ko izpolnijo anketni vprašalnik o doživljanju sodelovanja na skupini.

## ANALIZA EVALVACIJSKEGA VPRAŠALNIKA

Zbrali smo podatke od 37 otrok, ki so obiskovali skupino v zadnjih letih. Razen leta 2020 ko je bila skupina zaradi ukrepov ob covidu skrajšana, smo imeli vsaj 32 srečanj letno (od oktobra do začetka junija).

86% otrok je odgovorilo, da so zelo redno (19) ali redno (13) obiskovali skupino.

89% otrok je odgovorilo, da so zelo radi (18) ali radi (15) prihajali na srečanja.

89% otrok se je na skupini večinoma počutilo zelo dobro (16) ali dobro (17).

Razlogi, da so se dobro počutili: zaradi iger, igranja (14), bilo je zabavno (4), smo se razumeli, prijateljev (8), vse ali ne vem (4) idr.

Razlogi, da se niso dobro počutili: ime člana, ki je vedenjsko izstopal (7), kričanje, zvoki, glasnost, neposlušanje (5), zbadanje, nasilnost (2), nič (7), ne vem (2).

86% jih je odgovorilo, da so večinoma počutili sprejeti od drugih članov: z oceno 5 jih bilo 14, z oceno 4 pa 18.

59% oz. 22 otrok bi si naslednje leto še želelo prihajati na skupino, 6 jih je odgovorilo da ne, 7 pa mogoče ali ne vem.

Iz zgornjih podatkov in odgovorov na preostala odprta vprašanja (zaradi omejenega prostora jih ne moremo predstaviti) lahko sklepamo, da so tisti otroci, ki so redno prihajali na srečanja in vztrajali tudi v manj prijetnih fazah skupinske dinamike (dolgčas, konflikti, prenašanje motenj, soočanje z razlikami), uspeli doživeti pripadnost, občutek sprejetosti in povezanosti. S tem so naredili pomemben napredek pri razvijanju nekaterih socialnih veščin hkrat pa smo skupaj ustvarili okolje, kjer so se počutili sprejete, doživeli uspehe, tvegali pri usvajanju novih vzorcev vedenja, nekateri pa so našli prijatelje, s katerimi so se družili tudi izven skupine. Po poročanju staršev in učiteljev pa so uspeli pridobljene vzorce prenesti tudi v druga okolja.



## SKLEP

Čeprav nam dobljeni rezultati kažejo, da izvajanje programa prinaša številne pozitivne spremembe, pa je potrebno izpopolniti način merjenja le teh. Ugotavljamo tudi, da bi vzporedno potrebovali program za starše teh otrok, saj so pogosto tudi oni pomanjkljivo opremljeni z življenjskimi veščinami.

Vsakdo si želi imeti nadzor nad svojim življenjem, vsakdo si želi biti zadovoljen sam s seboj, se zavedati svojih sposobnosti in zmožnosti, vsakdo si želi, da z njim ravnajo spoštljivo in da bi se učinkoviteje sporazumeval z drugimi in se spopadal s stresi vsakdanjega življenja. Marsikdo pa ni imel priložnosti vse to izkusiti in se naučiti. Če verjamemo, da imajo ljudje osebno moč, ki jo lahko uporabijo za izboljšanje kvalitete svojega življenja, potem lahko ustvarimo možnosti za takšno učenje. In skupina je enkratna priložnost za to. Tako za strokovnjake kot za uporabnike.

## VIRI IN LITERATURA

- Flaker, V. (2022). *Moč skupine. Založba Univerze, Ljubljana.*
- Kobolt, A. (2009). *Skupina kot prostor socialnega učenja. Socialna pedagogika, 13(4), 359 - 382.*
- McGrath, H. in Francey, S. M. (1996). *Prijazni učenci, prijazni razredi: učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu. DZS, Ljubljana.*
- Medvešek, T. (2004). *Pomen socialnega dela pri sodelovanju z mladostniki v skupini [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo, Ljubljana.*
- Metelko Lisec, T. (2004). *Socialne veščine - orodje za večjo socialno uspešnost. Socialna pedagogika, 8(1), 97 - 112.*
- Moder, D. (1996). *Možnosti vzpodbujanja socialnega razvoja [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.*
- Moreno, J. L. in Moreno, Z. T. (2000). *Skupine, njihova dinamika in psihodrama. Inštitut Antona Trstenjaka, Ljubljana.*
- Petrovič Erlih, P. in Žnidarec Demšar, S. (2004). *Asertivnost: zakaj jo potrebujemo in kako si jo pridobimo. Argos, Nazarje.*
- Plavčak, D. (2021). *Spodbujanje socialnih spretnosti otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Socialna pedagogika, 25(3/4), 155 - 188.*
- Smrtnik Vitulić, H. (2009). *Razvojnopsihološki pomen iger v srednjem in poznem otroštvu. Socialna pedagogika, 13(4), 383 - 398.*
- Vec, T. in Andrinek, M. (2019). *Vpliv skupinske dinamike na nasilje v razredu. Socialna pedagogika, 23(1/2), 1 - 20.*
- Žižak, A. (2009). *Pomen interaktivnih igralnih dejavnosti za trening socialnih veščin. Socialna pedagogika, 13(4), 399 - 416.*

## UPORABA MEDIACIJE V OSNOVNI ŠOLI

### THE APPLICATION OF MEDIATION IN A PRIMARY SCHOOL

Urška Bedek, mag. prof. soc. ped.  
OŠ Franceta Bevka  
Ulica Pohorskega bataljona 1,  
1113 Ljubljana  
[urska.bedek@francebevka.si](mailto:urska.bedek@francebevka.si)

#### POVZETEK

*V prispevku je pojasnjen pojem mediacije in opisani glavni elementi mediacije. Podrobneje je opisano delovanje šolske in vrstniške mediacije na Osnovni šoli Franceta Bevka v Ljubljani ter opisane koristi za učence in celotno šolo. Posamezni elementi mediacije se lahko v šolskem prostoru uporabljajo na različnih področjih. Uporabljamo jih lahko pri izvajanju ur dodatne strokovne pomoči z učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, pri delu s starši, pri izvajanju alternativnih vzgojnih ukrepov, pri pogovorih z učenci in pri razumevanju perspektive učiteljev. Vse naštetje je opisano v prispevku. Delovanje iz prakse kaže, da je izvajanje šolske in vrstniške mediacije ter uporaba elementov mediacije pomemben pozitiven dejavnik šole ter ugodno vpliva tudi na duševno zdravje učencev.*

**KLJUČNE BESEDE:** šolska in vrstniška mediacija, prednosti mediacije, osnovna šola, delo z učenci in starši

#### ABSTRACT

*This paper describes the concept of mediation and its principal elements. It explains in detail the process of school-based and peer mediation at the France Bevk Primary School in Ljubljana as well as the benefits for both the pupils and the primary school as a whole. The different elements of mediation can be applied in the school setting in various areas: in the provision of additional specialist support for pupils with emotional and behavioural problems, work with parents, alternative educational measures, in conversations with pupils, and in order to understand the perspectives of teachers. In the paper, all of these elements are described. Practical experience shows that school-based and peer mediation as well as the application of mediation elements is an important positive factor in schools which has a beneficial impact on the pupils' mental health.*

**KEY WORDS:** school-based and peer mediation, benefits of mediation, primary school, working with pupils and parents

#### UVOD

Mediacija se v Sloveniji kot tudi v svetu vedno bolj uveljavlja, ne le zato, ker je to nekaj novega in uspešnega, ampak tudi zato, ker odkriva nove možnosti razreševanja nesporazumov in

razvoja kakovostnejših odnosov (Iršič, Borštinar, Marič in Lorber, 2010). Na Osnovni šoli Franceta Bevka v Ljubljani se zadnjih 7 let trudimo vpeljati mediacijo v šolski sistem na različnih področjih. Trenutno jo uporabljamo pri reševanju sporov med učenci (pri vsakdanjih sporih, pri usmerjenih postopkih iz vzgojnega načrta, pri delu z učenci s posebnimi potrebami), pri izboljšanju odnosa med sorojenci (mediacija med bratom in sestro, ki sta učenca naše šole), pri delu s starši učencev (mediacija med učencem in njegovimi starši), pri usposabljanju vrstniških mediatorjev, izvajanju vrstniške mediacije, promociji vrstniške mediacije in povezovanju z drugo šolo, ki se prav tako ukvarja z vrstniško mediacijo. Prav tako lahko pri delu v šoli uporabimo posamezne elemente iz mediacije, kot so nevtralnost, zaupnost, zrcaljenje in aktivno poslušanje. Vsi ti elementi nam pomagajo pri vzpostavljanju kakovostnejših odnosov in učinkovitejšem reševanju nesporazumov z učenci, starši in učitelji.

## **KAJ JE MEDIACIJA?**

Mediacija je metoda reševanja sporov, ki spodbuja sodelovanje pri iskanju rešitve in se bistveno razlikuje od večine ostalih metod. Za razliko od večine drugih metod ni vezana na vsebino, ampak skrbi za proces reševanja in ne izhaja iz stališča, da je resnica ena, temveč da je resnica bolj kompleksna, kot se zdi na prvi pogled, in da vsak od vpletenih vidi del te resnice, ki jo skozi dialog lahko skupaj odkrivajo. V procesu mediacije mora biti mediator nevtralen (Iršič, 2010).

Cilj mediacije je razrešitev določenega spora med udeležencema mediacije, tako da najdeta rešitev, ki je obema v interesu ali vsaj sprejemljiva za oba. V širokem smislu pa je cilj mediacije tudi izboljšanje komunikacije, odnosa in sodelovanja med udeleženci. Uspešna mediacija se zaključi s sprejemom sporazumne rešitve, ki ustreza obema oziroma vsem udeležencem mediacije ali s spremembo oz. izboljšanjem razumevanja sebe, situacije in drug drugega (Iršič, 2017).

Obstaja več stilov mediacije. V Osnovni šoli Franceta Bevka v Ljubljani se večinoma uporablja transformativni stil mediacije. Glavni namen ima v osebni transformaciji in v prvi vrsti uporablja odnosno primerjanje in orodja za spreminjanje pomena, kot so: priznavanje in opolnomočenje skupaj s participacijo, odgovornostjo in izgradnjo odnosa (Iršič, 2010).

Pri transformativni mediaciji pride pravzaprav do transformacije konflikta. S premiki, ki jih naredijo udeleženci mediacije z opolnomočenjem in priznavanjem, se počasi okrepijo v kakovosten krog, interakcija kot celota pa se začne transformirati in obnavljati. Spremeni se iz sprva negativne, destruktivne, odtujene in sovražne interakcije v pozitivno, konstruktivno, povezujočo in bolj človeško interakcijo, pa čeprav se medtem konflikt in nesporazum še vedno nadaljujeta (Baruch Bush in Folger, 2011).

## **ELEMENTI MEDIACIJE**

Pomembni elementi mediacije (ali tudi temeljna načela mediacije) so nevtralnost mediatorja, prostovoljnost udeležencev in zaupnost. Dva elementa mediacije, ki nam lahko zelo koristita v šolskem prostoru, pa sta zrcaljenje in aktivno poslušanje.

## **NEVTRALNOST**

Mediator je oseba, ki je strokovno usposobljena za nepristransko vodenje procesa mediacije, za ustvarjanje varnega prostora in dajanje moči udeležencem mediacije. Njegova vloga je nevtralna, kar pomeni, da se ne postavlja na nobeno stran. Skrbi za proces in ne za vsebino. Vsebino določata udeleženca mediacije. Mediator ne razsoja, kdo ima prav in ne daje nasvetov, temveč skrbi za prepoznavanje in uveljavljanje interesov, želja in potreb vseh udeležencev ter za spoštljivo in konstruktivno komunikacijo. Prispeva tudi k ozaveščanju in odkrivanju skupnih točk in možnih rešitev (Iršič, 2017).

## **PROSTOVOLJNOST**

Mediacija je prostovoljna, kar pomeni, da se morata oba udeleženca mediacije (oz. vsi, če jih je več) strinjati, da sta na mediaciji prostovoljno ter se strinjata, da proces mediacije začne potekati. Kadarkoli v procesu mediacije imajo udeleženci mediacije možnost, da iz procesa mediacije izstopijo in se mediacije prekine ali zaključijo.

## **ZAUPNOST**

Mediacija je zaupna, kar pomeni, da so vsi podatki, ki izvirajo iz mediacije ali so z njo povezani, zaupni, razen če so se udeleženci drugače dogovorili. Tako omogoča večjo varnost in posledično boljše sodelovanje. Udeleženci lahko povedo tudi stvari, ki jih drugače ne bi, da jih ne bi uporabili proti njim (Iršič, 2017).

## **ZRCALJENJE**

Iršič (2010) opredeli zrcaljenje kot povzemanje misli in čustev enega (npr. udeleženca mediacije) z namenom preverjanja, ali smo govorečega prav razumeli, dajanja občutka slišnosti in omogočanja, da govoreči sliši, kaj je povedal, in se do tega opredeli. Pri zrcaljenju je pomembno, da izluščimo bistvo sporočila, to pa je tisto, kar je za govorečega najpomembnejše.

Vec (2005) piše, da zrcaljenje uporabljamo, da usmerimo pozornost sogovornika na tiste dele (ali celoto), za katere menimo, da so zanj oz. za nadaljnji razgovor pomembne. Zrcaljenje je torej neke vrste poudarjanje pomembnih izjav.

Pri tehniki zrcaljenja smo pozorni tudi na zrcaljenje čustev. Nelson-Jones (1996 v Vec, 2005) pravi, da prav zrcaljenje čustev tvori najosnovnejši del aktivnega kazanja razumevanja. Kadar namreč zrcalimo čustva, dajemo sogovorniku možnost, da bolj prisluhne lastnim čustvom.

Iršič (2010) pravi, da močno prisotna, intenzivna čustva vplivajo na naše dojetanje, razmišljanje, odločitve in posledično na naše ravnanje, zato je pomembno, da se jim da prostor ne le zato, da se umirijo, ampak ker so čustveni vidiki ravno tako pomembni (ali kdaj še pomembnejši) kot sama dejstva.

## **AKTIVNO POSLUŠANJE**

Cohen (2012) pravi, da aktivno poslušanje pomeni, da se poskušamo postaviti v govorečev položaj in poskušamo čutiti, kako se počuti on. Pomeni tudi, da ne izražamo svojega mnenja in ne sodimo dejanj druge osebe, razen če nas oseba prosi. Schrupf, Crawford in Bodine (2010) opisujejo aktivno poslušanje kot trajajoč proces, ki je sestavljen iz prisotnosti,

povzemanja in razjasnjevanja. Usposobljen aktivni poslušalec uporablja te tri komponente, da spodbuja sogovornika k nadaljnjemu govoru z namenom, da bi popolnoma razumel njegovo sporočilo. Iršič (2010) pravi, da je poslušanje temelj mediacije in konstruktivnega razreševanja konfliktov ter dobre komunikacije nasploh. Pomembno je, da poslušamo pozorno in empatično.

Vse zgoraj naštetje elemente lahko uporabljamo v šoli pri delu z učenci, starši in učitelji tudi izven procesa mediacije. Ko se naučimo teh veščin, jih velikokrat uporabljamo čisto spontano pri svojem delu. Neutrlnost nam lahko zelo koristi, ko poskušamo razumeti in videti različne vidike določene situacije. Na primer: pri konfliktu med dvema učencema, pri delu s starši, pri delu z učitelji. Pomembno je, da razumemo vidike vseh strani, se skušamo vživeti v njihovo situacijo in ugotoviti, kaj si posamezna stran želi oz. kaj sploh vidi kot problem. Pri tem je zelo pomembno, da sogovornika ne sodimo in obsodimo že vnaprej, ampak se res trudimo razumeti njegov položaj in razloge za neko ravnanje. Da delujemo čimbolj strokovno in empatično, nam zelo pomagata tudi tehniki zrcaljenja in aktivnega poslušanja. Zrcaljenje nam pomaga, da izpostavimo bistvena sporočila, ki nam jih želi izpostaviti sogovornik, pri tem smo zelo pozorni tudi na zrcaljenje čustev. S pomočjo aktivnega poslušanja damo sogovorniku občutek slišnosti in razumevanja. Z vsemi naštetimi tehnikami vzpostavljamo občutek zaupanja pri sogovornikih in gradimo na dobrem odnosu, kar je ključ do uspeha uspešnega dela.

## **ŠOLSKA IN VRSTNIŠKA MEDIACIJA**

Šolska mediacija je mediacija, ki je povezana s šolo in šolskim okoljem in je namenjena v prvi vrsti učencem, šoli in staršem učencev, poleg tega pa tudi drugim subjektom, ki so s šolo tako ali drugače povezani. Vrstniška mediacija je mediacija, ki jo vodi eden ali dva vrstniška mediatorja. Namenjena je reševanju sporov med vsemi učenci iste ali različne starosti. Je podkategorija šolske mediacije in ima zelo pomembno vlogo v šolskem okolju (Iršič idr., 2010).

Na osnovni šoli Franceta Bevka v Ljubljani šolsko mediacijo izvaja socialna pedagoginja, ki je usposobljena mediatorica. Šolska mediacija se najpogosteje izvaja med učenci, pri katerih je prišlo do konflikta ali nesporazuma. Učenca povabi na mediacijo učitelj, razrednik, sošolec, svetovalna delavka, šolska mediatorica ali pa učenec sam izrazi željo po mediaciji. Če se oba učenca strinjata z udeležbo na mediaciji in sprejmeta temeljna pravila mediacije, se izvede mediacija med njima. Mediacijsko srečanje traja praviloma eno šolsko uro. Včasih se spor razreši hitreje kot v eni šolski uri, včasih pa je potrebno dodatno srečanje. Vse je odvisno od samega poteka mediacije. Mediacijsko srečanje je vnaprej dogovorjeno. Dogovorimo se za točen termin srečanja, običajno poteka v času pouka oz. ko ustreza vsem udeležencem srečanja.

Šolska mediatorica je na šoli zaposlena kot učiteljica dodatne strokovne pomoči in dela z učenci s posebnimi potrebami (večinoma z učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami). Pri izvajanju dodatne strokovne pomoči učencem se velikokrat srečuje s konflikti učencev. Takrat učencem predlaga šolsko mediacijo, ki jo učenci v večini primerov sprejmejo. Izkušnje kažejo, da je takšno reševanje sporov izjemno učinkovito, saj se s pomočjo mediacije na uri dodatne strokovne pomoči razreši veliko medsebojnih sporov. Učenci imajo možnost v varnem in

zaupnem okolju govoriti o svojih težavah, bolje spoznajo učenca, s katerim so v konfliktu ter razumejo tudi njegovo plat zgodbe. S pomočjo mediatorja, ki je nevtralen, bolje slišijo drugega učenca, njegove stiske in želje. Običajno so motivirani, da dosežejo sporazum ali zapišejo dogovor. Velikokrat se zgodi, da se po enem ali več takih srečanjih dva učenca, ki sta bila v sporu, začneta celo povezovati in družiti. Včasih zadostuje eno srečanje, včasih jih je potrebno več. Včasih traja učinek mediacije krajši čas in je nato potrebno mediacijo ponoviti, včasih pa učinek traja dlje časa. Ocenjujemo, da je mediacija na šoli zelo uporabna in uspešna.

Iršič idr. (2010) navajajo prednosti mediacije, ki jih sami vidimo kot razlog, da so mediacijska srečanja tako uspešna. Mediacija upošteva dejstvo, da se konflikt lahko reši le, če se udeleženca mediacije odločita tako, saj je mediacija vedno prostovoljna. Mediacija upošteva tudi, da udeleženca lahko rešujeta spore le, če se počutita varno. Če namreč hočemo, da bo mediacija uspešna, morata udeleženca mediacije zaupati tako procesu kot mediatorju. Mediator pripomore k občutku varnosti s tem, da razloži proces, da udeleženca spodbuja k sporočanju, da ju posluša brez presojanja in da zagotavlja zaupnost. Mediacija upošteva dejstvo, da je med udeležencema mediacije treba gojiti zaupanje in spoštovanje. Mediacija podira zidove med udeležencema. S tem ko se udeleženca mediacije poslušata med seboj in sporočata drug drugemu ter se končno slišita med seboj. Mediacija upošteva pomembnost odprte izmenjave informacij med udeležencema. Med mediacijo se udeleženca bolje spoznata, hkrati pa o njunem konfliktu izvesta nove stvari. Pred mediacijo vsak vidi spor le s svojega zornega kota in pozna le del »zgodbe«. Na mediaciji se razčistijo nesporazumi in nasprotujoče si informacije. Mediacija upošteva dejstvo, da udeleženca najbolje vesta, kaj lahko reši njun spor. Mediator spodbuja udeleženca, da bolje spoznata problem in da najdeta rešitev, ki bo sprejemljiva za oba. Mediacija priznava udeležencema, da sta strokovnjaka za rešitev njunega spora. Mediacija upošteva dejstvo, da bosta udeleženca bolje izpolnjevala dogovore, ki jih bosta ustvarila sama. Tako kot imata udeleženca moč, da končata s konfliktom, jo imata tudi pri izpeljavi dogovora.

Že nekaj let na šoli vpeljujemo vrstniško mediacijo. Vsako leto se izvaja interesna dejavnost vrstniška mediacija za učence od 6. do 9. razreda, kjer so učenci povabljeni k enoletnemu usposabljanju, da nato postanejo vrstniški mediatorji. Po uspešnem enoletnem usposabljanju lahko naslednje šolsko leto samostojno izvajajo vrstniško mediacijo. V letošnjem šolskem letu interesno dejavnost vrstniška mediacija redno obiskuje 9 učencev iz 6. razreda. Srečanja potekajo enkrat tedensko po eno šolsko uro. Vsako leto se zelo trudimo, da vrstniško mediacijo predstavimo učencem in jim jo približamo. Na žalost je vpeljevanje same mediacije na šolo dolg proces. Učenci mediacijo slabo poznajo ali se jim ne zdi zanimiva. Izkušnje pa kažejo, da ko učenci enkrat izkusijo mediacijski proces, so z njim zadovoljni in se po potrebi vračajo k mediaciji, prav tako zelo radi obiskujejo interesno dejavnost vrstniška mediacija. Mlajši učenci se lahko spoznajo z mediacijo preko interesne dejavnosti mediacija za otroke, ki jo letos obiskuje 15 učencev. Delamo tudi na promociji mediacije; lani smo oblikovali posebne plakate in jih izobesili po šoli, prav tako smo v lanskem šolskem letu vrstniško mediacijo predstavili v oddaji Krompir in oddaji Firbcologi na RTV SLO. Povezujemo se z Osnovno šolo Franceta Bevka Tolmin, ki prav tako izvaja vrstniško mediacijo na šoli. V letošnjem šolskem letu smo pripravili prvo srečanje vrstniških mediatorji iz obeh šol. Učenci OŠ Tolmin so nas obiskali na naši šoli. Vrstniški mediatorji so se med seboj spoznali, si izmenjali izkušnje, primere dobrih praks in načrtovali, kako bi se povezali v prihodnje.

## **PREDNOSTI MEDIACIJE**

Mediacija ima številne prednosti, ki pozitivno vplivajo na celotno šolsko klimo, pomembno prispevajo pri razvijanju spretnosti za konstruktivno reševanje konfliktov in vplivajo na kakovost medosebnih odnosov na šoli. Vrstniška mediacija spodbuja učence, da bolje razumejo svoje vrstnike, da mirno in konstruktivno rešujejo konflikte ter zmanjšuje nasilje na šoli (Iršič idr., 2010).

Iršič (2017) piše, da so prednosti mediacije v hitrosti rešitve, saj se spori, ki se rešujejo z mediacijo, običajno razrešijo zelo hitro. Mediacija je uspešna in učinkovita, saj v večini primerov pride do rešitve oz. končnega dogovora v zvezi s spornim vprašanjem. Mediacija nudi obojestransko zadovoljstvo in sprejemljivost rešitve, saj je cilj mediacije sporazum, ki ustreza obema stranema. Pri mediaciji ni negativnih tveganj, saj z mediacijo, ki jo vodi usposobljen mediator, ne tvegamo ničesar, razen vložene časa in v najslabšem primeru ostane stanje tako, kot je bilo. Mediacija prispeva k izboljšanju odnosa, saj s pomočjo mediatorja obe strani bolje razumeta drug drugega in prideta do dodatnih uvidov. Cohen (2012) piše o prednostih vrstniške mediacije, o katerih poročajo pedagogi, ki so se srečevali z mediacijo iz zelo različnih okolij in krajev. Pravi, da vrstniška mediacija uspešno razrešuje konflikte med učenci, da uči učence ključnih življenjskih spretnosti, da motivira učence za sodelovalno razreševanje medosebnih konfliktov, opolnomoči učence, pogloblja vzgojni vpliv šole, povečuje samozavest, daje učencem boljši pogled v konflikte, od učencev pričakuje najboljše, vključuje vse učence, izboljšuje šolsko klimo itd.

Vsi naštetni učinki mediacije prispevajo h krepitvi duševnega zdravja učencev in so pomemben varovalni dejavnik.

## **SKLEP**

Tako kot ugotavljajo številni avtorji, tudi na OŠ Franceta Bevka opažamo različne pozitivne učinke šolske in vrstniške mediacije. Ko učenci enkrat spoznajo ali preizkusijo mediacijo, prepoznajo njeno uporabno vrednost in se po potrebi tudi vračajo na mediacijo. Pomembno je, da šolsko mediacijo izvaja usposobljen mediator, ki se je izobraževal ali pridobil dodatna znanja na tem področju. Prav tako je pomembno, da usposobljen mediator izvaja usposabljanje za vrstniške mediatorje. Velikokrat se namreč dogaja, da se mediacijo razume kot zelo enostaven proces in se pogovore, ki vsebujejo določene elemente mediacije, izvaja kot mediacijo. Vendar izvajanje kakovostne mediacije zahteva določeno znanje in veščine. Tako kot sama mediacija so zelo uporabni določeni elementi mediacije, ki jih lahko uporabljamo pri delu z učenci, starši in učitelji. To so zaupnost, nevtralnost, prostovoljnost, zrcaljenje in aktivno poslušanje. Vsi ti elementi nam pomagajo, da zgradimo varen odnos z udeležencem pogovora in da res slišimo, kaj nam sogovornik pripoveduje. Na žalost je samo poznavanje mediacije s strani učencev in velikokrat tudi učiteljev slabo ter je potrebno veliko časa, da se mediacijo uspešno vpelje na šolo. Pri tem zelo pomaga, da vodstvo šole podpira vpeljevanje mediacije na šolo in prepozna njeno vrednost.

## VIRI IN LITERATURA

- Baruch Bush, R. A. in Folger, J. P. (2011). *Obljuba mediacije: transformativni pristop k obvladovanju konfliktov*. Zavod Rakmo.
- Cohen, R. (2012). *Vrstniki razrešujejo konflikte: vrstniška mediacija v šolah*. Zavod Rakmo.
- Iršič, M. (2010). *Mediacija*. Zavod Rakmo.
- Iršič, M. (2017). *Mediacija: pomoč pri razreševanju konfliktov*. Zavod Rakmo.
- Iršič, M., Borštnar, I., Marič, I. in Ksenija L. (2010). *Šolska in vrstniška mediacija*. Zavod Rakmo.
- Schrumpf, F., Crawford, D. K. in Bodine, R. J. (2010). *Vrstniška mediacija: reševanje konfliktov v šolah: vrstniški priročnik*. Zavod Rakmo.
- Vec, T. (2005). *Komunikacija: umevanje sporazuma*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.



## SODOBNI IZZIVI RAZREDNIKA IN UČITELJA V PRAKSI Z DIJAKI TUJCI

### MODERN CHALLENGES OF CLASS TEACHERS AND TEACHERS IN GENERAL WHEN IT COMES TO FOREIGN STUDENTS

Janja Bolte prof. mat. in rač.  
Srednja šola tehniških strok Šiška, Ljubljana  
janja.bolte@ssts.si

#### POVZETEK

*V izobraževalnem sistemu se včasih zdi, da je preveč poudarka na dijakih s posebnimi potrebami in zelo malo govora o drugih ranljivih skupinah. V to skupino »ranljivih«, ki so pogosto spregledani, vključujemo tudi tuje dijake oziroma dijake tujce. Po statističnih podatkih (SURS) se migracije med državami v zadnjem času povečujejo, zato je s tega stališča problematika aktualna in odpira prostor za diskusijo.*

*V tem prispevku želimo izpostaviti dijake tujce, mladoletnike, ki so se nenadoma znašli v bolj ali manj novem okolju. Predstavljajmo si, kako težko je za mladostnika iskati svoj prostor pod soncem, a hkrati predstaviti svoje talente v novi državi s tujim jezikom in to brez podpore svojih prijateljev in domače socialne mreže. Njihova situacija ni enostavna, pomembno je, da se trudimo razumeti njihove izzive, saj za nastalo situacijo niso krivi sami.*

*Skozi prispevek bomo pogledali, kako se ti dijaki znajdejo v slovenskih srednjih šolah, natančneje pri predmetih matematike in računalništva. Hkrati bomo pokomentirali, kako so dijaki tujci sprejeti v razredu ter kako sodelujejo z razrednikom in drugimi zaposlenimi na šoli.*

**KLJUČNE BESEDE:** Dijaki tujci, sprejetost dijakov tujcev, delo tujcev pri matematiki, razrednik tujcem.

#### ABSTRACT

*In today's school we often focus too much on special-needs students and forget about other vulnerable student groups. One of these groups are also foreign students, which are often overlooked. According to the statistics (SURS), migrations are increasing. That is why the topic of foreign students in our schools is very important and needs to be dealt with and discussed. In my work I focus on underage foreign students, who have suddenly found themselves in a new environment. It is difficult to imagine how hard it must be for a teenager to find their place under the sun as well as develop and show their talents in a foreign country with a new, unknown language, without the support of their friends and wider family network. Such children find themselves in a very difficult situation. That is why it is important that we do*

*everything possible to understand the challenges they face, because it is not their fault that they have found themselves in this situation.*

*In my work I explore the way these students cope in Slovene high schools, with a special focus on two subjects: math and computer science. At the same time, I explore the way foreign students are accepted in class and how they cooperate with their class teachers and other school employees.*

**KEY WORDS:** foreign students, acceptance of foreign students, foreign students in maths class, being a class teacher to foreign students.

## UVOD

Učitelji se pri svojem delu v zadnjem času spopadamo z različnimi potrebami dijakov, nekateri imajo zdravstvene, drugi učne in tretji vedenjske težave. Vendar je na to temo omogočenih vedno več izobraževanj, da se lahko učitelj čim bolj izobrazí in kasneje tudi znajde v dani situaciji.

Po izkušnjah učiteljev lahko v ranljive skupine vključimo tudi dijake tujce, za katere je uspešna integracija eden izmed večjih dosežkov, saj imajo ti dijaki lahko skozi postopek vključevanja velike duševne in vedenjske stiske.

Če smo zgoraj omenili, da je na področju poučevanja dijakov z različnimi potrebami vedno več izobraževanj, pa to ne drži nujno tudi za izobraževanja na temo dijakov tujcev. Učitelji pogosto nimajo primernih izobraževanj na to temo, zlasti ne, kako olajšati delo tem dijakom in hkrati uspešno vključiti tujega dijaka v svoj razred, ne da bi s tem slabela kvaliteta pouka za ostale dijake. Cilj prispevka je predstaviti socialni status tujih dijakov v srednjih šolah in hkrati ozavestiti, da problem vključevanja dijakov tujcev v šolski sistem ni zanemarljiv, saj število migracij v Slovenijo iz leta v leto narašča. Prav tako je cilj prispevka predstaviti delo profesorja s tovrstnimi ranljivimi skupinami.

## TUJCI V SLOVENIJI

V Uradnem listu Republike Slovenije (2018) je pojem tujec definiran kot: »*Tujec ali tujka (v nadaljnjem besedilu: tujec) je vsakdo, ki nima državljanstva Republike Slovenije*«.

V preglednici 1 sledi del statistike prirasta tujcev v Sloveniji, podatki so povzeti po Statističnem uradu RS za zadnjih pet let. Pregled je opravljen v začetku drugega polletja vsakega leta. V letu 2018 je imela Slovenija 2.070.050 prebivalcev, od tega je bilo 1.943.127 slovenskih državljanov in 126.923 tujih državljanov, kar je predstavljajo 6,1 % celotnega prebivalstva. V letu 2019 je bilo v Sloveniji 2.089.310 prebivalcev, od tega se je število slovenski državljanov zmanjšalo na 1.941.121, medtem ko se število tujih prebivalcev povečalo na 148.189 in je to predstavljalo 7,1 % celotnega slovenskega prebivalstva.

### Preglednica 1

*Število prebivalstva v Sloveniji v zadnjih petih letih*

	Število prebivalcev v Sloveniji	Državljeni Slovenije	Tuji državljani	Delež tujcev (v %) v Sloveniji
1.jul.18	2.070.050	1.943.127	126.923	6,1
1.jul.19	2.089.310	1.941.121	148.189	7,1
1.jul.20	2.100.126	1.937.590	162.536	7,7
1.jul.21	2.107.007	1.937.069	169.938	8,1
1.jul.22	2.108.732	1.930.485	178.247	8,5
1.jul.23	2.120.937	1.923.879	197.058	9,3

Po besedah Mojce Medvešek idr. (2022) so vzroki za priselitev tujcev različni. Vsekakor ni vzrok le želja po boljšem življenju. Po njihovem mnenju so razlogi lahko:

- Socialno-ekonomski dejavniki, ki predstavljajo boljše zaposlitvene možnosti in boljši zaslužek,
- politični dejavniki – vojne in politične nestabilnosti v državi izvora,
- socialna omrežja – združevanje družin, preseljevanje prijateljev, sorodnikov, sosedov,
- kulturni dejavniki, ki se kažejo preko (spletnih) medijev ali ustnega izročila o boljšem življenju,
- subjektivni razlogi.

Zaposlitev je glavni razlog za prihod tujih državljanov v Slovenijo. Po statističnih podatkih je bilo drugače le leta 2015, ko je bil glavni razlog združitev z družino. V letih od 2017 do 2019 sta bila ponovno glavna razloga za preselitev ekonomsko spodbudnejši trendi v državi in selitev zaradi zaposlitev. Posledično se je kasneje povečan trend priseljevanja povečal v korist združitve z družino. Vsi ti razlogi se odvijajo v nekem ciklu.

V letu 2023 je Slovenija izdala 111.196 potrdil oziroma dovoljenj za bivanje v Republiki Sloveniji (GOV.SI, 2024). V spodnji *preglednici 2* so predstavljene le države z največ izdanimi dovoljenji.

## Preglednica 2

*Prikaz tujcev po narodnosti*

Tretje države		Države Evropske unije	
Država	Število izdanih potrdil	Država	Število izdanih potrdil
BIH	51544	Hrvaška	2012
Kosovo	19537	Bolgarija	909
Srbija	12872	Italija	598
Severna Makedonija	7867	Španija	394
Ruska federacija	3373	Nemčija	391
Indija	1370	Madžarska	275
Turčija	1311	Francija	253

Kitajska	722	Romunija	181
----------	-----	----------	-----

GOV.SI RS (2024). Izdana dovoljenja za bivanje v letu 2023.

Po prvem pregledu *preglednice 2* lahko opazimo, da skoraj v obeh primerih na prvih mestih prednjačijo južnejše države.

## DIJAKI TUJCI V SLOVENIJI

V Republiki Sloveniji mladim omogočamo raznoliko srednješolsko izobraževanje na splošni (tako imenovani gimnaziji) ali poklicno-strokovni ravni.

Poklicne in strokovne šole (med njimi tudi naša šola) posebno pozornost namenjajo pripravi dijakov na uspešno opravljanje njihovega zelenega poklica. Vsako leto se proces vpisa v novo šolsko leto zaključi v začetku aprila, ko se učenci odločijo za šolo, ki bo oblikovala njihovo nadaljnjo študijsko pot.

Na razpisano prosto mesto v srednji šoli se lahko poleg državljanov Slovenije prijavijo tudi (Pravilnik o vpisu v srednje šolah, 2018):

- Slovenci brez slovenskega državljanstva,
- državljani drugih držav članic Evropske unije,
- tuji državljani, ki se izobražujejo po načelu vzajemnosti (Republika Slovenija ima sklenjeno mednarodno pogodbo o izobraževanju po načelu vzajemnosti s Črno goro, BIH, Makedonijo, Srbijo in Kosovom)
- osebe, ki so sami ali vsaj eden od staršev ali skrbnikov, ob vpisu rezidenti RS za davčne namene,
- osebe, ki imajo pravico do izobraževanja v skladu s predpisi o azilu, začasni zaščiti razseljenih oseb oziroma tujcih.

Dijak tujec je v tem primeru dijak, ki nima slovenskega državljanstva, slovenščina ni njegov materni jezik in se v slovensko šolo vpiše neposredno iz tuje šole.

Glede na zadnje podatke se Slovenija umešča na deveto mesto med evropskimi državami glede na delež priseljenih otrok iz tretjih držav. Delež otrok iz tretjih držav je 5 %, če prištejemo poleg še otroke iz EU držav, je odstotek še višji (Semak, 2023).

## TEČAJ SLOVENSKEGA JEZIKA

Dijak tujec mora ob vpisu predložiti potrdilo o opravljenem preizkusu znanja iz slovenščine po Skupnem evropskem referenčnem okviru za jezike na ravni A2. V primeru, da dijak ni opravil tega preizkusa, mora opravljati preizkus znanja na šoli (oziroma šoli, ki to opravlja). Izvajanje tečaja slovenščine podrobno opredeljuje Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah (Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah, 2018). V primeru neopravljenega izpita šola dijaku organizira dodatne ure slovenščine. Prav tako se lahko na željo dijakov izvedejo dodatne ure slovenščine za dijake, ki so opravili preizkus znanja na stopnji A2 v točno določenem urnem obsegu po pravilniku.

Dijak, ki je obiskoval intenzivni tečaj slovenščine in ob koncu šolskega leta ne dosega pozitivne ocene pri slovenščini (in ni v zaključnem letniku), oziroma tudi dijak, ki je vstopil v šolo po izvedenem tečaju, je lahko ob koncu šolskega leta neocenjen iz slovenščine, če tako odloči ravnatelj, skupaj z oddelčnim učiteljskim zborom.

Po pravilniku o prilagoditvah šolskih obveznosti dijaku v srednji šoli je predvideno, da se učečemu tujcu izdelata osebni izobraževalni načrt. Napredovanje in delo dijaka spremlja svetovalna služba skozi celotno šolsko leto.

## TUJCI NA NAŠI ŠOLI

Srednja šola tehniških strok Šiška je perspektivna šola za prihodnost. Izobražujemo približno 890 dijakov v poklicih električar (SPI), računalnikar (SPI), tehnik mehatronike (SSI), tehnik računalništva (PTI) in elektrotehnik (PTI).

Našo šolo obiskujejo dijaki širše okolice Ljubljane, poleg tega tudi dijaki tujci. V spodnji preglednici 3 je prikazano število dijakov v zadnjih petih letih, njihova narodnost in uspešnost. S preglednice je dobro razviden čas korone, tj. leto 2020/2021, ko ni bil vpisan noben tuji dijak, saj je bil onemogočen prehod med mejami po skoraj celotni Evropi. V ostalih letih je povprečno število vpisanih tujih dijakov v prvi letnik približno 7,6.

### Preglednica 3

*Število tujcev na SŠTS Šiška – narodnost, uspešnost*

	Šol. leto 2018/2019	Šol. leto 2019/2020	Šol. leto 2020/2021	Šol. leto 2021/2022	Šol. leto 2022/2023	Šol. leto 2023/2024
Število tujih dijakov	12	10	0	8	3	5
Dijaki po narodnosti	BIH – 11 Makedonija – 1	BIH – 10	/	BIH – 7 Kosovo – 1	BIH – 2 Hrvaška – 1	BIH – 4 Makedonija – 1
Število uspešnih	7	6	/	3	0	v teku
Število izpisanih	5	4	/	5	3	v teku

### Preglednica 4

*Statistika dijakov v deležu v zadnjih 5-ih šol. letih*

V preglednici 4 so prikazani deleži dijakov po različnih postavkah, če povzamemo rezultate, je bila v zadnjih petih letih vpisana zgolj ena punca. V 91 % so bili vpisani dijaki iz Bosne in Hercegovine. V večini se vpisujejo v triletno programe (električar in računalnikar), le 18 % v štiriletni program tehnik mehatronike. Uspešnost tujih dijakov ob koncu 1. letnika je slaba polovica, in to z dobrim uspehom.

Število dijakov v zadnjih 5 letih je 33	
Spol	M – 97 % Ž – 3 %
Kraj izvora	BIH – 91 % Kosovo – 3 % Hrvaška – 3 % Makedonija – 3 %

Smer	Elektrikar – 58 % Računalnikar – 24 % Tehnik mehatronike – 18 %
Dokončanje 1. letnika	48 %
Povp. uspeh v 1. letniku	2,7 – dober uspeh
Izpis	51 %

## DELO S TUJCI V PRAKSI

### SPREJETOST DIJAKOV TUJCEV V RAZREDU

Vsekakor je za dijake tujce najtežji izziv znanje jezika. To v Sloveniji rešujemo z intenzivnimi tečaji slovenščine, dodatnimi urami in osebnimi izobraževalnimi načrti. Prav zaradi neznanja jezika se morajo dijaki spoprijemati z nerazumevanjem okolice. Dijaki tujci so potisnjeni v nov izobraževalni sistem, s kulturno raznolikostjo in novim socialnim okoljem. To od mladostnikov zahteva veliko samozavesti, truda in moči, hkrati pa lahko vse te spremembe predstavljajo psihične obremenitve, ki so povezane s sprejemanjem novega okolja in hkrati ločitev od svoje domače socialne mreže ter domačega okolja. Psihološki odzivi posameznikov so različni. Nekateri doživljajo stres, tesnobo ali depresijo, medtem ko drugim s trdnejšo samozavestjo in višjo zmožnostjo prilagoditve spremembe ne prinašajo tako drastičnih občutij. Vsekakor je potrebno poskrbeti za podporo svetovalnega delavca, da nudi emocionalno in akademsko podporo dijakom tujcem, da z osebnim izobraževalnim načrtom sledijo napredku dijaka in ga usmerjajo skozi šolski proces.

Svetovalne službe naše šole so v tem šolskem letu v vseh prvih letnikih opravile sociometrično preizkušnjo. Dijaki so morali v raziskavi zapisati imena svojih sošolcev pri naslednjih postavkah: Kdo je najbolj prijazen; prizadeven; sodeluje; je dober do učiteljev; nasmejan in dobre volje; žalosten in slabe volje; plah/zaskrbljen; glasen; moteč; pogosto krši šolska pravila; je prepirljiv; nesramen; nasilen. Sociometrična tehnika je pokazala, kateri od dijakov je neprijazen, prezrt, zavrnjen, povprečen, priljubljen itd.

Drugi sošolci so dijake tujce redko omenjali v katerikoli postavki, najpogosteje so se njihova imena zapisala v postavkah plahi, tihi, zaskrbljeni, žalostni. Po izračunih te socialne tehnike spadajo dijaki tujci najpogosteje v skupine: prezrti in zavrnjeni. Rezultati raziskave in mnenja profesorjev so podobna. Dijaki tujci so načeloma tihi in vedenjsko neproblematični dijaki. Prav tako nimajo težav v razredu z ostalimi dijaki in se praviloma ne povezujejo z drugimi dijaki, razlog za to je neznanje jezika. Pogosto se zgodi, da se dijaki, ki znajo jezik tujega dijaka, povežejo z njimi in so jim v pomoč, kar se izkaže za dobro prakso.

## DIJAKI TUJCI PRI MATEMATIKI IN RAČUNALNIŠTVU

Že poimenovanje vzgojno-izobraževalnega sistema povzame dve glavni vlogi učitelja v šolskem okolju. Vzgojna in izobraževalna vloga učitelja. Tako bi se učitelj moral zavedati, da je njegov odnos do obravnavane tematike, odnos do učencev, interakcije in odnosi med učenci ter odnosom z njim, izbira strategij dela vplivajo na učencev odnos do snovi in motivacijo do učenja (Budinoska, 2013).

Na naši šoli imamo vsakoletno omejitve vpisa. Podatki kažejo, da imajo dijaki tujci povprečno matematično oceno v 8. in 9. razredu dobro do odlično. Tako naj po oceni iz osnovne šole ne bi pričakovali velikih težav pri predmetu matematike. Vendar je v praksi videti, da temu ni tako. Največje težave pri matematiki so se pokazale predvsem pri besedilnih nalogah oziroma nalogah, kjer je veliko besedila, saj se dijaki tujci v tem primeru ne znajdejo dobro, posebno v prvem polletju šolanja. Slabše razumevanje besedil negativno vpliva na njihovo samozavest in voljo, tako so nasploh matematični rezultati slabši, kot bi verjetno bili v domači državi. Sama se pogosto v razredu poslužujem vrstniškega mentorstva, kar pomeni, da posedem poleg dijaka tujca, dijaka, ki zna jezik tujca. S tem pripomorem, da po potrebi simultano prevaja mojo razlago in mu pomaga pri izdelavi zapiskov.

Računske naloge so reševane nekoliko boljše. Kot učiteljica preverjanja znanja pogosto pripravljam oziroma prevajam v njihov materni jezik ali jim pri reševanju nalog in preverjanja znanja dovolim uporabo prevajalnika, vendar le v prvem polletju. Tako dijaki prepoznajo nalogo v testu že po preverjanju znanja in rešujejo nalogo postopkovno. Povprečna matematična ocena ob koncu 1. letnika je 2,3.

Pri računalništvu so težave zgolj z učenjem teorije. Veliko poudarka dam na to, da dijak že med uro posluša in z odgovarjanjem ali vsaj prikimavanjem nekako sledi uri. Pogosto jih povprašam o razumevanju in jim nudim dodatno pomoč ter sproti preverjam zapiske. V računalništvu se že v osnovi veliko uporablja angleški jezik, tako pri poimenovanju strojne opreme kot pri pisanju programske kode. Dijakom pri predmetu računalništva ni težko doseči minimalnega standarda. To se kaže tudi v statistiki zadnjih petih letih, kjer je pri predmetu računalništva povprečna ocena 3.

## DELO S TUJCI KOT RAZREDNIK

Statistični pregled zadnjih petih let kaže, da je povprečno v šolskem letu na oddelek en dijak tujec. Ti dijaki so v razredu včasih spregledani. Do sedaj z nobenim od tujcem nisem imela vedenjskih težav. Zavedati se moramo, da so ti dijaki dejansko potegnjeni iz svoje socialne mreže v izvorni državi in vrženi v povsem drugo okolje. Razlike z izvorno državo so lahko (pre)velike in se dijaki v tej socializaciji ne znajdejo. Kot primer lahko navedem dijaka, ki je bil v letošnjem letu (2023/24) v mojem razredu. Dijak je prihajal iz BIH in je po prvem polletju obupal ter se vrnil v rodno državo. Po njegovih besedah je bila selitev zanj prevelika sprememba. Ni bila njegova želja, da pride v Slovenijo, tako se tudi integracija ni uspešno odvila. Po njegovih besedah je imel največje težave pri predmetih z veliko teorije, saj pouk in gradivo nista potekala in bila zapisana v njegovem prvem jeziku. Dijak se je v Bosni in Hercegovini, državi izvora, vpisal v enakovredni program, kjer mu gre dobro tako po uspehu kot psihično.



Sodelovanje s starši je ključnega pomena pri ustvarjanju podpore in vključujočega okolja za vse dijake. Za uspešno integracijo je potrebnih več dejavnikov. Nikakor ne moremo od otroka zahtevati, da je to le v njegovih rokah in rokah njegove družine. Po evropski zakonodaji je integracija dijaka dvosmerni proces. Gre za proces, v katerem morajo biti vključeni vsi sodelujoči – otrok, starši, učitelji, sošolci, starši sošolcev (Semak, 2023) ... Po mnenju Pečekove idr. (2008) pa je kakovost vključevanja otrok priseljencev vseeno v veliki meri odvisna od učitelja in njegovega dela. Po raziskavi, ki jo je izvedla Peček (2008) s sodelavci, se je pokazalo, da učitelji v večini ne prilagajajo svojega dela otrokom priseljencev, kar pomeni, da pri svojem delu ne upoštevajo jezikovnih in kulturnih razlik in to je tudi razlog za slabše učne rezultate in slabšo integracijo v šoli. Želela sem potrditi ali ovreči 16 let staro raziskavo Pečkove, zato sem podobno raziskavo naredila s svojimi sodelavci. Anketa je pokazala podobno stanje. Učitelji po večini (še vedno) ne prilagajajo svojega dela v razredih s tujimi dijaki. Približno petina vprašanih poskuša nerazumljeno snov razložiti v angleščini ali njihovem jeziku. Polovica vprašanih problem rešuje tako, da poleg dijaka tujca posedejo dijaka, ki mu je v pomoč pri tolmačenju ali razlagi v njihovem jeziku.

## SKLEP

Predvsem lahko z gotovostjo trdimo, da se število tujcev v Sloveniji na letni ravni povečuje, posledično se povečuje število učečih tujcev na slovenskih šolah. Tako je naslov prispevka vsekakor aktualen problem naše države. S tovrstnimi težavami se soočajo tudi druge evropske države, saj je Slovenija deveta po vrsti z vpisom tujih dijakov iz tretjih držav (Semak, 2023).

Predvsem se tega zaveda učiteljska skupnost, ki je v sami srčiki dogajanja. Po izkušnjah lahko rečem, da je delo s tujimi dijaki izziv. Mislim, da učitelji nismo dovolj izobraženi ali podučeni, da bi nudili učinkovite kulturne kompetence tujim dijakom.

Ne malo člankov je na to problematiko, ki se nas v zadnjem času vse bolj dotika. Prišla je celo konkretna rešitev s strani parlamentarne stranke (NSI.SI, 2023), ki je za vse tuje učence predvidevala enoletno *pripravljalnico*. V tem letu naj bi učenec obiskoval slovenščino, se učil slovenske kulture, po presoji ravnatelja tudi druge predmete, kot so likovna, športna, glasbena vzgoja. Vendar je Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje predlog stranke dvakrat zavrnilo. Moja raziskava je podobno stališče razkrila pri polovici vseh vključenih profesorjev. Strinjajo se namreč glede potrebe po aktivnem obiskovanju tečaja slovenščine leto dni pred vpisom ali pa ponovnem vpisu v letnik, ki ga je dijak končal doma. Ta ugotovitev izpostavlja pomen jezikovnega znanja pri uspešnem šolanju in prilagajanju na novo okolje. S tem predlogom bi lahko zagotovili, da so dijaki ustrezno pripravljeni na šolsko delo in socialno vključeni v novo okolje.

Moje mnenje je, da izboljšanje integracije tujih dijakov v šoli zahteva celostni pristop, ki vključuje dijake, učitelje, starše in šolsko vodstvo. Predvsem morajo učitelji poskrbeti, da bodo ti dijaki dobro sprejeti v našo sredo, da se bodo počutili varno in sprejeto, saj je to temelj uspešne integracije. Prav gotovo lahko tu pomaga priprava aktivnih spoznavnih dni za razrede. Pomembno je, da jih kulturno ozavestimo. Izmenjamo kulturne dogodke, navade, šege obeh držav, tako Slovenije kot izvirne države tujega dijaka. Menim, da je potrebno v bodoče resnično začeti reševati tovrstno problematiko. Razmisliti, da bi uvedli program mentorstva, kjer bi domači dijaki lahko nudili pomoč tujim dijakom. Jim pomagali tako pri učni snovi in razumevanju učiteljeve razlage kot pri uspešni socialni vključitvi oziroma širjenju socialnih



mrež na šoli. Strinjam se tudi z obveznim obiskovanjem slovenščine, preden se dijak vpiše v šolo, saj s tem ne pridobijo samo tuji dijaki, vendar tudi drugi dijaki (sošolci) in učitelji, ki poučujejo v takem oddelku. Predlagam več izobraževanj na temo tujih dijakov, da razširimo znanje interkulturalnih kompetenc, ustvarjanje vključujočega okolja za tuje dijake in uspešno sodelovanje z njihovimi starši. Vsekakor moramo stopiti skupaj vsi vpeti v vzgojno-izobraževalni sistem.

## VIRI IN LITERATURA

- Budinoska, I. (2013). *Jezikovna integracija otrok priseljencev in v slovenski osnovni šoli*. [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta]. Dostopno na: <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=109533&lang=slv>
- GOV.SI RS (2024). *Izdana dovoljenja za bivanje v letu 2023*. Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MNZ/Dokumenti/DM/december-2023/Izdana-dovoljenja-oziroma-potrdila-za-prebivanje-podatki-za-januar-december-2023.xlsx>
- Sedmak, M. (2023). *Večkulturnost v slovenskih šolah*. Dostopno na: <https://www.izzirokus.si/blog/clanki/veckulturnost-v-solah>
- Medvešek, M., Bešter, R., & Pirc, J. (2022). *Kazalniki integracije priseljencev in potomcev priseljencev v Sloveniji*. Dostopno na: <http://www.inv.si/DocDir/projekti/Izzivi%20integracije/Kazalniki%20integracije%20priseljencev%20in%20potomcev%20priseljencev%20v%20Sloveniji.pdf>
- NSI.SI. (2023). *Situacija v osnovnih šolah je vedno bolj zaostrena, NSI predlaga pripravljavnice za slovenski jezik*. Dostopno na: <https://nsi.si/novica/situacija-v-osnovnih-solah-je-vedno-bolj-zaostrena-nsi-predlaga-pripravljavnice-za-slovenski-jezik/>
- Peček, M., Čuk, I., & Lesar, I. (2008). *Teacher's perceptions of the inclusion of marginalised groups*. *Educational Studies*, 34, 2008.
- Pravilnik o vpisu v srednje šole. (2018). *Uradni list RS, št. 30/18, 68/17 in 6/18 – ZIO-1*. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV13435>
- Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah. (2018). *Uradni list RS, št. 30/18*. Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV13433#>
- Prebivalstvo v Sloveniji. (2023). Dostopno na: <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/11052>
- Zakon o tujcih. (2018). *Uradni list RS, št. 1/2018*. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2018-01-0001?sop=2018-01-0001> (uporabljeno, 1. marec 2024)
- Stage - podatkovna baza. (2024). *Delež tujih državljanov po regijah v letu 2022*. Dostopno na: <https://gis.stat.si/#>

## **GRADNJA POGOVORNIH MOSTOV S STARŠI - K REŠITVI USMERJEN PRISTOP**

### **BUILDING COMMUNICATION BRIDGES WITH PARENTS - A SOLUTION-FOCUSED APPROACH**

Irena Borštnar, univ. dipl. soc. ped.  
Strokovni center Višnja Gora,  
Cesta Dolenjskega odreda 19, 1294 Višnja Gora  
[irena.borstnar@gmail.com](mailto:irena.borstnar@gmail.com)

#### **POVZETEK**

*V prispevku obravnavam pomembnost sodelovanja med strokovnimi delavci vzgojnih zavodov in starši, osvetlim pa tudi učinkovitost K rešitvi usmerjenega pristopa v procesu vzgoje mladostnikov. Poudarek je na pomenu komunikacije in postavljanju vprašanj pri vzpostavljanju kakovostnih odnosov in zaupanja med vsemi vpletenimi. K rešitvi usmerjen pristop predstavljam kot model obravnave, ki se osredotoča na iskanje praktičnih rešitev namesto na težave. Ta pristop omogoča boljše razumevanje in krepi odnose med starši, strokovnjaki ter mladostniki, kar prispeva k trajnostnim pozitivnim spremembam v družinskem okolju.*

**KLJUČNE BESEDE:** komunikacija, sodelovanje, starši, k rešitvi usmerjen pristop, vprašanja

#### **ABSTRACT**

*In this article I discuss the importance of cooperation between professional workers in educational institutions and parents, moreover I highlight the effectiveness of the Solution-Focused Approach in the process of education of adolescents. The emphasis is on the communication and asking questions in order to establish quality relationships and trust between all those involved. I present the Solution-Focused Approach as a model of treatment that focuses on finding practical solutions rather than problems. This approach facilitates better understanding and strengthens relationships between parents, professionals and adolescents, contributing to sustainable positive change in the family environment.*

**Key words:** communication, cooperation, parents, solution-focused approach, questions

#### **UVOD**

Sodelovanja med vzgojnimi ustanovami in starši je za učinkovito vzgojo otrok in mladostnikov osrednjega pomena. Kot izpostavljata Bouwkamp in Bouwkamp (2014), je angažiranost staršev nepogrešljiva za doseganje vzgojnih ciljev in uspešno podporo otroku. Schulze-

Krüdener (b.d., v Kranjčan in Šoln Vrbinc, 2015) opaža, da se mnogi starši, ko otroka oddajo v vzgojni zavod, zanašajo na to, da bodo vzgojitelji prevzeli vzgojno vlogo in pripravili otroka na uspešno vključitev v družbo ter harmonično sobivanje z družino. Pomembno je, da starši in vzgojitelji skupaj določijo naloge, odgovornosti in pričakovanja, kot poudarjajo Škoflek in drugi (2004).

V Sloveniji obstaja več različnih oblik sodelovanja med vzgojnimi ustanovami in starši, ki so pomembne za celovit proces vzgoje in razvoja otrok. Te oblike sodelovanja zajemajo širok spekter dejavnosti, kot so telefonski pogovori, roditeljski sestanki, obiski staršev v ustanovi, obiski strokovnih delavcev na domu, družabna srečanja, predavanja, svetovalno-terapevtski pogovori in delavnice za starše (Mikša, 2015; Gerič in Horvat, 2000; Dečman in Bogataj, 2002).

Poleg tega pa Čačinovič Vogrinčič (2016) izpostavlja pomembnost delovnega odnosa med strokovnjaki in družino, ki omogoča soustvarjanje rešitev in aktivno vključenost vseh vpletenih. Temeljni gradnik tega odnosa je prostor za dialog, v katerem se družinski člani povežejo s strokovnjaki.

V nadaljevanju bom predstavila metodo K rešitvi usmerjen pristop, ki je lahko v pomoč strokovnim delavcem pri delu s starši. Namesto da se starši osredotočajo le na težave, se lahko osredotočijo na iskanje rešitev in možnosti za izboljšanje situacije, kar okrepi njihovo samozavest in zaupanje v lastne sposobnosti za spopadanje s problemi. Postavljanje vprašanj po tej metodi pomaga staršem razvijati bolj pozitiven odnos do svojega otroka in njegovih težav. Namesto da se osredotočajo le na negativna vedenja, začnejo priznavati tudi pozitivne izjeme in sposobnosti svojega otroka, kar vodi do boljše komunikacije in razumevanja med starši in mladostniki.

## **KOMUNIKACIJA**

Poleg različnih oblik sodelovanja med vzgojnimi ustanovami in starši je pomembna tudi učinkovita komunikacija med vsemi vpletenimi. Komunikacijske veščine imajo bistveno vlogo pri vzpostavljanju zaupanja, razumevanju otrokovih potreb ter oblikovanju kakovostnih odnosov med strokovnjaki in starši.

Raziskava avtorice Rapuš Pavel (2016) je pokazala, da se starši otrok, nameščenih v vzgojnih zavodih, soočajo z negotovostjo pri komunikaciji s svojimi otroki v določenih situacijah, pri čemer bi potrebovali strokovno podporo in usmerjanje. Prav tako si želijo informacij o tem, kaj se dogaja z otrokom, ko prihaja do kriznih situacij. Po Juulu (2008) v družinah, ki ne razvijejo spretnosti učinkovite komunikacije, pogosto opazimo simptomatično vedenje otrok, kot je trma, zahtevnost in gospodovalnost. Starši se ne znajo ustrezno odzvati na takšno vedenje, kar lahko povzroči, da otrokova potreba po izražanju čustev ostane nezadovoljena.

Koerner in Fitzpatrick (2002, v Perić, 2010) opozarjata, da ima komunikacija pomembno vlogo pri oblikovanju navad in vedenja posameznika ter vpliva na kakovost medosebnih odnosov. Za reševanje problemov je nujno, da je komunikacija jasna.

Starši so odgovorni za interakcijski proces in počutje v družini (Juul, 2008). So vzor otrokom pri učenju socialnega vedenja, zato je pomembno, da otroci vidijo konstruktivne načine reševanja

konfliktov in neagresivno komunikacijo pri svojih bližnjih. Učenje učinkovite komunikacije je nenehni proces, ki se začne že v zgodnjem otroštvu in se nadaljuje skozi celotno življenje. V vsakodnevem življenju namreč pomembno izobraževanje, pridobivanje znanja ter uporaba veščin učinkovitega komuniciranja.

Egberts (2007, v Bouwkamp in Bouwkamp, 2014) predstavi sodelovanja staršev, otroka in strokovnega delavca, v katerem so ti trije akterji v trikotnem razmerju. Vsi deli so enakovredni in enako pomembni. Na vrhu je otrok, saj je cilj sodelovanja njegova dobrobit.

Mladostniki v vzgojnih zavodih izhajajo iz družin, ki so bile neuspešne pri zadovoljevanju potreb mladostnika. Starši teh družin so obremenjeni z lastnimi težavami, kar v njihovo starševsko vlogo vnaša kaotičnost, nestabilnost in negotovost. Pogosto imajo takšni starši tudi lastno izkušnjo odraščanja v neugodnih družinskih okoliščinah in ne poznajo ustreznega starševske vloge (Kobolt, 2002). Večje število družinskih težav, ki se med seboj prepletajo, vpliva tudi na vedenjske, čustvene in učne težave otrok (Razpotnik idr., 2015).

Vzgojitelji so v raziskavi, ki so jo opravili Kobolt ter sodelavke in sodelavci (2015) izrazili potrebo po natančnejši opredelitvi vloge staršev in njihove odgovornosti v času bivanja otroka v zavodu, saj po njihovih izkušnjah nesodelovanje staršev predstavlja oviro pri vzgojnem delu. Mikša (2015) ugotavlja, da si strokovni delavci želijo, da bi jim starši bolj zaupali, upoštevali njihova vzgojna stališča, stremeli k istim ciljem, bolj redno prihajali ali telefonirali ter bolj spoštovali dogovore.

Če želimo doseči cilje sodelovanja in podpore otrokom v vzgojnih ustanovah, je pomembno, da se vzpostavi odprt dialog in sodelovanje med strokovnjaki in starši.

Medtem ko je učinkovita komunikacija osnova za vzpostavljanje zaupanja in kakovostnih odnosov med strokovnjaki in starši, prepoznavam, da lahko K rešitvi usmerjen pristop, dodatno okrepi to sodelovanje. Prakticiranje K rešitvi usmerjenega pristopa prinaša nov pogled na izzive, s katerimi se srečujejo mladostniki in njihove družine v vzgojnih zavodih. Namesto osredotočanja na preteklost in težave se pri tem pristopu poudarja iskanje praktičnih rešitev, ki koristijo tako mladostniku kot tudi njegovi družini.

## **K REŠITVI USMERJEN PRISTOP**

K rešitvi usmerjen pristop je model obravnave, ki so ga od sredine 70. let prejšnjega stoletja razvili in opisali Steve de Shazer, Insoo Kim Berg in sodelavci na centru Brief Family Center v Milwaukeeju. Filozofija pristopa je humanistična, s poudarkom na sogovornikovem doživetju pogovora (Walsh, 2010). K rešitvi usmerjeni strokovnjaki izhajajo iz prepričanj, da imajo sogovorniki neodtujljive sposobnosti, vire, moč za okrevanje in spreminjanje samih sebe. Strokovnjaki upoštevajo in spoštujejo zmožnosti sogovornikov, da rešijo svoje probleme, in svojo vlogo vidijo v tem, da ustvarijo kontekst, v katerem se bodo pojavile rešitve (Franklin in Conroy Moore, 1999).

Osrednjo filozofijo pristopa Sklare (2005) povzame s tremi pravili:

1. Če ni zlomljeno, ne popravlja.

2. Ko veš, kaj deluje, počni še več tega.
3. Če se nekaj ne obnese, tega ne ponavljaj, naredi nekaj drugega.

Pristop uporablja vprašanja, ki se nanašajo na vzpostavitev stika med sogovorniki, s katerimi lahko začnemo razvijati boljše razumevanje in povezanost. Vprašanja o virih, težavah, kontekstu, izjemah, obvladovanju težav, rešitvah in zaključnih vprašanjih, ki so le delček vseh možnosti, ki jih predstavljam, nam omogočajo, da globlje razumemo situacijo, poiščemo alternative ter soustvarimo učinkovite rešitve. Postavljanje vprašanj staršem omogoča, da začnejo razmišljati o svojih možnostih, razvijati nove perspektive in iskati lastne rešitve za svoje težave. S tem pristopom spodbujamo dialog, povezovanje in trajne, pozitivne spremembe v družinskem okolju.

Predstavljam nekaj specifičnih vprašanj, ki prispevajo k učinkovitemu vzpostavljanju komunikacijskega stika med udeleženci pogovora ( Herwig-Lempp, 2000).

### **Vprašanja, ki se nanašajo na to, kako je prišlo do pogovora**

- Čigava je bila zamisel, da bi vam ta pogovor koristil?
- Kaj menite, da drugi ljudje pričakujejo od tega pogovora?
- Kakšne predhodne izkušnje imate z vzgojitelji, učitelji, svetovalnimi delavci?

### **Vprašanja, s katerimi lahko začnete pogovor**

- Katero dejanje od zadnjega pogovora ste že lahko izvedli?
- Kaj se je od zadnjega pogovora izboljšalo?
- Kaj želite storiti, da bi si danes pomagali?

### **Vprašanja o namenu pogovora**

- Kaj lahko storim za vas? Kaj upate, da boste dobili od mene?
- Kaj upate, da boste dobili od tega pogovora?
- Katerim ciljem bi morali danes dati prednost?
- Kako bi ugotovili, da bo najin pogovor za vas koristen?

### **Vprašanja o virih**

- Kaj dobro deluje? Kaj bi moralo ostati tako, kot je?
- Kaj vam je všeč pri vašem otroku? Katere stvari cenite pri njem/njej?
- Katere so vaše prednosti in spretnosti? V čem ste dobri?
- Katere stvari radi počnete?

### **Vprašanja o težavah**

- Kaj se vam zdi težko? Kako vidite težavo?
- Kdaj ste se odločili, da boste to situacijo obravnavali kot problem?
- Kdo se strinja z vami, da je to problem, in kdo ne?
- Kdo to najbolj vidi kot težavo?
- Kaj bi drugi ljudje rekli, da je »problem«?
- Kako bi razložili problem? Kakšne razlage imajo drugi ljudje?
- Kdaj se težava pojavi in kdaj ne?
- Kakšne prednosti ima težava za vas? Ali za druge ljudi?

### **Vprašanja o kontekstu težave**

- V katerih situacijah je problem slabši/ne tako slab?
- V katerih situacijah se odločite, da problem ne bo problem?
- Kdaj nimate nobenih težav? Kdaj grede stvari dobro?
- Kaj bi morale ostati tako, kot je?

### **Vprašanja o tem, kako preprečiti, da bi se stvari poslabšale**

- Kaj bi lahko storili, da bi se težava še poslabšala?
- Kdo bi vam lahko pomagal, da bi bil problem še bolj pereč?
- Kaj bi lahko storili, da bi zagotovili, da ne boste rešili vaše težave oz. problema?

### **Vprašanja o izjemah**

- Kdaj problem ni tako hud? Kdaj ne obstaja?
- Kakšna je razlika med situacijami, ko se težava pojavi, in situacijami, ko je ni?
- Kaj v teh trenutkih naredite drugače?
- Ob predpostavki, da bi se te izjeme pojavljale pogosteje: kakšne spremembe bi potem lahko prepoznali pri sebi?

### **Vprašanja o obvladovanju težave**

- Kako vam je uspelo tako dolgo prenašati to situacijo?
- Kako vam je uspelo preprečiti, da bi se stvari poslabšale?
- Kako ste našli pogum, da ste še naprej poskušali rešiti situacijo?
- Od kod črpate zadnje ostanke moči, poguma in energije?
- Katere vire moči bi lahko v prihodnje ponovno uporabili?
- Kdo ali kaj bi vam bil lahko v pomoč?

### **Nenavadna vprašanja**

- Kako bi se stvari za vas poslabšale, če bi težava nenadoma izginila?
- Kdaj bi bil pravi čas, da se od težave poslovite?
- Če bi mi podarili svojo težavo, kako bi bil videti vaš vsakdan?

### **Vprašanja o rešitvah**

- Kakšna prizadevanja ste vložili v rešitev problema?
- Na podlagi česa bi vi ali drugi ljudje mislili, da je težava rešena?
- Kaj bi za vas predstavljalo najmanjšo možno rešitev/izboljšavo?
- Kaj bi se lahko zgodilo danes, da bi se vam vsaj zdelo, da se približujete rešitvi?

### **Zaključna vprašanja**

- Kaj bi radi odnesli od stvari, o katerih smo pravkar govorili?
- Če boste jutri pomislili na ta pogovor, česa se boste spomnili?
- Katere predloge boste iz tega pogovora prenesli naprej?

## ZAKLJUČEK

Uporaba K rešitvi usmerjenega pristopa pri mojem delu vzgojiteljice v vzgojni skupini je prinesla pomembne koristi tako za mladostnike kot tudi za njihove starše. Ta metoda omogoča ne le prepoznavanje in razumevanje trenutnih izzivov, s katerimi se soočajo mladostniki in starši, temveč se tudi osredotoča na praktične rešitve in možnosti izboljšanja njihovega počutja in vedenja. Pristop nudi tudi podporo pri vzpostavljanju in razvijanju delovnega odnosa soustvarjanja. Postavljanje vprašanj spodbuja starše k razmišljanju izven ustaljenih vzorcev in odkrivanju novih perspektiv. Ko se osredotočijo na izjeme, vire moči in možnosti za rešitve, prihajajo do novih idej in strategij za soočanje s težavami. Pri delu s starši sem opazila, da jim ta pristop omogoča boljše razumevanje njihove vloge in odgovornosti ter jim daje občutek opolnomočenosti pri vzgoji svojih otrok. Globlji uvidi, ki jih pridobijo skozi ta proces, jim pomagajo razviti nove veščine in strategije učinkovitejše komunikacije in reševanja težav v družinskem okolju. Skozi dialog in sodelovanje med vsemi vpletenimi se postopoma krepijo njihovi odnosi in ustvarjajo prostor za trajnostne pozitivne spremembe.

## VIRI IN LITERATURA

- Bouwkamp R., in Bouwkamp S. (2014). *Blizu doma: priročnik za delo z družinami*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2016). Socialno delo z družino: Soustvarjanje procesov podpore in pomoči. V T. Kodele in N. Mešl (ur.), *Družine s številnimi izzivi: soustvarjanje pomoči v skupnosti* (str. 21-40). Znanstvena monografija.
- Dečman, M., Bogataj, B. (2002). Delo s starši v vzgojno-izobraževalnem zavodu Frana Milčinskega v Smledniku. *Ptički brez gnezda*, 21 (40), 38-47.
- Franklin, C. & Conroy Moore, K. (1999). *Solution-focused brief family therapy*. V: C. Franklin, & C. Jordan (ur.), *Family practice: brief systems methods for social work* (str. 105–141). USA, England, Canada: Brooks/Cole Publishing Company.
- Gerič, D., Horvat, M. (2000). Delo z družino, centri za socialno delo in drugimi ustanovami. V. M. Horvat (ur.), *Delo z vedenjsko in osebnostno motenim otrokom in mladostnikom* (str.20-28). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Geurts, E. M.W., Boddy, J., Noom, M.J., in Knorth, E. J. (2012). Family-centered residential care: the new reality? *Child & Family Social work*. 17, 170-179. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00838.x>
- Herwig-lempp, J. (2000). *Let`s talk about succes!* Guidelines and 6 arguments why we talk about successful experiences. Pridobljeno s: <https://www.herwig-lempp.de/daten/0202successJHL.pdf>
- Juul, J. (2008). *Kompetentni otrok*. Radovljica: Didakta
- Kobolt, A. (2015). Opredelitev konteksta in ciljev raziskovanja – Orisi stanja in vizija razvoja vzgojnih ustanov. V A. Kobolt (ur.), *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov* (str. 27-46). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajnčan, M. in Šoln Vrbinc, P. (2015). Med preteklostjo in prihodnostjo zavodske vzgoje. V A. Kobolt (ur.), *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov* (str. 37-46). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Mikša, L. (2015). Sodelovanje s starši otrok v vzgojnih zavodih. V A. Kobolt (ur.), *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov* (str. 189-212). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Perić, M. (2010). Družina v sodobnem svetu. Ljubljana: Zavod [http://www.impletum.zavod-irc.si/docs/Skriti\\_dokumenti/Druzina\\_v\\_sodobnem\\_svetu-Peric.pdf](http://www.impletum.zavod-irc.si/docs/Skriti_dokumenti/Druzina_v_sodobnem_svetu-Peric.pdf)
- Rapuš Pavel, J. (2016). Collaboration of parents and care professionals in cases of children placed in residential care homes – parental perspective. *Athens journal of education*, 3 (1), 33-35.
- Razpotnik, Š., Turnešk, N., Rapuš Pavel, J. in Poljšak Škraban O. (2015). Potrebe ranljivih družin in odzivi vzgojno-izobraževalnega sistema. V T. Devjak (ur.), *Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje* (str. 317-332). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Sklare, G. B. (2005). *Brief counseling that works: a solution-focused approach for school counselors and administrators*. Thousand Oaks, California: Crowin Press.
- Škoflek, I., Selšek, M., Ravnikar, F., Brezničar, S. in Krajnčan, A. (2004). *Vzgojni program*. [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/programi/Vzgojni\\_program.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/programi/Vzgojni_program.pdf)
- Vec, T. (2002). Dejavniki učinkovite komunikacije in komunikacijski zakoni. *Socialna pedagogika* 6 (1), 69-82.
- Walsh, T. (2010). *The solution-focused helper: ethics and practice in health and social care*. Berkshire, England: Open University Press, Th McGraw-Hill companies.



## **VEČKRATNA MARGINALIZACIJA DRUŽIN, VKLJUČENIH V MOBILNO SLUŽBO IN MOŽNOSTI POMOČI**

### **Multiple marginalization of families involved in the SC MDJ and VIZ VG Mobile Services**

Sanja Brezničar, univ. dipl. psih.,  
Strokovni center Mladinski dom Jarše,  
Jarška 44, 1000 Ljubljana

sanja@mdj.si

#### **POVZETEK**

*V raziskavi smo ugotavljali ali in v kolikšni meri ter kakšne vrste marginalnim družbenim skupinam pripadajo družine, ki jih obravnavamo v mobilnih službah SC Mladinski dom Jarše in SC VIZ Višnja Gora in na osnovi dobljenih podatkov ter teoretičnih konceptov o delovanju stigme, marginalizacije in diskriminacije preverili možnost za učinkovito delovanje mobilne službe ter predlagali izboljšave.*

*Ugotovili smo, da od septembra 2023 do aprila 2024 od devetdesetih obravnavanih družin 55 družin oziroma 61% družin sodi v različne marginalne družbene skupine, največ v skupino migrantskih družin, sledijo družine, kjer je pri starših prisotna duševna bolezen ali boleznin odvisnosti ter družine, ki jih lahko opredelimo kot revne oziroma brezposelne. Kot posebno skupino smo obravnavali tudi družine, kjer ima več otrok v šoli hujše težave, saj sklepamo, da so v vsaj v šolskem socialnem sistemu te družine stigmatizirane.*

*Ne glede na to, ali so težave otrok, zaradi katerih se je v obravnavo vključila mobilna služba, posledica marginalnosti ali pa drugih dejavnikov, opozarjamo, da je potrebno koncepte svetovalnega dela mobilnih služb natančno premisliti in ustrezno načrtovati. V nasprotnem primeru lahko naše delovanje stigmatizacijo še posebej pri otrocih iz marginaliziranih družin celo utrdi.*

*Smiselno bi bilo več dela nameniti preventivnim dejavnostim z vsebinami usposabljanja in ozaveščanja učiteljev o družbeni pravičnosti, delovanju šole kot socialnega sistema, ustvarjanju ugodne psihosocialne klime in kulture v šoli itd., kot družba pa več sredstev namesto za preštevilne individualne pomoči usmeriti v konceptualno prenovo šole.*

**KLJUČNE BESEDE:** Družina, marginalna družbena skupina, mobilna služba, otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, šolski sistem

## ABSTRACT

*The research aimed to determine whether the families that receive support from the SC Mladinski dom Jarše and SC VIZ Višnja Gora are marginalized and to what extent as well as what types of marginalized social groups these families belong to. Based on theoretical concepts about stigma, marginalization and discrimination and the information gathered from field work, we recommended improvements for more efficient mobile service.*

*From September 2023 to April 2024 ninety families were included in the mobile service program. Fifty five families (61%) belonged to various marginal social groups, most commonly to the group of immigrants, followed by families with parents suffering with a mental illness and/or addiction and families with insufficient income and/or unemployed caregivers. We assumed that families with several children having serious problems at school are stigmatized in the educational system, therefore they formed another group.*

*We would like to emphasize that the counselling of the mobile service needs to be individualized and carefully planned regardless of the cause of child's difficulties to avoid further marginalization of these families, especially the children.*

*It would make sense to focus on preventive measures such as raising awareness among teachers about social justice, the functioning of the school as a social system, the creation of a favorable psychosocial climate and culture in the school. We need to shift the focus from providing individual assistance to problematic children and provide more resources for the schooling system to reduce the number of students in one class, to provide Slovenian language classes to immigrants and to focus on the quality of the curriculum instead of quantity.*

**KEY WORDS:** Family, marginalized social groups, mobile service, children with behavioural and emotional disorders, schooling system.

## UVOD

Subjektivni občutek, ki ga pogosto dobimo, ko spoznamo družino, ki naj bi ji nudili podporo za boljše vzgajanje otrok, je, da se družina razlikuje od naše predstave o običajni družini. Poleg vzgojne nemoči, zaradi katere se vključi mobilna služba, zaznavamo vsaj še neko okoliščino, zaradi katere se družina bodisi slabše vključuje v socialno okolje, bodisi ni zmožna reševati vsakodnevnih konfliktov in premagovati naporov, ki so potrebni za preživetje.

Vzgojno izobraževalne ustanove, v katere je otrok vključen, pri posameznih otrocih zaznajo drugačnosti oziroma posebnosti in jim nudijo vrsto pomoči, od zelo splošnih prilagoditev vzgojno izobraževalnega procesa do individualne dodatne strokovne pomoči, ki v glavnem izhajajo iz odločb o usmeritvah. Prav pri otrocih, kjer je tovrstna pomoč neučinkovita ali manj učinkovita, naj bi se vključila mobilna služba, ki naj bi opolnomočila starše za bolj kompetentno starševstvo. Na tej točki procesa pomoči pa se, vsaj na videz, razkrije kompleksnost težjih

življenjskih okoliščin in zdi se, da pomoč otroku v šoli nikakor ne bo dovolj ali bo celo utrjevala marginalnost družine.

Da bi preverili zapisani "zdi se", smo ugotavljali prisotnost različnih vrste marginalnosti družin, vključenih v mobilno službo. Naše ugotovitve bodo pokazale, ali usmerjanje pomoči v otroke oziroma v tiste, ki "trpijo posledice", ne pa v razloge zanje, morda pomenijo slabo ekonomijo: veliko dela, veliko truda, veliko resursov -za neznamenit učinek.

Rešitve za izboljšanje omenjene slabe ekonomije znotraj šolskega prostora pa bomo iskali v dveh smereh: prva je preventiva in druga je t.i."normalizacija".

## **TEORETIČNA IZHODIŠČA**

### **STIGMA, PREDSDOKI, DISKRIMINACIJA**

Herek (2002) stigmo definira kot dolgotrajno stanje, status ali lastnost, ki je negativno vrednotena s strani družbe in posedovanje katere posledično diskreditira in je negativna za posameznika. Stigma je torej neželena drugačnost, ki je večina nima.

Kot taka, stigma v socialnih interakcijah povzroča socialno izolacijo, torej izogibanje stikom ter znižana pričakovanja do stigmatiziranih, s tem pa v njih zbuja temeljni občutek inferiornosti oziroma podrejenosti.

Hkrati se v stališčih oziroma mnenjih socialnega okolja odraža pripisovanje večjega števila lastnosti osebam s podobno oziroma enako stigmo. Osebo se torej opisuje in vrednoti na osnovi stigme in ne na osnovi individualnih značilnosti. Govorimo o stereotipih-enostranskih in posplošenih kolektivnih predstavah ljudi o drugih ljudeh, torej kognitivnih strukturah. Če se tovrstnim kognitivnim strukturam pridružijo še negativna čustva, ki narekujejo negativne reakcije do članov teh skupin, pa govorimo o predsodkih (vnaprej-soditi) in poleg kognitivne vključujejo tudi afektivno in vedenjsko komponento.

Če povzamemo, predsodki delujejo po modelu: stereotipno presojanje ljudi, ki nosijo stigma, ki mu sledi socialna distanca oziroma izmikavanje socialnim stikom, temu pa diskriminacija oziroma omejevanje določenih pravic. Diskriminacija je pojav, ki je v različnih oblikah npr. kot sovražni govor, kulturna izoliranost, omejen ali otežen dostop do dobrin in storitev, kot so izobraževanje ali zdravstvo, navadno vselej prisoten pri teh skupinah. (Marginalizirane družbene skupine, b.d.). Diskriminaciji lahko sledi fizični napadi ali celo genocid.

### **MARGINALNOST IN DEMARGINALIZACIJA**

Marginalizacija, ki pomeni izključenost oziroma odrinjenost osebe ali skupine oseb na rob družbe, je posledica diskriminacije. Marginalne družbene skupine so skupine, ki so iz razloga posebnosti, drugačnosti ali različnosti potisnjene na rob družbe ali pa so celo izključene iz večinske družbene skupine. Marginalne skupine so lahko poimenovane tudi kot ranljive

skupine, socialno izključene skupine, obrobne skupine ali kako drugače. Sem v grobem umeščamo osem skupin: skupine s posebnimi potrebami, starostnike, odvisnike, etične in rasne skupine, deviantne skupine, brezposelne, skupine revnih in skupine različnih veroizpovedi.

Družbeni sistem navadno odpravlja ali blaži posledice marginalizacije (centri za socialno delo, komune za odvisnike...), ne ugotavlja in ne odpravlja pa vzrokov za njen nastanek. Izbran je kurativni pristop namesto preventivnega. Marginalne skupine so pravzaprav odraz družbenih trendov in sprememb. Stopnja prisotnosti in razširjenosti marginalnosti je vezana na odnos družbe do takih skupin in na državno ureditev.. (Marginalizirane družbene skupine , b.d.)

## **OPRESIJA**

Ko govorimo o procesih stigmatizacije, diskriminacije, marginalizacije itd., moramo omeniti pojem "opresija", ki pomeni sistematično in sistemsko zatiranje določene skupine ljudi. Sistematično pomeni, da lahko določimo faze, po katerih poteka proces, sistemsko pa pomeni, da je ta proces celo legaliziran v zakonodaji. Na psihološkem nivoju se pri ljudeh, ki so dalj časa deležni opresije, le-ta običajno ponotranji in govorimo o internalizirani opresiji ali samozatiranju. Posameznik, ki je internaliziral opresijo, sprejme stereotipe in se v skladu z njimi tudi vede. Gre za nezaupanje, izolacijo, sram, strah... tudi pred pripadniki lastne skupine.

Opresiji nasprotni process je dominacija in internalizirana dominacija. Internalizirana dominacija je napačno prepričanje o večvrednosti sebe in svoje skupine, ki ga je dominantna skupina internalizirala na osnovi napačnih informacij ter na osnovi moči in privilegijev, izhajajočih iz stališč in vedenja v družbi in tudi njenih institucijah. (Vranješević, J., Trkić, Z. idr., 2004)

Izhajajoč iz navedenih ugotovitev je proces demarginalizacije izjemno zahteven in počasen in v določenih okoliščinah celo nemogoč. Intervencije družbe, tudi šolskega sistema, dobro ponazori teorija Ryana (1976), ki pojasni neuspešnost socialnih politik do diskriminiranih skupin in jo po našem mnenju lahko apliciramo tudi na sistem vzgoje in izobraževanja. Ryan pojasnjuje, da se razlogi socialnih problemov pripisujejo tistim, ki trpijo posledice, ne pa neustreznim pogojem, v katerih živijo, problemi pa se pojasnjujejo in rešujejo brez spreminjanja pogojev, ki jih ustvarjajo. Veliko resursov (denarja, dela) prinese neznaten učinek, kar pomeni frustracijo tako za tiste, ki pomoč nudijo kot tudi za tiste, ki so je deležni. Posledica frustracij je še več nezadovoljstva, celo agresivnosti na obeh straneh ter utrjevanje stereotipov in predsodkov.

## **MOBILNA SLUŽBA ZA POMOČ DRUŽINAM OTROK S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU**

6. člen Zakona o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI, 2020) umešča mobilno službo na začetek kontinuuma pomoči, in sicer je prva zahtevana aktivnost svetovanje vrtcu, šoli ali staršem,

lahko pa tudi za otroka ali mladostnika pomembnim osebam, sledi pa pomoč mobilnega tima, ki je oblikovan, če strokovni center presodi, da svetovanje ne zadošča. V mobilnem timu sodelujejo strokovni delavci različnih strok, glede na težave posameznega otroka ali mladostnika. Mobilni tim skupaj z vrtcem ali šolo in starši načrtuje posamezne cilje za premagovanje čustvenih in vedenjskih težav otroka ali mladostnika, izvaja pomoč, spremlja doseganje ciljev ter načrtuje morebitno nadaljnjo pomoč.

Zakon (ZOOMTVI, 2020) pomoč otrokom v sistemu vzgoje in izobraževanja razširja na pomoč šoli in staršem in predvideva mobilni tim, ki vključuje strokovnjake različnih strok, ni pa jasno, ali je sodelovanje strokovnjakov iz različnih resorjev, na primer socialnega in zdravstvenega, zanje obvezno ter, na kakšen način so obvezani sodelovati starši. Pri starših je mogoče pričakovati, da tudi zaradi psihološke dinamike stigme in marginalnosti motivacija za spremembe ne bo nujno zelo močna in enoznačna.

## **RAZISKOVALNA METODOLOGIJA**

RAZISKOVALNA VPRAŠANJA, ki smo si jih zastavili, so:

1. Ali je naš subjektivni občutek, da veliko družin, ki jih obravnavamo v mobilni službi, pripada marginalnim družbenim skupinam, pravilen?
2. Ali je marginalnost teh družin enkratna ali večkratna?
3. Katere vrste marginalnosti so najpogostejše?
4. Ali je pričakovati, da bodo načini pomoči otrokom iz družin, ki jih lahko uvrstimo v marginalne družbene skupine, v sistemu vzgoje in izobraževanja glede na teoretična spoznanja o marginalizaciji, učinkoviti?

Odgovori na raziskovalna vprašanja bodo izhodišče za konkretne predloge izboljšav v vzgojno izobraževalnem sistemu.

VZOREC v raziskavi zajema 90 družin, ki smo jih v mobilnih službah SC MDJ in SC VIZ Višnja Gora obravnavali od septembra 2023 do aprila 2024 oziroma vse v tem obdobju obravnavane družine.

GRADIVO IN PRIPOMOČKI, ki smo jih uporabili, so bili: natančnejše opredelitve posameznih marginalnih družbenih skupin in tabela za označevanje prisotnosti posamezne vrste marginalnosti pri posamezni družini (glej prilogo št.1).

Natančnejši opisi posameznih marginalnih družbenih skupin:

1. Migranti: v to skupino sodijo tudi družine iz držav bivše Jugoslavije, z naslednjimi značilnostmi: - zelo slabo razumejo, govorijo in pišejo v slovenščini, v okolju, kjer živijo, nimajo socialnih stikov s slovenskimi družinami.
2. Brezdomni: družine nimajo lastniškega stanovanja ali stanovanja v trajnem najemu občine ali države, v preteklosti so se pogosto selile, stanovanja so neprimerna.
3. Brezposelni in revni: nobeden od staršev ni zaposlen ali je zaposlen le eden, dohodki pa ne zadoščajo za preživetje. Posledično dobivajo hrano in obleko od organizacij, kot

sta Karitas in Rdeči križ, ne hodijo na dopuste, otrok ne pošiljajo na počitnice in plačljive interesne dejavnosti, ne vlagajo denarja v gradnjo v državah, iz katerih prihajajo itd.

4. Istospolne družine
5. Duševno bolni in boleznih odvisnosti: eden ali oba starša imata duševno bolezen ali sta odvisna od alkohola ali prepovedanih drog.
6. Duševno manj raziti: eden ali oba starša sta obiskovala osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom, slabo bereta, pišeta in se slabo besedno sporazumevata.
7. Telesni invalidi: eden ali oba starša sta gibalno ovirana, slepa ali slabovidna ali gluha ali kronično bolna do te mere, da sta odvisna od pomoči družinskih članov oziroma njuna bolezen bistveno ovira vsakodnevno življenje.
8. Romi
9. Več otrok v družini ima hujše razvojne zaostanke, kronične bolezni, duševne motnje ali bolezni.
10. Otrok je posvojen ali dlje časa živi v rejniški družini.

POSTOPEK pridobivanja podatkov se je pričel 2.4.2024, ko smo sodelavcem iz mobilnih služb SC MDJ in SC VIZ Višnja Gora po elektronski pošti poslali prošnjo za sodelovanje z navodili za zbiranje podatkov, opise posameznih marginalnih družbenih skupin in tabelo in se je zaključil 13.4., ko smo prejeli izpolnjene tabele vseh sodelavcev.

Podatke smo prikazali v frekvenčnih tabelah in izračunali odstotke.

## REZULTATI IN RAZLAGA REZULTATOV

Na prvo raziskovalno vprašanje, ki smo si ga zastavili: "Ali je naš subjektivni občutek, da veliko družin, ki jih obravnavamo v mobilni službi, pripada marginalnim družbenim skupinam pravičen?", odgovor najdemo v tabeli št.1. Ugotovili smo, da 61% družin glede na postavljene kriterije pripada določenim marginalnim družbenim skupinam.

Tabela št. 1: Število in odstotek obravnavanih družin z in brez opažene marginalnosti

Število/odstotek obravnavanih družin	Število družin z opaženo marginalnostjo	Število družin brez opažene marginalnosti	Odstotek družin z opaženo marginalnostjo	Odstotek družin brez opažene Marginalnosti
Družin 90/100	55	35	61	39

(Vir: lastni, 2024)

Na drugo raziskovalno vprašanje: "Ali je marginalnost teh družin enkratna ali večkratna?" najdemo odgovor v tabeli št.2.

Tabela št. 2: Število in odstotek obravnavanih družin glede na opaženo število različnih marginalnosti

Opazeno število prisotnih marginalnosti	Število družin	Odstotek družin
1	24	43,7
2	14	25,5
3	8	14,5
4	8	14,5
5	1	1,8
Skupaj	55	100

(Vir: lastni, 2024)

Pri 43,7 % družin smo zaznali pripadnanje eni marginalni družbeni skupini, pri 25,5 % dvema, pri 14,5 % trem in pri enakem odstotku štirim marginalnim družbenim skupinam ter pri 1,8% eni marginalni družbeni skupini. Pri več kot polovici družin oziroma pri 56,3 odstotkih družin, ki smo jih prepoznali kot marginalne, gre za večkratno marginalnost.

Na tretje raziskovalno vprašanje: "Katere vrste marginalnosti so najpogostejše?", lahko odgovorimo s podatki iz tabele št.3.

Tabela št.3: Število in odstotek družin v posamezni kategoriji marginalnosti

Vrsta marginalnosti	Število	Odstotek (od 55 družin z opaženo marginalnostjo)
Migranti	27	49,1
Brezdomni	10	1,8
Brezposelni in/ali revni	21	38,2
Istospolne družine	0	0,0
Duševno bolni	22	40,0
Duševno manj razviti	8	14,5
Telesni invalidi	4	7,3
Romi	1	1,8
Več otrok v družini hujše težave	21	38,2
Otroci posvojeni ali dlje časa v rejništvu	3	5,4

(Vir: lastni, 2024)

Vidimo, da je najpogosteje prisotna marginalnost tista, ki izhaja iz migrantstva (49,1%), nato prisotnost duševnih bolezni (40%), sledi brezposelnost in/ali revščina (38,2%) in v enakem odstotku družine, v katerih ima več otrok hujše težave oziroma bolj izražene posebne potrebe. Slednja skupina sicer v teoriji ni opredeljena kot marginalna, pa vendar jo je smiselno obravnavati, ko iščemo učinkovite načine pomoči v sistemu vzgoje in izobaževanja. Sklepamo, da so v šolskem prostoru tovrstne družine z več otroci s hujšimi čustvenimi, vedenjskimi in drugimi težavami deležne stigmatiziranja, ki je trdno izhodišče za marginalizacijo.

Odgovor na zadnje raziskovalno vprašanje: "Ali je pričakovati, da bodo načini pomoči otrokom iz družin, ki jih lahko uvrstimo v marginalne družbene skupine, v sistemu vzgoje in izobraževanja, glede na teoretična spoznanja o marginalizaciji, učinkoviti?" smo skušali najti v teoretičnih konceptih o stigmatizaciji, marginalizaciji, diskriminaciji na družbenem in osebnem nivoju. Širitev pomoči pri vzgoji in izobraževanju otrok v šolskem sistemu na svetovanje staršem in družinam lahko družino in otroka dodatno stigmatizira. Uvedeno pomoč običajno vsi, ki sestavljajo šolski socialni sistem, razumejo kot da je družina nefunkcionalna ali vsaj nekompetentna. Mobilna služba, ki nima nikakršne moči odpravljati razloge za marginalizacijo oziroma spreminjati okoliščine, ki jo povzročajo, mora zato še toliko previdneje načrtovati intervencije in razvijati premišljene koncepte svetovalnega, zlasti pa preventivnega dela v šolskem sistemu.

## ZAKLJUČEK

Svetovalno delo mobilne službe, ki edina v šolskem sistemu neposredno vstopa v družino, je potrebno natančno premisliti in ga skrbno načrtovati. Glede na naravo stigma, marginalizacije in diskriminacije pa bi bilo potrebno veliko več dela nameniti preventivnim dejavnostim z vsebinami usposabljanja in ozaveščanja učiteljev o družbeni pravičnosti, delovanju šole kot socialnega sistema, ustvarjanju ugodne psihosocialne klime in kulture v šoli itd., kot družba pa več sredstev namesto za preštivilne individualne pomoči usmeriti v zmanjšanje normativov pri številu otrok v oddelku, učenju slovenskega jezika ter prenovi učnih načrtov v smeri od količine h kakovosti, od splošnih do individualiziranih standardov znanj, od tekmovanja z drugimi k tekmovanju s seboj.

Vprašanje pa je, do katere mere šolski sistem sploh zmore blažiti stigmatizacijo in marginalizacijo glede na družbene okoliščine, ki jo neprenehoma na novo ustvarjajo.

Premišljanje in raziskovanje je odprlo številna vprašanja, ki jih je veliko več kot odgovorov nanje. Z na točno določenega otroka in družino usmerjena pomoč vsaj pri otrocih iz marginaliziranih družin težav, ki jih ima, ne more odpraviti.

## VIRI IN LITERATURA

Herek, M. G. (2002). Thinking about AIDS and Stigma. A Psychologist Perspective. *Journal of Law, Medicine and Ethic*. Vol 30 (4), 594 – 607.

Marginalizirane družbene skupine (b.d.). Inštitut PIPZ. <https://institut-pipz.si/services/marginalne-druzbene-skupine>, dostopano 18.4.2024

Nastran Ule, M. (ured).1999. *Predsodki in diskriminacija: izbrane socialno-psihološke študije*. Ljubljana: Znanstveno-raziskovalno središče.

Ryan, W. (1976). *Blaming the Victim*. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.

Vranješević, J., Trkić, Z. idr. (2004). *Beograd. Ne črno, ne belo*. Center za interaktivno pedagogiko. Interno gradivo.



Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami. (2020). Ljubljana: Ur.l. RS št. 200/2020.

## PRILOGE

Priloga št.1: Ocenjevalni list za oceno vrst marginalnosti posameznih družin

Marginalizacija družin, vključenih v mobilno službo

Rada bi naredila prispevek za mednarodno konferenco, ki jo v mesecu juniju organizira SC MDJ. Tema prispevka je večkratna marginalnost družin, vključenih v obravnavo mobilne službe.

Prosim, da za družine, ki jih obravnavate v tekočem šolskem letu, označite, katere lastnosti, navedene v tabeli, imajo. Družine označite s številkami od 1 do ....., ne potrebujem priimkov. Družin, pri katerih ne zaznavate nobene vrste marginalnosti, ne vpisujte v tabelo, le zapišite, oliko ste jih obravnavali.

Pod točko 10 sem navedla še kategorijo, ki ni v zvezi z marginalnostjo družine, kjer otrok živi, a me ta podatek kljub temu zanima.

Pa dajte, lepo, lepo prosim, čimprej.

Lp Sanja

Opis značilnosti:

1. Migranti, kamor sodijo tudi družine iz držav bivše Jugoslavije, z naslednjimi značilnostmi: - zelo slabo razumejo, govorijo in pišejo v slovenščini, v okolju, kjer živijo, nimajo socialnih stikov s slovenskimi družinami.
2. Brezdomni: družine nimajo lastniškega stanovanja ali stanovanja v trajnem najemu občine ali države, v preteklosti so se pogosto selile, stanovanja so neprimerna.
3. Brezposelni in revni: nobeden od staršev ni zaposlen ali je zaposlen le eden, dohodki pa ne zadoščajo za preživetje. Posledično dobivajo hrano in obleko od organizacij, kot sta Karitas in Rdeči križ, ne hodijo na dopuste, otrok ne pošiljajo na počitnice in plačljive interesne dejavnosti, ne vlagajo denarja v gradnjo v državah, iz katerih prihajajo itd.
4. Istospolne družine
5. Duševno bolni in bolezn odvisnosti: eden ali oba starša imata duševno bolezen ali sta odvisna od alkohola ali prepovedanih drog.
6. Duševno manj raziti: eden ali oba starša sta obiskovala osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom, slabo bereta, pišeta in se slabo besedno sporazumevata.
7. Telesni invalidi: eden ali oba starša sta gibalno ovirana, slepa ali slabovidna ali gluha ali kronično bolna do te mere, da sta odvisna od pomoči družinskih članov oziroma njuna bolezen bistveno ovira vsakodnevno življenje.
8. Romi
9. Več otrok v družini ima hujše razvojne zaostanke, kronične bolezni, duševne motnje ali bolezni.
10. Otrok je posvojen ali dlje časa živi v rejniški družini.

Od septembra 2023 do sedaj sem obravnaval/a \_\_\_ družin. \_\_\_ Dužin nima nobene vrste marginalnosti.

Ostale družine ocenite v priloženi tabeli.

## **VLOGA REPREZENTACIJ NAVEZANOSTI PRI VZPOSTAVLJANJU ODNOSA Z MLADIMI IZ RANLJIVIH SKUPIN: VAREN PROFESIONALEN ODNOS KOT VAROVALNI DEJAVNIK NA PODROČJU DUŠEVNEGA ZDRAVJA MLADIH**

## **THE ROLE OF ATTACHMENT REPRESENTATIONS IN ESTABLISHING RELATIONSHIPS WITH YOUTHS FROM VULNERABLE GROUPS: A SECURE PROFESSIONAL RELATIONSHIP AS A PROTECTIVE FACTOR IN YOUTH MENTAL HEALTH**

Eva Breznik, univ. dipl. soc. ped.  
SC MD Jarše  
Jarška 44, 1000 Ljubljana  
eva@mdj.si

### **POVZETEK**

*Prispevek osvetli spoznanja s področja teorije navezanosti, ki jih lahko apliciramo na področje dela z mladimi iz ranljivih skupin ob predpostavki, da je odnos osnova uspešnega dela z mladimi. Ne-varen stil navezanosti predstavlja pomemben rizičen dejavnik pri nastanku socialno-emocionalnih težav, zato je nova, drugačna izkušnja odnosa nujen del profesionalne obravnave mladih, katere namen je uspešnejše soočanje s težavami na področju duševnega zdravja. Prispevek poudari pomembnost stilov navezanosti tako mladostnikov kot strokovnih delavcev za optimalno izkušnjo institucionalnega bivanja. Prav tako prispevek aplicira teorijo navezanosti v prakso, ker na predstavitvi prispevka ponuja možnost samoraziskovanja posameznikovega osebnega stila navezanosti s predstavitvijo Vprašalnika medosebnih odnosov (Bartholomew in Horowitz, 1991).*

**KLJUČNE BESEDE:** teorija navezanosti, odnos, Vprašalnik medosebnih odnosov, stili navezanosti, duševno zdravje mladih.

### **ABSTRACT**

*This article explores insights from attachment theory that can be applied to the field of working with youths from vulnerable groups, based on the premise that relationships form the foundation of effective engagement. An insecure attachment style is a significant risk factor for the development of socio-emotional difficulties. Therefore, a novel and different relational experience in professional treatment of youths is crucial for their more effective management of mental health issues. The paper emphasizes the importance of the attachment styles of both adolescents and professionals for an optimal institutional living experience. Additionally, it integrates attachment theory into practice by offering professionals the opportunity for self-*

*inquiry through a questionnaire that explores personal attachment styles using Relationship Questionnaire (Bartholomew and Horowitz, 1991).*

**KEY WORDS:** attachment theory, relationship, Relationship Questionnaire, attachment styles, youths mental health.

## UVOD

Socialni pedagogi se srečujemo z otroki in mladostniki, ki pogosto nimajo izkušenj z odnosi, ki bi bili zaznamovani z vzajemnim spoštovanjem in zaupanjem. Ob upoštevanju dejavnikov nastanka ter ohranjanja čustvenih in vedenjskih težav ali motenj so otroci in mladostniki, s katerimi se srečujemo, doživeli vsaj enega, če ne več, odnosov, ki zanje niso bili dobra, spodbudna ali pozitivna izkušnja. Socialna pedagogika pa zaživi prav skozi odnos med uporabnikom in pedagogom (Eichsteller in Holthoff, 2011, str. 42), iz česar lahko izhaja teza, da je odnos osnova in maksima socialnopedagoškega dela. Vzpostavljanje odnosa z otroki in mladostniki, ki jim velikokrat manjka izkušnja varnega odnosa zahteva od strokovnega delavca veliko mero znanja ter tudi razumevanja samega sebe ter sebe v odnosu.

Teorija navezanosti v svojih začetkih daje največji pomen zgodnjim izkušnjam posameznikovih odnosov s pomembnimi drugimi. Skozi leta se je raziskovanje navezanosti razširilo, nova spoznanja nam ponujajo znanje, ki jih lahko uporabimo tudi na drugih področjih. V tem prispevku predstavim teorijo navezanosti in njene koncepte, za katere menim, da nam lahko pomagajo razumeti izzive vzpostavljanja in vzdrževanja odnosov z našimi uporabniki ter omogočajo strokovnemu delavcu vpogled v pomen lastnega stila navezanosti, ki pomembno vpliva na njegovo vzpostavljanje in ohranjanje odnosov tudi v profesionalni situaciji.

Številne raziskave dokazujejo, da je ne-varen stil navezanosti rizičen dejavnik za nastanek socialno-emocionalnih težav ter izjemno pogost spremljevalec težav na področju duševnega zdravja. Zato je za mlade iz ranljivih skupin pomembno, da se srečujejo s strokovnjaki, ki razumejo delovanje odnosov, navezanosti, pomena delovnih modelov za razumevanje sebe in drugih ter razumejo mehanizme morebitnih težav v vzpostavljanjih in ohranjanjih odnosov svojimi uporabniki.

## OSREDNJI DEL

### Teorija navezanosti

Navezanost opredelimo kot trajno čustveno vez, ki jo dojenček/ica razvije z določenim objektom ali subjektom oz. objektom navezanosti (Cugmas, 2020). Navezanost lahko opredelimo tudi kot sistem vedenja, ki ima lastno obliko notranje organizacije ter svojo funkcijo, ki motivira dojenčka, da išče bližino ter vzpostavlja komunikacijo s svojimi skrbniki. Dojenček prek sistema navezanosti s skrbniki vzpostavlja odnos, ki mu omogoča, da njegovi

nezreli možgani uporabljajo zrele funkcije možganov njegovih skrbnikov. Na ta način dojenček regulira svoja doživljanja. Skrbniki z odzivanjem na otrokove signale ojačujejo pozitivna emocionalna stanja ter regulirajo in vplivajo na negativna emocionalna stanja, kar otroku zagotavlja občutek varnosti (Siegel, 1999, v Žvelc, 2011).

### **Delovni modeli**

Opredelimo jih kot ponotranjene mentalne modele oziroma sheme navezanosti, ki nastajajo ob ponavljajočih se izkušnjah odnosa s primarnim skrbnikom. Otrok ponotranja in oblikuje mentalne modele oziroma sheme navezanosti, kar predstavlja posameznikovo predstavo o sebi, o drugih in o svetu (Žvelc, 2011). Predstavljajo tako zavedne kot nezavedne elemente, ki vodijo zaznavanje in sprožajo čustva ter obrambne mehanizme, vplivajo na regulacijo čustev in uspešno ali neuspešno procesiranje z navezanostjo povezanih informacij (Cooper, Shaver, L. Collins, 1998). Otrok v odnosih navezanosti razvije notranje delovne modele sebe - sem/nisem vreden ljubezni, objekta navezanosti - je/ni skrben, koristen, vpleten in sveta v širšem smislu - je /ni predvidljiv, odziven na moje poskuse vplivanja (Bowlby, 1998, v Cugmas, 2020).

### **Stili navezanosti**

Vsi otroci razvijejo navezanost do svojih primarnih skrbnikov, tudi če so z njihove strani deležni neustrezne skrbi. Razlikujemo pa različne kakovosti/kvalitete navezanosti. Kakovost navezanosti delimo na varno in ne-varno oz. negotovo. Ainsworth je s sodelavci raziskovala različne vzorce navezanosti in oblikovala kategorije stilov navezanosti. Kategorije so naslednje: varnost, izogibanje ter anksioznost – ambivalentnost (Cooper, Shaver, L. Collins, 1998). Main in Solomon (1990) kasneje dodajata še dezorganiziran/neorientiran tip navezanosti (Žvelc, 2011).

Z leti so se razvili tudi drugi pristopi ugotavljanja kakovosti navezanosti otrok na mater ali druge objekte, npr. ocenjevalna lestvica navezanosti, prilagojen postopek tuje situacije, metoda nedokončanih zgodb.

Teoretično in raziskovalno delo s področja navezanosti v odraslosti lahko delimo na dva konceptualno in metodološko različna pristopa. V okviru prvega pristopa se kakovost navezanosti meri s pomočjo poglobljenega intervjuja ("Adult Attachment Interview" – Main, 1991), ki se osredotoča na posameznikove izkušnje iz otroštva. Drugi pristop (Hazan in Shaver, 1987, Bartholomew in Horowitz, 1991) pa ugotavlja kvaliteto navezanosti prek samoocenjevalnih vprašalnikov in se osredotoča na partnerske zveze odraslih (Žvelc, 2011).

Bartholomew in Horowitz (1991) sta sestavili Vprašalnik medosebnih odnosov (Relationship Questionnaire), ki vsebuje opise štirih stilov navezanosti, ki se jih ocenjuje kategorično ali na 7-stopenjski lestvici.

*Varno navezan:* »Brez težav se čustveno zblížam z drugimi ljudmi. Počutim se prijetno in varno, če se lahko zanesem nanje in oni name. Prav nič me ne skrbi, da bi ostal/a sam/a, ali da me ljudje ne bi sprejeli.«

**Plašljivo izogibajoč:** »Pri navezovanju tesnih stikov z drugimi ljudmi nisem sproščen/a. Čeprav si želim imeti tesne odnose, le težko popolnoma zaupam in se težko na nekoga popolnoma zanesem. Skrbi me, da bom prizadet/a, če si bom dopustil/a priti z nekom preblizu.«

**Preokupiran:** »Želim se popolnoma čustveno zblížati z drugimi ljudmi, toda pogosto ugotovim, da si drugi ne želijo biti tako blizu z mano, kot bi si želel/a sam/a. Brez tesnih odnosov se ne počutim dobro in včasih me skrbi, da me ljudje cenijo manj kakor jaz njih.«

**Odklonilno izogibajoč:** »Dobro se počutim brez tesnih čustvenih odnosov z drugimi ljudmi. Zame je zelo pomembno, da se počutim neodvisen/a in samozadosten/a ter, da se drugi ljudje ne zanašajo name, niti jaz nanje.« (Bartholomew in Horowitz, 1991, v Žvelc in Žvelc, 2006, str. 55).

Kot utemeljim tekom prispevka je razumevanje sebe v odnosu z uporabniki pomembna večina strokovnjaka, ki dela na področju dela z mladimi iz ranljivih skupin, sploh tistimi s težavami na področju duševnega zdravja. Vzpostavljanje varnega odnosa je naloga strokovnjaka, zato moram posameznik poleg poznavanja strokovnih konceptov poznati tudi sebe ter njemu lastne reprezentacije navezanosti ter njihov vpliv na njegovo profesionalno delovanje. Na predstavitvi prispevka predstavim test, ki se lahko uporablja kot pripomoček za samoraziskovanje in zato sem se odločila, da ga predstavim zainteresiranim udeležencem konference.

Pozitivne izkušnje v otroštvu vplivajo na čustveno uravnoteženost, socialno kompetentnost ter dobro kognitivno funkcioniranje v odraslosti (Siegel, 1999, v Žvelc, 2011). Za osebe, ki so razvile varen stil navezanosti, je značilno, da so z drugimi ljudmi povezani, vendar ohranjajo individualnost.

Stil navezanosti	Odnos z drugimi	Predstava o sebi in drugih ter odzivanje	Izražanje jeze	Intimni odnosi
Varen	<i>Povezanost, individualnost</i>	<i>Pozitivna, uravnotežena, kompleksna. Fleksibilno</i>	<i>Konstruktivno, situaciji primerno</i>	<i>Stabilni, zadovoljujoči</i>
Preokupiran (anksiozno-ambivalenten)	<i>Odvisnost, posesivnost</i>	<i>Negativna in enostavno strukturirana Nefleksibilno</i>	<i>Neustrezno (pretirano ali odostno)</i>	<i>Nestabilni – strah pred zapuščenostjo</i>
Izogibajoč: plašljiv in odklonilen	<i>Odtujenost, čustvena distanca</i>	<i>Na videz lahko pozitivna, slabo strukturirana Nefleksibilno</i>	<i>Disfunkcionalno in pretirano</i>	<i>Izogibanje bližini in odnosom (odklonilen), strah pred odnosom kljub želji (plašljiv)</i>

Povzeto po Žvelc in Žvelc, 2006.

Varen stil navezanosti v adolescenci in odraslosti povezan z zdravim izražanjem čustev, realnim ocenjevanjem potencialno ogrožajočih situacij ter uporabo učinkovitih načinov spoprijemanja s stresom (Mikulincer et al., 2009). Za osebe z negotovo navezanostjo je značilna večja stopnja depresivnosti, anksioznosti, sovražnosti in psihosomatskih motenj (Fonagy, 2001, v Žvelc, 2011). Nerazrešena oz. dezorganizirana navezanost pa se povezuje s težavami z regulacijo čustev, disociativno simptomatiko, posttravmatsko stresno motnjo, mejno osebnostno motnjo ter s psihiatričnimi težavami nasploh (Siegel, 1999, v Žvelc 2011).

### Zastopanost stilov navezanosti v populaciji

Van Ijzendoorn, Bakermans-Kranenburg (1996)\* pa z metaanalizo narejenih raziskav navajata sledeče podatke:

Stil navezanosti	Neklinična populacija – matere (n=584) %	Neklinična populacija – očetje (n=286) %	Klinična populacija (n=439) %	Starši z nižjim SES (n=411) %
Varen/avtonomen	58	62	13	48
Odklonilen	24	22	41	33
Preokupiran	18	16	46	18

\*raziskave so iz sledečih mest in držav: Kalifornija, New York, Virginia, Nizozemska, Združeno Kraljestvo, Wasihngton, Kanada, Rhode Island, Avstralija

Raziskava, narejena v instituciji (St. Christopher, Združeno kraljestvo), zajame vse takrat tam bivajoče mladostnike. Raziskava hkrati vključuje primerjavo z drugimi državami, kjer so bile izvedene raziskave na podobnem vzorcu populacije (Bifulco et al., 2016, str. 7):

Stil navezanosti	Država in numerus			Neklinična populacija mladostnikov**** (n=277)%
	Združeno kraljestvo* (n=39) %	Nizozemska** (n=81) %	Nemčija*** (n=72) %	
Varnen/avtonomen	8	4	7	56
Odklonilen	23	39	44	27
Preokupiran	8	11	19	17
Dezorganiziran/nerazrešen	62	46	30	ni kategorije

\*Wallis in Steele (2001), \*\*Zegers et al. (2008), \*\*\*Schlieffer in Muller (2003), \*\*\*\*Združen vzorec štirih raziskav; Van Ijzendoorn, Bakermans-Kranenburg (1996)

V splošni populaciji je odstotek varno navezanih posameznikov veliko višji kot pri populaciji, ki je nameščena v institucije, namenjene otrokom in mladostnikom, ki zaradi raznih razlogov ne morejo bivati v domačem okolju. Prav tako obstajajo velike razlike v zastopanosti stilov navezanosti med klinično in neklinično populacijo. Stil navezanosti predstavlja rizičen dejavnik za razvoj težav na številnih področjih delovanja posameznika.

## **Navezanost in izvendružinska vzgoja**

- **stabilnost stilov navezanost**

Navezanost je vseživljenjski proces. Značilnosti navezanosti se skozi različna življenjska obdobja spreminjajo, vendar v svojem bistvu ostajajo relativno stabilne skozi celo življenje (Benoit in Parker 1994; Fonagy, Steele in Steele 1991; Hazan in Shaver, 1987; Mikulincer in Florian, 1999b, v Žvelc in Žvelc, 2006). Seveda so možne spremembe stilov navezanosti ter navezanost na več objektov, pod pogojem, da življenjski pogoji, ugodni ali neugodni, niso stabilni v času (Cugmas, 2020). Repräsentacije navezanosti so lahko podvržene spremembam, kadar je otrok izpostavljen novim idejam, ljudem in odnosom ter tudi kadar je telesno in psihično oddaljen od svojih staršev, zato pride do njihove rekonceptualizacije (Lampe, 2009). Spremembo stila navezanosti lahko pripišemo tudi zadovoljujočim partnerskim odnosom in/ali vključenosti v psihoterapijo (Žvelc in Žvelc, 2006).

Stil navezanosti posameznika torej ni absolutna in nespremenljiva kategorija, ki posameznika označuje od otroštva do odraslost, kar je z vidika aplikativnosti teorije navezanosti pomembno dejstvo. Ravno izpostavljenost novim osebam in odnosom z osebami, ki so bolj občutljive na potrebe otroka ali mladostnika, lahko privede do sprememb v delovnih modelih posameznika.

- **model večkratne navezanosti**

Ne glede na biološko zvezo lahko postane objekt navezanosti kdorkoli, ki je sposoben zadovoljiti otrokove potrebe. Le to je iz evolucijskega vidika nujno, kajti vsi otroci ne odraščajo v okoljih, kjer bi njihovi primarni skrbniki ustrezno poskrbeli za njihove potrebe (Filangeri-Prashar, 2007, v Cugmas, 2020). Pogoji, da oseba postane otrokov objekt navezanosti so, da je vključena v telesno in čustveno skrb zanj, da ima z njim stalne in neprekinjene interakcije ter da je sama/sam čustveno vpletena (Howes, 1999, v Cugmas, 2020).

Z vidika večkratne navezanosti in aplikacije teorije na socialnopedagoško polje je treba poudariti, da lahko oseba kljub splošnim ne-varnim delovnim modelom razvije varno navezanost na določeno osebo in obratno (Cugmas, 2020). Iz tega sledi, da lahko otrok/mladostnik, ki se sooča s težavami v vedenju in čustvovanju, ki so v veliki meri posledica neugodnih družinskih odnosov, kljub manj ugodnim delovnim modelom varno naveže na pomembne druge (npr. vzgojitelja, vzgojiteljico), kar vpliva na splošne delovne modele, ki jih je tekom življenja vzpostavil. Raziskava kaže, da mladostniki v institucionalni oskrbi vzgojitelja/mentorja kot vir opore prepoznajo po 10 mesecih bivanja v instituciji (Zegers et

al., 2008). Ena izmed raziskav s področja večkratne navezanosti pa kaže (Van Ijzendoorn isr., 1996), da je stil navezanosti otroka ni pomemben v kontekstu navezovanja na vzgojiteljico v vrtcu. Tudi ne-varno navezan otrok lahko z vzgojiteljico vzpostavi varen odnos, če vzgojiteljica pokaže dovolj občutljivosti za njegove potrebe.

## **Navezanost in institucionalna oskrba**

- **vpliv rezentacij navezanosti mladostnika v institucionalni oskrbi**

Posamezniki, ki imajo izkušnjo varne navezanosti, se zavedajo lastnih stisk, v stiski se po podporo obrnejo na druge in se z negativnimi doživljanji uspešno spoprimejo. Na drugi strani pa posamezniki, ki spadajo v kategorijo izogibajoče navezanosti omejujejo lastna negativna čustva in se posledično izogibajo iskanju podpore (hipoaktivacijska strategija). Zgodi se lahko vedejo pretirano emocionalno brez pravega razumevanja okoliščin/situacije. Anksiozno – ambivalentni posamezniki pa ob vznemirjenju in stiski iščejo pozornost njim pomembne osebe, vendar pogosto na način, ki jih omejuje na poti do avtonomije. So visoko emocionalno ekspresivni, vendar imajo težave z regulacijo emocij ali vedenja (hiperaktivacijska strategija, (Mikulincer et al., 2003). Za boljšo izkušnjo bivanja mladostnika v instituciji, je treba poznati dinamiko med reprezentacijami navezanosti, socialnimi odnosi in regulacijo čustev. Ocena uporabe strategij (hiper ali hipo aktivacije) kot rezultat reprezentacij navezanosti lahko pomaga iskati intervencije, ki bodo bolj primerne za posameznika in bodo zmanjševale te odzive. Izobraženo osebje bi lahko v stresnih situacijah preprečevalo aktivacijo ne-varnih strategij (Zegers et al., 2008).

- **vpliv reprezentacij navezanosti strokovnega delavca in vzpostavljanje odnosa z otrokom ali mladostnikom**

Ne le izkušnja navezanosti otroka/mladostnika, na graditev odnosa pomembno vplivajo tudi izkušnje, delovni modeli ter reprezentacije navezanosti strokovnega delavca. Dozier et al. (1993) navajajo, da delavci, ki so uvrščeni v kategorijo varnosti, kažejo pripravljenost uporabiti intervencije, ki so zanje manj prijetne, vendar nujne in koristne za uporabnike (Cashdon, 1988, Marshall in Marshall, 1988, prav tam, 1993), hkrati pa so sposobni prepoznavati in se odzivati na globlje in ne le očitne potrebe otrok/mladostnikov ne glede na njihov stil navezanosti.

Študija (Zegers et al., 2006) je zajela nizozemske mladostnike, nameščene v institucionalno oskrbo z odločbo sodišča. Mladostniku je podobno kot pri nas ob namestitvi dodeljen mentor. Raziskovalci so želeli odkriti ali so reprezentacije navezanosti mladostnika, mentorja ali kombinacija obeh povezane z mentorjevim poročanjem o vedenju določenega mladostnika. V obdobju med 3 in 10 mesecem je stopnja psihološke dostopnosti avtonomnih mentorjev narasla, medtem ko je stopnja dostopnosti neavtonomnih mentorjev upadla (Zegers et al., 2006). Odrasli, ki spadajo v kategorijo varnosti, se na otrokove (relacijske) potrebe odzivajo



bolj primerno, z večjo mero občutljivosti kot odrasli z ne-varno zgodovino navezanosti (Crowell, Feldman, 1998 v Kennedy in Kennedy, 2004).

Kombinacija reprezentacij navezanosti mentorja in mladostnika se je pokazala kot pomemben dejavnik pri mentorjevem poročanju o sovražnosti/ostroti mladostnika: neavtonomi mentorji mladostnike, ki imajo razvit hiperaktivacijski stil, zaznavajo kot bolj sovražne/ostre, obratno pa imajo avtonomi mentorji več težav z mladostniki, ki imajo razvit hipoaktivacijski sistem (Zegers et al., 2006).

Razumevanje lastnih čustev, odzivov in predstav o mladostnikih in odnosu je pomembno. Če je naša osrednja metoda odnos, potem je edino logično, da na odnos vplivamo tudi mi kot osebe s svojimi izkušnjami, čustvi, odzivi, predstavami – t.i. delovnimi modeli. Razumevanje sebe v odnosu lahko strokovnim delavcem pomaga razumeti, kaj se v odnosu z otrokom/mladostnikom dogaja, kaj otrok/mladostnik z vedenjem sporoča, kaj potrebuje. Prav tako lahko razumevanje sebe prinese spoznanja o lastnih težavah in omejitvah, kar omogoča celovitejšo refleksijo dela in odpira možnosti za profesionalni razvoj. Hkrati pa predstavlja zaščito pred morebitnimi napakami pri (odnosnem) delu.

Pascuzzo idr. (2021) v svoji raziskavi odgovarjajo na vprašanje o vplivu vzgojiteljevih stilov navezanosti in reflektirajočega delovanja v odnosu do mladostnikov ter kako to vpliva na mladostnikovo vedenjsko in emocionalno adaptacijo na bivanje v instituciji. Vzgojiteljeva občutljivost, ki jo lahko opredelimo kot sposobnost vzpostavljanja pozitivnega odnosa z mladostnikom ter sposobnost interpretacije in ustreznega odziva na njihove potrebe, predstavlja pomemben člen v vzpostavljanju odnosa z mladostniki ter pomemben člen v uspešnosti adaptacije mladostnika na institucionalno bivanje. Podobno kažejo druge raziskave, ki kvaliteto odnosa med vzgojiteljem in mladostnikom, označijo za najpomembnejši napovedovalec uspešnega institucionalnega bivanja (Scholte, & Van der Ploeg, 2000; Zegers, Schuengel, Ijzendoorn, & Janssens, 2006, prav tam). Kakovost odnosa z vzgojiteljem predstavlja priložnost za novo notranjo organizacijo (delovnih) modelov, kar prispeva k večji sposobnosti soočanja z neugodnimi situacijami (Mota & Matos, 2010, v Costa, idr., 2019).

Pascuzzo idr. (2021) ugotavljajo, da če je vzgojitelj izrazito izogibajoč, je to pomembno povezano z njegovo sposobnost reflektirajočega delovanja v odnosu do mladostnika, ki je manjša kot pri ostalih stilih navezanosti. Raziskava tudi pokaže, da večja sposobnost reflektirajočega delovanja, tudi če vzgojitelj izkazuje na testih preokupiran stil navezanosti, ugodno vpliva na mladostnikove težave (tako internalizirane kot eksternalizirane). Reflektirajoče delovanje v odnosih je sposobnost, ki jo lahko posameznik razvija tudi skozi izobraževalni proces, kar je pomembno spoznanje. Osebnosti izkušnje in stil navezanosti torej niso nujen, pa čeprav dobrodošel pogoj, za uspešno odnosno delo z mladostniki, ki neposredno vpliva na njihovo bivanje ter tudi izid bivanja v instituciji. Pričujoča raziskava kaže, da ne-varen stil navezanosti lahko v določeni meri nadomesti dobro izobraževanje usmerjeno v razumevanje odnosov in učenje ustreznih veščin za povečanje reflektirajočega delovanja.

## ZAKLJUČEK

Z uporabo perspektive teorije navezanosti lahko gledamo na otroke in mladostnike bolj celostno ter razumemo, kako njihove življenjske izkušnje rezultirajo v delovnih modelih, ki

vplivajo na njihove interakcije z drugimi ter oblikujejo njihovo vedenje. S te perspektive nam njihovo vedenje, ki ni v skladu z družbenimi normami in pričakovanji, nudi odgovor, kakšne zaključke so naredili o sebi in o drugih. Obenem lahko njihovo še tako neprimerno vedenje razumemo kot poskus ohranjanja ravnotežja med povezanostjo - bližino in distanco. (Moore, Moretti, Holand, 1998). Del (terapevtskega) odnosa je iskanje in zagotavljanje bližine ter občutka varnosti in skrbi, zato so reprezentacije navezanosti obeh partnerjev v tem odnosu zelo pomembne (Erskine, 1999). Če je odnos kvaliteten, je sam po sebi najboljša in najmočnejša metoda, ki jo strokovni delavci imamo. Ključ do dobrega odnosa je kombinacija osebnega in profesionalnega in priznanje, da potrebujemo oboje, da uspešno naslavljamo izzive vzgoje otrok in mladostnikov iz ranljivih skupin v skrbi za njihovo duševno zdravje.

## VIRI IN LITERATURA

- Bifulco, A., Jacobs, C., Ilan-Clarke, Y., Spence, R., Oskis, A. (2016). *Adolescent Attachment Style in Residential Care: The Attachment Style Interview and Vulnerable Attachment Style Questionnaire*. *British Journal of Social Work*. 47(7), 1870–1883.
- Cooper, M.L., Shaver, P.R., Collins, N.L. (1998). *Attachment Styles, Emotion Regulation, and Adjustment in Adolescence*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1380-1397.
- Costa, M., Melim, B., Tagliabue, S., Pinheiro Mota, C., Matos, M.P. (2020). Predictors of the Quality of the Relationship with Caregivers in Residential Care. *Children and Youth Services Review*. 108:104579.
- Cugmas, Z. (2020). *Večkratna navezanost*. Ljubljana: i2družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje, d.o.o.
- Dozier, M., Cue, K.L., Barnett, L. (1994). *Clinicians as Caregivers: Role of Attachment Organization in Treatment*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 62(4), 793-800.
- Eichsteller, G., Holthoff, S. (2011). Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. V: Cameron, C. in Moss, P. (ur.). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet* (str. 33–53). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Erskine, G.R., Moursund, J.P., Trautman, L.R. (1999). *Beyond empathy: a theory of contact-in-relationship*. New York: Taylor&Francis Group, LLC.
- Kennedy, J.H., Kennedy, C.E. (2004). *Attachment Theory: Implications for School Psychology*. *Psychology in the Schools*. 41(2), 247-259.
- Mikulincer, M., Shaver, P.R., Pereg, D. (2003). Attachment Theory and Affect Regulation: The Dynamics, Development, and Cognitive Consequences of Attachment-Related Strategies. *Motivation and Emotion*, 27(2), 77-102.
- Moore, K., Moretti, M., Holland, R. (1998). *A new Perspective in Youth Care Programs: Using Attachment Theory to guide Interventions For Troubled Youth*. *Residential Treatment for Children and Youth*. 15(3), 1-24.

- Pascuzzo, K., Cyr, C., Joly, M.P., Rollin, M., Cry-Desautles, L. (2021). *Professional carers attachment style and reflective functioning: Links with adolescent behavioral and emotional adaptation in residential care*. Children and Youth Services Review. 126(1):106044.
- Van Ijzendoorn, M.H., , Bakermans-Kranenburg, M.J. (1996). *Attachment Representations in Mothers, Fathers, Adolescents, and Clinical Groups: A Meta-Analytic Search for Normative Data*. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 64(1), 2-21.
- Zegers, M. A. M., Schuengel, C., Van Ijzendoorn, H. M., Janssens., M. A. M. J. (2008). *Attachment and problem behaviour of adolescents during residential treatment*. Attachment&Human Development. 10(1), 91-103.
- Zegers, M. A. M., Schuengel, C., Van Ijzendoorn, H. M., Janssens., M. A. M. J. (2006). *Attachment Representations of Institutionalized Adolescents and Their Professional caregivers: Predicting the Development of therapeutic Relationship*. American Journal of Orthopsychiatry, 76(3), 325-334.
- Žvelc, G. (2011). *Razvojne teorije v psihoterapiji: integrativni model medosbenih odnosov*. Ljubljana: Založba IPSA.
- Žvelc, M., Žvelc., G. (2006). *Stili navezanosti v odraslosti*. Psihološka obzorja, 15(3), 51-64.

## **RAZVIJANJE KOMUNIKACIJSKIH VEŠČIN KOT OBLIKA PREVENTIVNEGA DELA NA PODROČJU DUŠEVNEGA ZDRAVJA MLADIH**

### **LEARNING COMMUNICATION SKILLS AS A FORM OF PREVENTIVE WORK IN THE FIELD OF MENTAL HEALTH OF YOUNG PEOPLE**

Petra Brkić Omahen, univ. dipl. soc. ped.  
Šolski center Ljubljana, Srednja šola za strojništvo kemijo in varovanje  
Aškerčeva 1, 1000 Ljubljana  
petra.omahen@sclj.si

#### **POVZETEK**

*V prispevku predstavim razvijanje komunikacijskih veščin kot možno obliko preventivnega dela na področju krepitev duševnega zdravja mladih. V tej smeri si prizadevam kot svetovalna delavka na srednji šoli. Se pa prizadevanja v to smer odvijajo tudi na ravni države, npr. s programom To sem jaz. Težave na področju duševnega zdravja mladih so v takšnem razmahu, da se je treba aktivirati v smeri preventive, saj so terapevtske kapacitete, kljub ukrepom v zadnjih letih še vedno omejene in preobremenjene.*

**KLJUČNE BESEDE:** preventiva, duševno zdravje mladih, komunikacijske veščine, šolska svetovalna služba

#### **ABSTRACT**

*In this article, I present the development of communication skills as a possible form of preventive work in strengthening young people's mental health. In this direction, I strive as a consultant at high school. However, efforts in this direction are also taking place at the state level, e.g. through the That's Me programme. Problems in the field of young people's mental health are on such a scale that it is necessary to activate in the direction of prevention, since therapeutic capacities, despite the strengthening in recent years, are still limited and overloaded.*

**KEY WORDS:** prevention, youth mental health, communication skills, school counseling service

## UVOD

S področja raziskovanja duševnega zdravja mladih, je bila raziskava, ki jo je Nacionalni inštitut za varovanje zdravja (NIJZ) objavil leta 2018 za območje Slovenije, prelomna. Raziskovalci so prišli do dveh zaskrbljujočih podatkov: v obdobju od leta 2008 do leta 2015 se je število otrok in mladostnikov z diagnozo *duševne in vedenjske motnje* povečalo za 71 %; število receptov za zdravljenje duševnih motenj otrok in mladostnikov pa se je povečalo za 48 %. Najbolj v starostni skupini od 15 do 19 let. »V tej starostni skupini je skupna poraba narasla za 73 %, predvsem zaradi porasta uporabe antidepressivov in psihostimulansov.« (Jeriček Klanšček idr., 2018, str. 248)

V času od te raziskave pa do danes je država tej problematiki namenila veliko pozornosti in sredstev ter vpeljala različne sistemske rešitve. Kot pomemben akter na področju krepitev čustvenega in socialnega razvoja otrok in mladostnikov, se poudarja vzgojno-izobraževalne ustanove.

V prispevku predstavim svoj pogled in delovanje na tem področju iz zornega kota šolske svetovalne delavke na srednji šoli. Razvijanje komunikacijskih veščin pri otrocih in mladostnikih se mi zdi dobra oblika preventivnega dela na področju krepitev duševnega zdravja (pa tudi dobra preventivna podlaga za druga problemska področja, npr. sovražni govor, ki je v zadnjih letih v porastu). Izobraževanja in delavnice iz tega področja izvajam za dijake tudi sama. Samoiniciativno in kolikor zmorem. Je pa tudi na ravni države aktualno prizadevanje za to, da bi se delavnice s področja krepitev socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe (sama uporabljam izraz komunikacijske veščine), kot so jih oblikovali na NIJZ v okviru programa To sem jaz, sistemske vpeljale v javni vzgojno-izobraževalni sistem, kot oblika preventivnega dela na področju krepitev duševnega zdravja in psihične odpornosti mladih.

## SISTEMSKI UKREPI NA PODROČJU KREPITVE DUŠEVNEGA ZDRAVJA OTROK IN MLADOSTNIKOV

Pomemben sistemski ukrep na področju krepitev duševnega zdravja otrok in mladostnikov je vzpostavitev Centrov za duševno zdravje otrok in mladostnikov, ki delujejo po vsej državi in so del širše zastavljenega Nacionalnega programa duševnega zdravja 2018-2028, krajše imenovanega MIRA, ki je prvi strateški dokument v Republiki Sloveniji, ki celovito naslavlja področje duševnega zdravja. (Mauček Zakotnik idr., 2019) Program MIRA je bil oblikovan na podlagi Resolucije o nacionalnem programu za duševno zdravje za desetletno obdobje, ki je bila soglasno sprejeta v Državnem zboru Republike Slovenije konec marca 2018.

»V resoluciji je med šestimi prednostnimi področji kot drugo opredeljeno Promocija duševnega zdravja, preventiva in destigmatizacija na področju duševnih motenj. V njem je izpostavljeno, da so poleg staršev pomemben steber krepitev čustvenega in socialnega razvoja otrok tudi vzgojno-izobraževalne ustanove. Tam je mogoče v preventivne programe zajeti celotno populacijo, kar je stroškovno upravičeno in učinkovito. Programi promocije duševnega zdravja, ki so zastavljeni stroškovno preiščeni in preizkušeni v praksi ter evalvirani, krepijo

šolsko uspešnost, zvišujejo kakovost življenja otrok in mladostnikov ter vodijo v njihovo boljše zdravje tudi v odrasli dobi. Resolucija se zavzema za sistemsko vključitev takšnih programov v kurikulum slovenskih šol. Med preverjenimi praksami, ki so v akcijskem načrtu Resolucije o nacionalnem programu za duševno zdravje 2018–2028 predvideni za nadaljnje izvajanje v šolskem prostoru ter postopno sistemsko uvajanje v vzgojno-izobraževalni kurikulum, je tudi program To sem jaz.« (Tacol idr., 2019, str.)

Program To sem jaz je NIJZ vzpostavil že leta 2001 in je usmerjen v krepitev duševnega zdravja in psihične odpornosti mladih. Temelji na spletnem svetovanju in preventivnem delu v šolah. Z dokazi podprt program je kot primer dobre prakse na področju organizirane skrbi za duševno zdravje otrok in mladostnikov, prepoznan tudi v mednarodni strokovni javnosti. Opisan je tudi v publikaciji Svetovne zdravstvene organizacije. (tosemjaz, 2022)

V okviru programa je NIJZ izdal dva priročnika. Eden je namenjen mladostnicam in mladostnikom, drugi pa je namenjen strokovnim delavcem na šolah in se imenuje. Gre za *Priročnik za preventivno delo z mladostniki Zorenje skozi To sem jaz Razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe*. Delavnice, ki so v priročniku, dokazano pozitivno vplivajo na duševno zdravje na ravni razreda in posameznika. (prav tam) Vodstvo šol, svetovalni delavci ali učitelji, se lahko obrnejo na strokovnjake iz NIJZ, ki nudijo možnost brezplačnega svetovanja na področju implementacije delavnic za strokovne aktivne šol, ki trajajo 8 ali 4 ure. Prav tako, si lahko pedagoški delavci preko njihove spletne strani naročijo brezplačen (tudi pošljejo ga brezplačno) razširjen in posodobljen priročnik za preventivno delo z mladostniki Zorenje skozi To sem jaz (2019). Brezplačno pa je dostopen tudi na spletu. (prav tam)

## PREVENTIVNO DELO V ŠOLAH

Sama sem na priročnik naletela na enem od izobraževalnih seminarjev, potem, ko sem že sama začrtala svoje preventivno delo na šoli v smer razvijanja komunikacijskih veščin pri dijakih na ravni oddelkov pa tudi pri individualnem delu s posameznimi dijaki. Namesto komunikacijskih veščin, bi lahko uporabila izraze, kot so: življenjske veščine, socialne veščine/kompetence, učenje medosebnih odnosov ali socialne in čustvene kompetence, kot je v naslovu priročnika. Izraz komunikacijske veščine mi je od vseh možnosti najbližji, ker je me to področje strokovno »vleče« že vse od študijskih let in je pomembno tako v oziru mojega strokovnega kot tudi osebnega razvoja. Je področje, ki bi ga kot 'popotnico za življenje' rada ponudila tudi dijakom.

Iz vidika učinkovitosti je pomembno, da se delavnice s področja socialnih veščin, izvedejo vsaj v obsegu 5-6 šolskih ur. Sama se tega držim tudi pri svojem izvajanju. Moj cilj je, da jih do konca šolanja izvedem z dijaki vseh oddelkov, ki jih kot svetovalna delavka pokrivam. Pri svojem delu namreč zasledujem vizijo, da je svetovalno delo čimbolj enako dostopno celotni populaciji otrok in mladostnikov, in ne samo dijakom, ki so izpostavljeni zaradi odločb ali nanje opozorijo odrasli (starši, profesorji, zunanji strokovnjaki). Pomembno se mi zdi, da se zavedamo, da je v populaciji učencev/dijakov mnogo otrok, katerih stiske (še) niso bile prepoznane. In mogoče s tem, ko se kot svetovalni delavci predstavimo učencem/dijakom z vsebinami, ki so bolj neposredno življenjske, sprožimo pri katerem od teh »skritih« otrok/mladostnikov, da se sam obrne na nas.

Tisto, kar dijakom uvodoma, z namenom motiviranja poudarim je, da so komunikacijske veščine nekaj kar je *naučeno* in kar torej lahko v procesu življenja izboljšujemo in kar ugodno vpliva na naše počutje (samopodobo, samozavest, občutek, da smo gospodarji svojega življenja) in na naše odnose.

Vsebina, ki jo želim predati mladim, se v veliki meri pokriva z vsebino priročnika. Določene zadeve poudarim, razširim, spet druge izpustim. Pri svojem delu, sem za izhodišče vzela deveto delavnico iz priročnika, Postavim se zase. To je krovni naslov vseh delavnic, ki jih izvajam z dijaki, saj sem prišla do spoznanja, da imajo tako dijaki kot tudi ljudje na splošno, pogosto težave najprej s tem, da sploh povedo svoje mnenje in rečejo ne, potem pa še, da to naredijo na ustrezen način. To je izziv, ki je univerzalen za vse ljudi.

Na prvi uri z dijaki na kratko opredelimo pojem komunikacije in izvedemo delavnico iz področja verbalne in neverbalne komunikacije. Na drugi uri opredelimo razliko med 3 osnovnimi konfliktnimi stili: agresiven, asertiven in pasiven in izvedemo delavnico. Na tretji uri dijaki izpolnijo test, s pomočjo katerega identificirajo svoj prevladujoč konfliktni cilj. Na četrti uri govorimo o aktivnem poslušanju in jaz-sporočilih. Na peti uri jim predstavim koncept ego-stanj. Na zaključni uri naredimo pregled in krajšo evalvacijo.

Na samo kvaliteto izvedbe in potek vplivajo seveda tudi dijaki z nivojem lastne motivacije in pozornosti. Povem jim svojo izkušnjo, ko smo bili gledalci pred začetkom lutkovne predstave za otroke opomnjeni, da na kakovost predstave vpliva tudi zbranost občinstva. Razlika je ali imaš delavnice z začetnimi letniki ali jih izvajaš z dijaki 3. in 4. letnikov. Razlike so tudi med izobraževalnimi programi. Skupine dijakov na programu za kemijo so drugačne od tistih na strojnem programu. Skupine tehnikov varovanja so spet specifične. Po potrebi vsebino in vrstni red delavnic tudi nekoliko spremenim oz. prilagodim skupini.

Gotovo bi bilo drugače, če bi bile tovrstne vsebine sistemsko vpeljane. Da bi bila določena kvota ur, vsebina in bi bile te ure umeščene v urnik. Zdi se mi, da če takšne stvari počneš zgolj iz lastnega entuziazma nimajo prave teže in niso ustrezno ovrednotene. Ker nikomur v zvezi s tem nič ni treba (ne strokovnim delavcem ne dijakom), lahko sčasoma izzvenijo.

Primeri iz lastne prakse in življenja, s katerimi podkrepim teorijo, se mi zdijo pomembna dodana vrednost, ki pritegne mlade, ker jim tako predstavim kako nekaj, kar se zdi spet še ena teorija, dejansko deluje v življenju in kaj vse lahko z določenim načinom komuniciranja dosežemo zase in svoj razvoj ter kaj nam to prinaša pozitivnega za medosebne odnose.

Cilj iz predhodno omenjene Resolucije o nacionalnem programu za duševno zdravje 2018–2028 je, da bi se program To sem jaz (ali kaj podobnega) postopno uvedel v vzgojno-izobraževalni kurikulum. V tem vidim pomemben doprinos k preventivnemu delu za populacijo mladih na področju duševnega zdravja. S tem preventivno delo ne bi bilo samo stvar volje in zavesti posameznih pedagoških delavcev ali šol. Razvojno-preventivno delo na vzgojno-izobraževalnem področju, ki je del smernic za delovanje svetovalnega delavca, je ves čas predvsem nekje v ozadju. Umika se kurativnemu in administrativno-upravnemu delu (Gregorič Mervar idr. 2020; Javrh 2014). Ena od raziskav je pokazala, da se svetovalni delavci identificirajo z metaforo »gasilca, ki gasi požare« (Erjavec Bartolj, 2018).

Škoda je, da je splošna zavest o pomenu preventivnega dela premalo v ospredju in s tem ni ustrezne implementacije v šolski prostor. Na ta način ostaja potencial, ki ga šole imajo kot mesto vsakodnevnega srečevanja celotne populacije otrok in mladostnikov, kjer potekajo razredne ure in nadomeščanja rednih ur, neizkoriščen. Ure z namenom krepitev socialnih



veščin lahko seveda izvajajo tudi razredniki in ostali učitelji, in ne zgolj svetovalni delavci. Nikakor ne bi bilo odveč, da bi tovrstne vsebine najprej poslušali in predelovali tudi sami pedagoški delavci, saj gre za vseživljenjsko učenje, ki je možnost za osebnostno rast vsakega posameznika in priložnost za krepitev ter izboljšanje odnosov med ljudmi na vseh ravneh socialnega življenja.

## O KOMUNIKACIJI

Prvi zakon komunikacije pravi: nemogoče je nekomunicirati. Takoj ko se dve osebi zaznata, tudi če si kažeta hrbet, že komunicirata. Torej ni pretirano, če zapišem, da je komunikacija temeljna aktivnost človeka kot družbenega bitja.

Komunikacija predstavlja skupek *veščin*, ki jih začne otrok najprej pridobivati v svoji družini. Naslednja zelo pomembna okoliščina za razvoj komunikacijskih veščin je vrtec in kasneje šola itd. Zmotno bi bilo trditi, da so za razvoj komunikacijskih oz. socialnih veščin odgovorni samo starši (Hudgens, 2024). Oboje, medosebna komunikacija in javno nastopanje, morata biti del učnega procesa in spodbud pedagogov, saj le tako otroci odrastejo v ljudi, ki bodo znali učinkovito komunicirati (prav tam). Po drugi strani je tudi trud staršev za primerno vzgojo zaman, če ni podprt s strani vzgojno-izobraževalnih instituciji, saj otroci in mladostniki hitro padejo pod vpliv svojih vrstniških skupin (prav tam).

Osnovne komunikacijske veščine so temelj učinkovite komunikacije in zajemajo tako verbalne kot tudi neverbalne veščine, npr. poslušanje, govor, branje, pisanje in telesno govorico (Pantopoulos, 2023). Te veščine omogočajo posamezniku, da izrazi sebe (svoje misli, čustva, ideje) na jasn in spoštljiv način (asertivnost), da razume druge (empatija) in da si ustvari in vzdržuje zanj pomembne odnose (prav tam). Pantopoulos opozori tudi na z raziskavami potrjeno dejstvo, da imajo dobro razvite komunikacijske veščine pri šolajočih (ki svoje ideje predstavijo na koherenten način, znajo poslušati in se vključujejo v razprave) pomemben vpliv tudi na učno uspešnost. Jeddi, Ghaffary in Farrahi (2020) poudarijo, kako pomembno je, da smo tudi na ravni univerz senzibilizirani za učenje medosebnih odnosov in ne samo za prenos znanja. Zavzemajo se za izvajanje delavnic za študente in za izboljšanje njihovih komunikacijskih veščin, kar je znatno nižji strošek kot pa psihološka zdravljenja in psihične težave.

Povezavo med komunikacijskimi veščinami in duševnim zdravjem izpostavi tudi Petersonova (b.d.), ki pravi: »komunikacija je pomemben del dobrega počutja, duševnega zdravja in kakovostnega življenja. [...] Komuniciranje je globlje od izmenjave idej. To je orodje (in veščina), ki spodbuja povezavo, ki je ključnega pomena za dobro počutje in zadovoljstvo v življenju.« (b. s.)

## ZAKLJUČEK

Komunikacija je v socialnem prostoru človeka osnovna in vseobsegajoča dejavnost. Na vsakodnevni ravni se večina od nas ne ukvarja s tem, da gre za skupek naučenih veščin, ki se jih lahko od-učimo in pri-učimo kadarkoli v življenju. Na dnevni bazi se ne zavedamo kakšno razdiralno ali povezovalno moč ima *način*, kako komuniciramo in kako posredujemo sporočila. Kakšen vpliv in moč imajo že zgolj premor, tišina, neizrečeno. Kajti tudi to je komuniciranje.



Pogosto ima to, da v razredu utihnemo večji vpliv na vzpostavitev tišine, kot pa to, da učence opozarjamo, naj bodo tiho.

Komunikacija (intra- ali interpersonalna) je pomemben ključ do našega dobrega ali slabega počutja oz. dobrega ali slabega duševnega zdravja. Če je otrok ali mladostnik v svoji družini prikrajšan za dobre komunikacijske načine, naj jih bo čim več deležen v šolskem prostoru. Vsak pedagog je namreč najprej odgovoren za razvijanje svojega načina komuniciranja, saj mora biti za otroke in mladostnike zgled. Nedvomno pa so še neizkoriščene razvojno-preventivne možnosti za krepitev duševnega zdravja tudi na sistemski ravni vzgoje in izobraževanja. In tudi že poskusi implementacije le-teh.

Namen tega prispevka ni bil predstaviti učenja komunikacije kot religijo. Zgolj kot dobro možnost, ki lahko deluje preventivno na več področjih in nekaj kar dijaki večkrat omenijo, da bi se želeli v šoli učiti: »nekaj življenjsko uporabnega«.

## VIRI IN LITERATURA

- Collaborative for Academic, Social and emotional learning, CASEL (2008). Social and emotional learning (SEL) and Student Benefits: *Implications for the Safe Schools/Healthy Students Core Elements*. Pridobljeno s [http://www.creducation.net/resources/social\\_and\\_emotional\\_learning\\_brief\\_CASEL.pdf](http://www.creducation.net/resources/social_and_emotional_learning_brief_CASEL.pdf)
- Erjavec Bartolj, A. (2018): Analiza potreb na področju strokovnega povezovanja v svetovalnih službah. *Šolsko svetovalno delo*, let. 22, št. 3, 4-18. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-9A883YYF/48239fab-79e5-4489-897e-bb55b17ab8ca/PDF>
- Gregorič Mervar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M., Šteh, B. (2020). Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani
- Hudgens, L. (2024): Why All Students Should Learn Speaking and Communication Skills. Pridobljeno s <https://www.boredteachers.com/post/speaking-communication-skills>
- Javrh, P. (2014): Stabilna poklicna identiteta svetovalnih delavcev v času sprememb. *Šolsko svetovalno delo*, let. 18, št. 3/4, 9-14. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-GQD4CRW7/fbfff4db-ea28-4f5e-aca1-12d2ea467bb1/PDF>
- Jeddi F., R., Ghaffary, F. in Farrahi, R. (2020): The Relationship between Communication Skills and Intellectual Health in Senior-Year Students of Paramedicine School at Kashan University of Medical Sciences 2019. Pridobljeno s [https://www.researchgate.net/publication/345028671\\_The\\_Relationship\\_between\\_Communication\\_Skills\\_and\\_Intellectual\\_Health\\_in\\_Senior\\_Year\\_Students\\_of\\_Paramedicine\\_School\\_at\\_Kashan\\_University\\_of\\_Medical\\_Sciences\\_2019](https://www.researchgate.net/publication/345028671_The_Relationship_between_Communication_Skills_and_Intellectual_Health_in_Senior_Year_Students_of_Paramedicine_School_at_Kashan_University_of_Medical_Sciences_2019)
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Vinko, M., Konec Jurčič, N., Hočvar Grom, A., Bajt, M., ... Poldrugovac, M. (2018). Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji. V H. Jeriček

Klanšček, S. Roškar, M. Vinko, A. Hočevar Grom (ur.), *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji* (str. 1-261). Ljubljana: NIJZ. Pridobljeno s <https://www.zadusevnozdravje.si/wp-content/uploads/2020/12/nacionalni-program-dusevnega-zdravja.pdf>

Maučec Zakotnik, J., Švab, V., Anderluh, M., Dernovšek, M. Z., Konec Juričič, M., Dominkuš D.

... Makivić I. (2019). MIRA za duševno zdravje - Nacionalni program duševnega zdravja.

V M. Vinko, I. Makivić, J. Maučec Zakotnik, V. Švab, M. Z. Dernovšek (ur.), *MIRA za duševno zdravje - Nacionalni program duševnega zdravja* (str. 11, 12). Ljubljana: NIJZ. <https://www.zadusevnozdravje.si/>

Pantopoulos, F. (2023): The Importance of Teaching Basic Communication Skills at School.

*CEOWORLD magazine*. Pridobljeno s <https://ceoworld.biz/2023/07/16/the-importance-of-teaching-basic-communication-skills-at-school/>

Peterson J., Tanya (b. d.): Communication is Vital for Wellbeing, Mental Health. Pridobljeno s

<https://www.tanyajpeterson.com/want-to-increase-wellbeing-mental-health-communicate/>

Resolucija o nacionalnem programu za duševno zdravje 2018 – 2028 (Uradni list RS, št. 24/18).

Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO120>

Tacol, A., Lekić, K., Konec Juričič, N., Sedlar Kobe, N., Roškar, S. (2019): Zorenje skozi To sem

jaz: razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe: priročnik za preventivno delo z mladostniki.  
Ljubljana: NIJZ

#to sem jaz (b.d.) Pridobljeno s <https://www.tosemjaz.net/o-programu/>

## **SPODBUJANJE OSEBNOSTNEGA RAZVOJA MLADIH S POMOČJO LITERATURE IN FILMA PROMOTING PERSONAL DEVELOPMENT OF YOUNG PEOPLE THROUGH LITERATURE AND FILM**

Nuša Ferjančič, prof. psih. in svet. delavka  
Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana  
Šubičeva 1  
1000 Ljubljana  
nusa.ferjancic@gjp.si

### **POVZETEK**

*Spodbujanje osebnostnega razvoja s pomočjo literature in filma je zanimivo področje, ki nam omogoča nekoliko drugačen pristop k mladostnikom. Tako pri literaturi kot tudi pri filmu uporabimo prisposobo – zgodbo, ki deluje kot koristna podlaga za pogovor o različnih pomembnih temah (npr. o težavah z vrstniki ali v družini, o poklicnih načrtih, o vrednotah ...). Pomembno je, da uporabimo zanimivo zgodbo, ki mladostnike pritegne. V prispevku sem predstavila tri primere iz prakse: dve medpredmetni delavnici za dijake (Psihološko analizo klasičnih pravljic in Gospo Bovary) ter ogled in obravnavo filma pri pouku psihologije v drugem letniku gimnazije (Psihološka analiza filma Prijatelja). V prihodnje bi bilo zanimivo pridobljeno znanje razširiti še na druga področja: npr. na šoli organizirati krožek za krepitev duševnega zdravja, ki bi vključeval tudi spodbujanje osebnostnega razvoja mladostnikov s pomočjo literature in filma ter uporabiti zgodbe pri individualnem delu z mladostniki v svetovalni službi.*

**KLJUČNE BESEDE:** osebnostni razvoj, pozitivna edukacija, mladi, literatura, film, zgodba

### **ABSTRACT**

*Promoting personal development through literature and film is an interesting area that allows us to approach adolescents in a slightly different way. In both literature and film, we use a metaphor - a story that acts as a useful basis for discussion on a variety of important topics (e.g. problems with peers or family, career plans, values, etc.). It is important to use an interesting story that engages young people. In this paper, I present three practical examples: two cross-curricular workshops for students (Psychological analysis of classic fairy tales and Madame Bovary) and a viewing and discussion of a film in a psychology lesson in the second year of secondary school (Psychological analysis of the film Intouchables). In the future, it would be interesting to extend the knowledge gained to other areas: e.g. to organize a mental health club at school, including the promotion of adolescents' personal development through literature and film, to use stories in individual work with adolescents in the counseling service.*

**KEY WORDS:** personal development, positive education, young people, literature, film, story

## UVOD

Mladostniki večinoma niso naklonjeni neposrednim napotkom s strani odraslih (staršev, učiteljev ...), kljub temu pa pri osmišljanju svojih preteklih izkušenj in pri načrtovanju prihodnosti iščejo sogovornika. Moje izkušnje kažejo, da so dobro izbrana literarna dela in filmi lahko koristna podlaga, kadar se želimo z njimi pogovoriti o različnih pomembnih temah (npr. o težavah z vrstniki ali v družini, o poklicnih načrtih, o vrednotah ...). Uporabiti moramo zanimivo zgodbo, s katero se lahko poistovetijo, individualni pogovor ali diskusijo v skupini pa voditi tako, da lahko mladostniki z nami delijo svoje doživljanje zgodbe in razmišljanja. Ali kot pravi Jorge Bucay (2022): »Zgodbe so napisane, da bi označile kraj ali pot. Toda iskanje skritega diamanta v njih je naloga vsakega posameznika.«

Namen prispevka je predstaviti različne načine spodbujanja osebnostnega razvoja mladih (npr. delo v razredu, delavnice ...) s pomočjo literature in filma. Posebej se bom posvetila odgovoru na vprašanje, kako lahko znanje in izkušnje uporabimo tudi pri delu z mladimi iz ranljivih skupin.

Pristop k mladostnikom s knjigo je nekoliko drugačen od pristopa s filmom, kljub temu pa je obema skupno to, da uporabimo prisposodbo – zgodbo. Evolucijski psihologi trdijo, da je to, kar danes s skupnim izrazom imenujemo mediji, v bistvu uporaba nove tehnologije za posredovanje starih vsebin. Pravljice, legende in tudi govornice so namreč fenomeni, ki so se razvijali veliko dlje kot tehnologije, kot so računalnik, videoigrice, film, televizija, radio ali celo tisk. Teza evolucijskih psihologov je, da sodobni mediji preprosto preoblikujejo stare teme in jih predstavijo na spreten in aktualen način (npr. »večne« teme kot so preživetje in smrt, ljubezen in ljubosumje, itd.) (Shhwab in Schwender, 2010). Ali kot pravi Dušan Rutar (2012): »Film je nadaljevanje pravljič z drugačnimi sredstvi«. Tako je zgodba, predstavljena klasično ali bolj sodobno, možnost za doživljanje in predelovanje različnih čustev in tudi priložnost za mladostnike, da lahko raziščejo neko situacijo, ne da bi bili pri tem izpostavljeni tveganjem, ki so prisotna v resničnosti. Pogosto govorimo o opisani lastnosti medijev v negativnem smislu (npr. v kontekstu pretirane uporabe socialnih omrežij ali igranja videoigric, ko se mladostnik ne znajde več v resničnem svetu). Če pa izberemo kvalitetne vsebine v pravi meri, pa menim, da gre za dobrodošel dodatni pristop pri delu z mladostniki.

Zgodbe v različnih oblikah so psihološko pomembne, ker lahko odražajo in lajšajo različne nezavedne ali delno nezavedne strahove in želje. Psihoanalitiki na primer menijo, da se lahko zelo obremenjujoča snov pogosto povsem varno izrazi v leposlovju, če je ustrezno prikrita pred bralcem, tako da se pojavlja v izmišljeni obliki, ki jo igrajo različni, namišljeni liki. Na ta način ne vzbuja tesnobe, krivde ali zanikanja, ki se običajno pojavijo, ko se posamezniki neposredno soočijo z različnimi težkimi vsebinami ali čustvi. Vendar pa se lahko prepoznavanje možnih osebnih pomenov in relevantnosti nekaterih močnih zgodb še vedno zgodi na nezavedni ravni (Tucker, 1984).

Tudi zgodbe v filmih spodbujajo razmišljanje o sebi, kar je pogoj za sprejemanje in spreminjanje sebe ter prevzemanje odgovornosti za svoje razmišljanje, doživljanje in vedenje. Ob analizi filmskih likov in primerjanju svojih ravnanj in izkušenj z njihovimi, mladostniki bolje razumejo lastne psihične procese, vzgibe, težave. Ko gledajo film o tujih izkušnjah, jih zaradi nevpletenosti presojuje bolj objektivno, istočasno pa bolj sproščeno razmišljajo (in se pogovarjajo) o sorodnih lastnih izkušnjah (Curk, 2011).

Različne raziskave kažejo, da se lahko dijaki veliko naučijo z gledanjem filmov, ki dopolnjujejo, razširjajo in izboljšujejo znanje, ki so ga usvojili pri klasičnem pouku (Wedding in Niemiec, 2014). Raingruber (2003, po Wedding in Niemiec, 2014) je izvedel fenomenološko študijo na vzorcu študentov in ugotovil, da so filmi učinkovito orodje pri razvijanju kritičnega mišljenja in empatije študentov ter da spodbujajo razpravo o različnih etičnih dilemah. Wilt, Evans, Muenchen in Guegold (1995, po Wedding in Niemiec, 2014) so v raziskavi ugotovili, da je kombinacija filmov in razprave znatno povečala empatijo študentov v primerjavi s kontrolno skupino, čeprav se je raven empatije do konca semestra zmanjšala na izhodiščno raven. Rashid (2004, po Wedding in Niemiec, 2014) je v raziskavi s študenti, ki so (poleg drugih intervencij) gledali filme, ki jih tematsko umeščamo k pozitivni psihologiji, ugotovil, da je mogoče sistematično krepiti pozitivne značajske lastnosti mladih ter s tem spodbujati dobro počutje in da se ti učinki ohranijo skozi čas. Seligman in Csikszentmihalyi (2000, po Wedding in Niemiec, 2014) pa sta potrdila vlogo teh pozitivnih značajskih lastnosti pri preventivi, zlasti pri preprečevanju duševnih bolezni, in opredelila pogum, optimizem, vero, upanje, poštenost in vztrajnost kot nekaj od teh pozitivnih lastnosti, ki delujejo kot varovalni dejavniki.

Spodbujanje osebnostnega razvoja mladih preko literature in filma je eden od načinov t.i. pozitivne edukacije. Na področju vzgoje in izobraževanja to pomeni prenašanje spoznanj, metod in tehnik uporabne pozitivne psihologije v šolsko okolje. Pozitivna edukacija razume šole kot okolja, v katerih učenci in dijaki poleg razvijanja kognitivnih zmožnosti razvijajo tudi psihosocialne in druge veščine in moči. Poudarja, da je ena od osnovnih nalog šole, pomagati otrokom in mladostnikom pri razvoju značajskih moči, vrlin in kompetenc, ki so temelj za stabilno in trajno duševno blagostanje (Musek Lešnik, 2021).

## **UPORABA LITERATURE IN FILMA PRI DELU Z MLADIMI**

Kot učiteljica psihologije in svetovalna delavka v srednji šoli pogosto uporabljam literaturo in film pri delu z mladostniki. V nadaljevanju bom predstavila nekaj primerov iz prakse: dve medpredmetni delavnici za dijake in ogled ter obravnavo filma pri pouku psihologije.

## PSIHOLOGIJA KLASIČNIH PRAVLJIC

S prof. slovenščine in zgodovine Petro Štampfl sva letos v okviru šolskega dneva dejavnosti za dijake izvedli medpredmetno delavnico z naslovom Psihologija klasičnih pravljic. Namen delavnice je bil, da pri dijakih spodbudimo obujanje spominov na otroštvo, razmišljanje o sebi in tudi, da se dijaki sami preizkusijo v psihološki analizi pravljic. Pri tem sva se naslanjali na analizo klasičnih pravljic po Jorge Bucayu (2017).

Delavnico smo začeli z diskusijo v krogu, pri kateri so se dijaki spomnili svoje najljubše pravljice iz otroštva in opisali okoliščine, v katerih so jo slišali (npr. ko so jim jo pripovedovali starši ali starši starši). Ob tem smo obujali spomine in skupaj ugotavljali, kako pomembno je bilo sproščeno vzdušje in način pripovedovanja zgodbe (npr. vključevanje humorja).

V nadaljevanju je prof. Štampfl predstavila zgodovino pripovedovanja in zapisovanja pravljic, značilnosti pravljic in izpostavila nekaj pomembnih avtorjev (brata Grimm, Italo Calvino, H. C. Andersen). Pogovarjali smo se o tem, zakaj je pomembno otrokom brati pravljice in skupaj ugotavljali, da pravljice nosijo pomembna sporočila in niso namenjene samo otrokom. Profesorica je nato na kratko obnovila znano pravljico H. C. Andersena Grdi raček, jaz pa sem predstavila psihološko analizo te pravljice. Najprej smo se pogovorili o metafori te pravljice - tradicionalno namreč predstavlja izkušnje zavrnitev, ki jih moramo preživeti med odraščanjem in med katere lahko uvrstimo tudi vrstniško ustrahovanje. V pravljici pa najdemo še dodatna pomembna sporočila. Posebej smo se posvetili trem ključnim vprašanjem, na katere protagonist, čeprav ne z besedami, odgovori s konkretnimi dejanji in pogumnimi odločitvami. Ta vprašanja, s katerimi se vsak izmed nas sreča na svoji življenjski poti, so: kdo sem? Kam grem? In: s kom? Na njih si moramo vsi odgovoriti, če želimo napredovati, kajti če tega ne storimo, se bomo pozneje gotovo še soočili z njimi (Bucay, 2017). Skupaj z dijaki smo se pogovarjali o tem, kako v pravljici Grdi raček protagonist išče odgovore na omenjena vprašanja in poskušali potegniti vzporednico s tem, kako tudi oni iščejo odgovore na ta vprašanja, ko iščejo svojo identiteto, ko se odločajo za poklic, ko izbirajo prijatelje ...

Po končanem prvem delu sva dijake razporedili v skupine ter jim dali navodilo, da si vsaka skupina izbere eno pravljico, ki jo bodo v skupini analizirali. Knjige s pravljicami sva že pred začetkom delavnice razporedili na mizi v razredu. Pomembno se nama je zdelo, da se dijaki ob knjigi in ilustracijah spomnijo zgodbe. Dijaki so nato v skupini pravljico obnovili, izluščili nauk in se preizkusili tudi v psihološki analizi pravljice. Glavne ugotovitve so napisali na plakat, zraven pa narisali še ilustracijo. Ob koncu so dijaki delavnico evalvirali, njihovi odzivi so bili večinoma zelo pozitivni.

## **PSIHOLOŠKA ANALIZA ROMANA GOSPA BOVARY**

V sodelovanju s prof. slovenščine Natašo Šipek sva v okviru šolskega dneva dejavnosti izvedli medpredmetno delavnico, pri kateri smo se posvetili obravnavi romana Gospa Bovary (avtorja Gustava Flauberta) s psihološkega vidika. Roman so dijaki že pred delavnico prebrali in obravnavali pri urah slovenščine.

V uvodnem delu je prof. slo. dijakom predstavila nastajanje romana Gospa Bovary. Nato smo s pomočjo nedokončanih stavkov (npr. dijaki morajo dokončati stavek »Če ljubiš, potem ...«) primerjali razumevanje koncepta ljubezni, kot ga razume Emma Bovary, s konceptom ljubezni kot ga razumejo dijaki. Ob tem smo prebrali nekaj mitov o ljubezni, zato da smo ozavestili popačene predstave o ljubezni, ki so bile značilne tudi za glavno junakinjo in so v romanu predstavljale glavni vir njene nesreče in nezadovoljstva (npr. »Če je ljubezen prava, se mora nenehno čutiti«). Te popačene predstave so danes še vedno, če ne še bolj, aktualne. Skupaj z dijaki smo se pogovorili o tem, v katere od teh mitov je verjela Emma Bovary, in če se z njo strinjamo. V nadaljevanju smo se posvetili osebnosti Emme Bovary. Analizirali smo njene osebne lastnosti in osebno strukturo ter težave v duševnem zdravju, ki so opisane v romanu. Ugotovili smo, da pri glavni junakinji Emmi Bovary lahko prepoznamo psihosomatske težave in posebnosti ter motnje razpoloženja (npr. hitro menjanje razpoloženj, znake depresije). Pogovarjali smo se o tem, kako se spreminja odnos do težav v duševnem zdravju. Poudarili smo, da je v primerjavi s časom nastajanja romana danes družba bolj odprta, da hitreje prepoznamo težave v duševnem zdravju in da je manj predsodkov do iskanja pomoči. Pogovorili smo se tudi o tem, zakaj je pomembno težave v duševnem zdravju prepoznati pri sebi in drugih in hitro poiskati pomoč.

## **PSIHOLOŠKA ANALIZA FILMA PRIJATELJA**

Z dijaki drugega letnika smo si pri pouku psihologije ogledali in nato analizirali film Prijatelj (Intouchables, 2011). Film smo si ogledali v tematskem sklopu socialna psihologija, kjer obravnavamo teme, ki so izpostavljene tudi v filmu (medosebni odnosi, družina, sprejemanje drugačnosti, predsodki, stereotipi ...).

Analiza filma je potekala najprej individualno, s pomočjo delovnega lista. Nato smo delovni list skupaj pregledali in razpravljali o posameznih vprašanjih. Pri obravnavi filma smo se posvetili analizi glavnih junakov, ki imata oba določen primanjkljaj (telesni in socialni), pri čemer sta si v oporo, se dopolnjujeta in razvijata vsak svojo osebnost. Veliko vlogo pri tem ima tudi humor ter sproščen odnos, ki se vzpostavi med glavnima junakoma in zaradi katerega dijaki film z veseljem pogledajo. Pogovarjali smo se o pomenu in vlogi prijateljstva v osebnotnem razvoju posameznika. Posvetili smo se tudi čustvom, ki se pojavljajo v filmu (tematski sklop čustva predelamo pred ogledom filma). Dijaki so sami izpostavili tako enostavna kot sestavljena čustva, ki so jih prepoznali v filmu, in opisali situacije, v kateri jih glavna junaka doživljata. Nato

smo se posvetili še načinu vzgoje enega od glavnih junakov. Prepoznali smo elemente permissivne vzgoje in se pogovorili o vplivu te vzgoje na razvoj posameznika. Izpostavili smo tudi o različne načine nudenja pomoči sočloveku, na čemer je v filmu poseben poudarek.

## SKLEP

Različne raziskave (npr. Raingruber, 2003; Wilt, Evans, Muenchen in Guegold, 1995; Rashid, 2004, po Wedding in Niemiec, 2014) in izkušnje iz prakse kažejo, da so literatura in filmi lahko uporabni mediji pri spodbujanju osebnostnega razvoja mladostnikov. K mladostnikom lahko namreč lažje pristopimo s prisposodbo, ki deluje kot podlaga za razmišljanje o sebi in razvijanje svoje osebnosti. Pomembno je, da izberemo zanimivo in pozitivno zgodbo, s katero lahko pri mladostnikih krepimo pozitivne značajske lastnosti, razvijamo empatijo in spodbujamo duševno blagostanje. Gre za način t. i. pozitivne edukacije (Musek Lešnik, 2021).

Ogled in analiza filma pri pouku ima tudi določene pomanjkljivosti. Zaradi dolžine učnih ur filma ne moremo pogledati v celoti in nato imeti diskusije, ampak poteka ogled in obravnava po delčkih, zaradi česar je celotna izkušnja nekoliko slabša (posamezni dijaki tudi npr. lahko kakšno uro vmes manjkajo in zamudijo del filma). V tem smislu je bolje, kadar to dejavnost izpeljem v okviru obveznih izbirnih vsebin, kjer je so urnik in odmori bolj fleksibilni (npr. po ogledu celotnega filma naredimo odmor za malico, nato sledi diskusija). Kljub temu pa se mi zdi škoda, da ne bi določenih filmov vključila po obravnavi določene snovi pri psihologiji (npr. filma Čudoviti um pri snovi Iluzije in halucinacije ali dokumentarni film Alive inside pri obravnavi spomina, ipd.).

V prihodnje bi bilo zanimivo na šoli organizirati krožek za krepitev duševnega zdravja, ki bi vključeval tudi spodbujanje osebnostnega razvoja mladostnikov s pomočjo literature in filma. Tako bi lahko morda bolj ciljno pristopili prav k mladostnikom iz ranljivih skupin. Podobno ugotavljajo tudi drugi strokovnjaki: učitelji in vzgojitelji VZ Planina so ocenili, da imajo pozitivne osebnostne in moralne lastnosti filmskih likov ter ideje, predstavljene v filmih, lahko določene pozitivne učinke na razvoj in vedenje otrok in mladostnikov. Film vidijo kot koristen pripomoček za vzgojno delo v vzgojnem zavodu, saj: zaradi vživljanja v filmske like ter zaradi zanimive in motivirajoče vsebine lahko predstavlja izhodišče za pogovor o vzgojnih vprašanjih; suhoparno in abstraktno vsebino lahko naredi zanimivo in konkretno; ponuja pozitivne moralne zglede; omogoča spoznavanje drugačnih perspektiv, stališč in kultur; omogoča spoznavanje in razvijanje lastne osebnosti; omogoča osnovo za igro vlog (Kuhar, 2015).

Osebnostni razvoj bi lahko z literaturo in filmom spodbujali tudi pri individualnem delu z dijaki v svetovalni službi, na nekoliko drugačen način. Izkušnje namreč kažejo, da dijaki radi slišijo tudi kakšno anekdoto, saj s tem normaliziramo njihovo izkušnjo in jim damo občutek, da niso sami s svojo stisko. Morda bi lahko dijaku/dijakinji izbrali kakšno kratko zgodbo (npr. zgodbe Jorge Bucaya) za domačo nalogo, da jo prebere doma in nam naslednjič pove svoje



razmišljanje ob zgodbi. Menim, da gre za zanimivo področje, ki nam omogoča malo drugačen pristop k mladostnikom.

## VIRI IN LITERATURA

Bucay, J. (2017). *Najlepše pravljice, da se bolje spoznamo*. Mladinska knjiga.

Bucay, J. (2022). *Ti povem zgodbo? Zgodbe, ki so me naučile živeti*. Mladinska knjiga.

Curk, J. (2011). *Ideje za poučevanje psihologije s filmom: priročnik*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Jensen, E. In McConchie, L. (2020). *Brain-Based Learning: the new paradigm of teaching*. Corwin.

Kroflič, R. (2007) *Umetnost v današnjih konceptih splošne izobrazbe: uvod v tematski del*. *Sodobna pedagogika*, 58 (3), 6 – 10.

Kuhar, G. (2015). *Vloga filma pri (re)socializaciji vedenja otrok in mladostnikov z vedenjskimi in čustvenimi težavami*. *Specialna in rehabilitacijska pedagogika*, 43, 43 – 57.

Musek Lešnik, K. (2021). *Pozitivna psihologija za vrtce, šole in starše*. Mladinska knjiga.

Schwab, F. in Schwender, C. (2010). *The descent of emotions in media: Darwinian perspectives*. V Döveling, K., Von Scheve, C., in Konijn, E. A. (2010). *The Routledge Handbook of Emotions and Mass media* (str. 15-36). Routledge.

Strasburger, V. C., Wilson, B. J., in Jordan, A. B. (2009). *Children, adolescents, and the media*. SAGE Publications.

Rutar, D (2012). *Film kot cilj in film kot sredstvo poučevanja*. V: P. Plevnik, D. Rutar in P. Mikular (ur.), *Film pri pouku: prakse in izzivi* (str. 9 – 13). Zavod RS za šolstvo.

Tucker, N. (1984). *The child and the book: A psychological and literary exploration*. Cambridge university press.

Wedding, D. in Niemiec, R. M. (2014). *Positive psychology at the movies 2: using films to build character strengths and well-being*. Hogrefe.

## **PODPORA STROKOVNIM DELAVCEM ZA PREPREČEVANJE ZASVOJENOSTI OD PREPOVEDANIH DROG PRI MLADOSTNIKI EMPOWERING PROFESSIONALS IN THE FIELD OF ADDICTION PREVENTION AMONG YOUNG PEOPLE**

Lea Furlan, univ. dipl. soc.  
Razvojno raziskovalni sodelavec III  
[lea.furlan@nijz.si](mailto:lea.furlan@nijz.si)  
Vesna Šmarčan, univ. dipl. psih.  
Razvojno raziskovalni sodelavec III  
[vesna.smarcan@nijz.si](mailto:vesna.smarcan@nijz.si),  
doc. dr. Branko Gabrovec  
direktor NIJZ;  
[branko.gabrovec@nijz.si](mailto:branko.gabrovec@nijz.si)  
Nacionalni inštitut za javno zdravje  
Trubarjeva cesta 2, 1000 Ljubljana

### **POVZETEK**

*Poseganje po drogah v mladostništvu postaja vedno večji javnozdravstveni problem, ki ogroža telesno in duševno zdravje mladih ter povečuje tveganje za razvoj zasvojenosti. Da bodo strokovni delavci, bolj kompetentni na področju promocije zdravja mladostnikov ter preprečevanja bolezni zasvojenosti, je NIJZ, območna enota Maribor, v šolskem letu 2018/2019 pričel s preventivnimi aktivnostmi za opolnomočenje strokovnih delavcev šol za delo z mladostniki, ki posegajo po drogah. Namen pristopa je zgodnje prepoznavanje mladostnikov, ki posegajo po drogah ter naslavljanje in reševanje omenjene problematike. S tem je nadaljnja obravnava mladostnikov lahko bistveno krajša, saj posledice uporabe drog še niso tako kompleksne in nepopravljive. V prispevku je predstavljena edukacija strokovnih delavcev, ki temelji na smernicah European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction ter je skladna z javnozdravstvenimi načeli in strategijami na nacionalni ravni za področje drog. Hkrati prispevek vabi k diskusiji o vlogi javnih institucij pri naslavljanju problematike drog med mladimi ter pomenu sistemskega pristopa za pomoč tej populaciji.*

**KLJUČNE BESEDE:** Prepovedane droge, marihuana, mladostniki, opolnomočenje strokovnih delavcev

## ABSTRACT

*Drug abuse in adolescence is becoming an increasing public health problem that threatens the physical and mental health of young people and increases the risk of developing addiction. In order for professionals working with young people to promote the health of adolescents and prevent the occurrence of addiction and become more competent in the field of drugs, NIJZ, Maribor regional unit, began in 2018/2019 preventive activities to empower professionals to work with adolescents who use drugs. The purpose of the intervention is to identify adolescents who use drugs as soon as possible and to offer them appropriate assistance. The aim is also to increase the effectiveness of treatment of adolescents who use drugs, because due to early identification, the consequences of drug use have not yet affected all areas of adolescent activity and therefore shorter treatment can be effective. The article presents the education of professionals, which is based on the guidelines of the European Monitoring Center for Drugs and Drug Addiction and is consistent with public health principles and strategies at the national level for the field of drugs. At the same time, the contribution invites discussion about the role of public institutions in addressing the problem of drugs among young people and the importance of a systemic approach to help this population.*

**KEY WORDS:** Psychoactive substances, marihuana, adolescents, empowerment of professionals

## UVOD

Poseganje po psihoaktivnih substancah (v nadaljevanju PAS) v mladostništvu postaja razširjen javnozdravstveni problem. Uporaba konoplje kot tudi drugih PAS v mladostništvu je povezana s številnimi kratkoročnimi in dolgoročnimi negativnimi zdravstvenimi, socialno-ekonomskimi, psihosocialnimi, kognitivnimi in izobraževalnimi izidi. Kljub številnim raziskavam, ki potrjujejo škodljivost in nevarnost poseganja po PAS v mladostništvu, pa zgodnji poskusi pogosto niso zaznani kot rizični in mladi ne dobijo pomoči pravočasno.

Za izboljšanje identifikacije in nadaljnje obravnave mladostnikov, ki posegajo po PAS, je pomembno opolnomočiti strokovnjake, ki delajo z mladimi, da le - ti razvijejo ustrezna stališča do problematike PAS med mladimi ter pridobijo znanja in veščine s področja indicirane preventive na področju zasvojenosti. Na ta način mladostnikom, ki posegajo po PAS zagotovimo čimprejšnjo obravnavo, s čimer lahko preprečimo razvoj zasvojenosti in drugih negativnih posledic uporabe PAS. Hkrati pa z zgodnjo obravnavo mladostnikov povečamo uspešnost obravnave, saj posledice poseganja po PAS še ne posegajo na vsa področja mladostnikovega delovanja.

V prispevku je predstavljen problem razširjenosti in posledic uporabe PAS med mladimi ter odziv na to problematiko v obliki krajše edukacije strokovnjakov, ki delajo z mladimi.

## Razširjenost in posledice uporabe PAS med mladimi

V Sloveniji razširjenost uporabe konoplje med prebivalci spremljamo s pomočjo Nacionalne raziskave o uporabi tobaka, alkohola in drugih drog. Po podatkih zadnje raziskave, ki jo je v letu 2018 izvedel Nacionalni inštitut za javno zdravje, je konoplja še vedno najbolj razširjena prepovedana droga med prebivalci Slovenije v starosti 15–64 let. Med mladostniki razširjenost uporabe konoplje spremljamo z dvema raziskavama, ki se izvajata vsake štiri leta. To sta raziskavi Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju (HBSC) in Evropska raziskava o alkoholu in preostalih drogah (ESPAD).

Vsaj enkrat v življenju je konopljo poskusilo 4100 oziroma eden od petih mladostnikov v starosti 15 let, v zadnjih 12 mesecih je konopljo uporabil eden od šestih in v zadnjih 30 dneh eden od osmih mladostnikov v starosti 15 let. Med fanti in dekleti v uporabi konoplje ne beležimo pomembnih razlik pri nobenem od omenjenih kazalnikov (Jeriček Klanšček in sod. 2019). O dnevni uporabi konoplje, ki predstavlja pomembno tveganje za razvoj s konopljo povezanih težav, je poročalo 2,7 % 15-letnih mladostnikov (NIJZ 2019).

Mednarodna primerjava opozarja na višje ravni uporabe konoplje med slovenskimi mladostniki kot njihovimi vrstniki iz drugih držav. V državah, vključenih v raziskavo HBSC 2018, je namreč vsaj enkrat v življenju konopljo poskusilo v povprečju 13 % 15-letnikov, v zadnjih 30 dneh pa v povprečju 7 % (Inchley in sod. 2020). Primerjava teh dveh podatkov s slovenskimi podatki pokaže, da mladostniki iz Slovenije pri obeh kazalnikih presegajo povprečje vrstnikov iz drugih držav in se uvrščajo v sam vrh 45 držav, ki so bile vključene v raziskavo.

V letu 2018 je bila raziskava HBSC prvič izvedena tudi med dijaki v starosti 17 let in podatki so pokazali, da je vsaj enkrat v življenju konopljo poskusil skoraj vsak drugi 17-letnik. V zadnjih 12 mesecih je konopljo uporabil vsak tretji 17-letnik, v zadnjih 30 dneh pa vsak peti. (Jeriček Klanšček in sod. 2019). O dnevni uporabi konoplje je poročalo 3,8 % 17-letnikov (NIJZ 2019).

Uporaba drog ima kratkoročne negativne učinke kot tudi dolgotrajne posledice. Marihuana, ki je najpogosteje uporabljena droga med mladimi, slabša kratkoročni spomin, kar otežuje reševanje zahtevnejših nalog, otežuje zaznavanja okolice in odzivnost, kar vpliva na več prometnih nezgod in tvegane spolnosti ter s tem povezanih neželenih spolno prenosljivih boleznih kot nosečnosti. Uporaba drog lahko sproži akutno tesnobo, paranoidne misli, kombinacija več vrst drog pa lahko vodi do zastrupitve ali celo smrti. Redna in dolgotrajna uporaba marihuane ima podobne posledice kot tobak, saj se ga najpogosteje uporablja prav v kombinaciji z njim (obolenja dihal, več vrst raka, slabi imunski sistem, ipd.). (National Institute of Drug Abuse, 2014).

Nadalje ima marihuana izredno negativne posledice na razvijajoče se mlade možgane. Prizadene živčne celice v delu možganov, v katerem se oblikuje spomin. Prizadene tako kratkoročni spomin, na dolgi rok pa sposobnost načrtovanja, logičnega mišljenja, zmanjšuje motivacijo za opravljanje šolskih obveznosti kot tudi vztrajanje pri hobijih. Zaradi vsega tega pogosto upade šolski uspeh, mnogi s šolanjem prenehajo. (National Institute of Drug Abuse, 2014)

Hkrati prej omenjena Nacionalna raziskava o uporabi tobaka, alkohola in drugih drog, kaže na spremembe glede uporabe marihuane v starostni skupini 45 let – 64 let. V tej starostni skupini se uporaba marihuane povečuje, kar pomeni, da ima vedno več odraslih izkušnje s PAS oz. so aktivni uporabniki, zaradi česar so tudi stališča do droge v družbi (tako med starši kot med strokovnjaki, ki se pri svojem delu srečujejo z mladostniki) drugačna od tistih, ki te izkušnje nimajo. Če je prej uporaba PAS bila bolj vezana na obdobje mladostništva, se le - to prenaša v odraslo dobo.

Z vidika javnega zdravja je torej ključno izboljšati indicirano preventivo pri mladih, ki posegajo po drogi, pri čemer je pomembno, da so strokovnjaki, ki delajo z mladimi ustrezno usposobljeni in da imajo ustrezna strokovna znanja in veščine.

### **Vzgojno-izobraževalne institucije kot varovalni dejavnik pri preprečevanju zasvojenosti od PAS**

Kljub temu, da je mladostništvo lahko obdobje eksperimentiranja in zelo tveganega vedenja v obdobju vsakega človeka, obstajajo določeni varovalni dejavniki, ki lahko določena tvegana vedenja preprečijo oz. zmanjšujejo ali pa zmanjšujejo njihove posledice. To zajema ustrezno zakonodajo in aktivnosti vezane nanjo na eni strani, kot tudi zdravljenje zasvojenecv na drugi strani. Vmes pa so še razne aktivnosti, ki spreminjajo stališča do drog, širijo verodostojne informacije o drogah, so usmerjene na celotno osebnost posameznika in ustvarjajo pozitivno družinsko okolje. (Talić in Košir, 2017)

Mladi v okolju, kjer je majhna ponudba drog, kjer imajo o drogah ustrezne informacije, kjer so njihove osnovne potrebe zadovoljene (potreba po domu, hrani, šolanju, varnosti, pripadnosti, sprejetosti,...), kjer je ustrezna komunikacija, meje, red in struktura, lažje razvijajo svoje potenciale in se razvijajo v funkcionalnega posameznika. Takšno mikro (družina) kot makro (skupnost, šola, država,...) okolje varuje mlade pred tveganim vedenjem. (Talić in Košir, 2017)

Poleg družine pa je prav šola tisto okolje, v katerem mladostniki preživijo največ svojega časa in lahko odigra pomembno varovalno vlogo. Strokovna usposobljenost strokovnih delavcev lahko ublaži otrokove stiske ter pomaga reševati nastale težave v družini.

Da se lahko šola ustrezno odzove ob dogodkih, vezanih na uporabo drog med mladimi je potrebno, da imajo strokovni delavci ustrezna znanja o vrstah preventive in načinih odzivanja. Neredko se namreč zgodi, da se svetovalne službe in vodstva šol ob primeru pojava problematike drog na šoli odzovejo z izvedbo enkratnega predavanja/delavnice za mladostnike. Intervencije ob dotičnih primerih pojava drog na šoli so tako velikokrat skrite za univerzalnimi akcijami, pri čemer rizičen mladostnik ne dobi prave pomoči in se problem običajno le še stopnjuje. Ključno je torej, da se strokovnjaki, ki delajo z mladimi odzivajo na njihove ranljivosti, poznajo smernice univerzalne, selektivne in indicirane preventive ter se jih ustrezno poslužujejo.

Medtem ko šola preventivno (**univerzalna preventiva**) deluje na ravni celotne šole ali posameznega razreda s spodbujanjem razvoja znanj, odnosa in spretnosti, potrebnih za zdrav in uravnotežen življenjski slog, pa mora biti še posebej pozorna na skupine dijakov, pri katerih je stopnja tveganja za razvoj zasvojenosti, bodisi trenutno ali kadarkoli v življenju, znatno višja od povprečja. Gre za **selektivno preventivo**.

V primerih, kadar šola zaznava dijake pri katerih se že kažejo znaki, ki so močno povezani s posameznimi tveganji za razvoj uporabe substanc kasneje v življenju (npr. duševne motnje, šolski neuspeh, asocialno vedenje itd.) ali kažejo zgodnje znake problematične uporabe drog (vendar še ne kliničnih znakov za razvoj zasvojenosti) govorimo o **indicirani (indikativni) preventivi**. Takšne posameznike je treba obravnavati s posebnimi intervencijami.

## Opis krajše edukacije strokovnih delavcev vzgojno-izobraževalnih institucij

- **Namen edukacije strokovnih delavcev**

Nacionalni inštitut za javno zdravje, OE Maribor, je v šolskem letu 2018/2019 začel z izvajanje preventivnega pristopa v obliki krajše edukacije strokovnih delavcev šol, z namenom čimbolj zgodnje identifikacije mladostnikov, ki posegajo po drogah ter njihove ustrezne obravnave.

- **Cilji edukacije strokovnih delavcev**

Cilj edukacije strokovnih delavcev šol je opolnomočenje ter povišanje njihovega občutka samoučinkovitosti na področju dela z mladostniki, ki posegajo po drogah in njihovimi starši.

Podrobnejši cilji so sledeči:

- pridobitev specifičnih znanj s področja adiktologije za delo z mladostniki, ki posegajo po drogah in njihovimi svojci (podrobnejši opis znanj je podan v nadaljevanju v tabeli)
- skozi interaktivno obliko dela nasloviti in razrešiti dileme in strahove, ki jih imajo strokovni delavci pri delovanju na področju zasvojenosti in poseganja po drogah
- senzibilizacija za zgodnje odkrivanje in pomoč mladostnikom, ki so z drogo začeli eksperimentirati (bodisi na ravni dela v šoli kot tudi s ciljem napotovanja v ustrezne, zunanje institucije) ter
- pomoč pri oblikovanju strategije na ravni njihove šole.

Opolnomočeni strokovni delavci (z razumevanjem problematike drog pri mladostnikih ter znanjem adiktologije) prispevajo k spreminjanju družbenih norm glede poseganja po drogah na ravni šol.

- ***Strokovne podlage pristopa dela s strokovnjaki, ki delajo z mladimi***

Stališče, ki ga imajo strokovni delavci do uporabe drog na sploh in do uporabe drog med mladimi, vpliva na to, kaj bo v strokovnem delavcu sprožila uporaba drog učencev/dijakov v šoli, v njihovem prostem času, na šolskem izletu ipd. posledično bo to vplivalo na njihovo odzivanje. Če imajo strokovni delavci sprejemajoč odnos do npr.: uporabe marihuane v mladostništvu, ne bodo ukrepali ob vsaki uporabi drog, vendar zgolj ob nastopu težav zaradi uporabe. Takrat pa je lahko reševanje težav zelo zahtevno in pogosto neučinkovito. Prav tako lahko stališče strokovnega delavca, da je pri reševanju tovrstne problematike nemočen –npr.: nima podpore s strani vodstva in kolektiva, nima znanj in veščin za pomoč mladostniku, nima dokazov za ukrepanje in podobno, vpliva na njegovo neaktivnost oz. prepočasno ali neustrezno pomoč.

Načrtovanje pristopa edukacije temelji na raziskavah (Ule, 1997), ki kažejo, da na oblikovanje in spreminjanje stališč vplivajo skupinska pripadnost (primarne in referenčne skupine), informacije in znanje, osebne lastnosti in značilnosti (posameznikova lastne izkušnje, trenutne potrebe in posameznikova motivacija). Posameznik lažje spreminja stališče, če je le-to sprejeto v skupini in če so plod neposredne izkušnje in znanja. Te izkušnje so lahko »socialno posredovane« in ne nujno »lastne«. Pomemben vpliv ima tudi učenje po modelu, saj imajo pomemben vpliv osebe, ki so nam vzor, so nam avtoritete ali so za nas kako drugače pomembne (Kalin, 1998).

Prav to so razlogi, da poteka edukacija strokovnih delavcev v skupini, pri čemer se z deljenjem lastnih izkušenj podpirajo pri reševanju tovrstne problematike.

- **Opis pristopa in vsebin edukacije**

**PO UVODNEM SREČANJU SE PRIČNE  
KRAJŠA EDUKACIJA STROKOVNIH DELAVCEV - 3. SREČANJA**

**Slika1.** Slikovni prikaz Pristopa dela s strokovnimi delavci.

Kot je iz slike razvidno, so v delovno skupino vključeni strokovni delavci iz različnih šol ali znotraj iste šole. Zaradi interaktivne oblike dela poteka delo v manjših skupinah (10-12 strokovnjakov).

Na uvodnem razgovoru, na katerem so prisotni strokovnjaki s področja adiktologije in preventive zasvojenosti ter svetovalna služba šole (ponekod tudi ravnatelj šol), je cilj spregovoriti o potrebah/dilemah s katerimi se šola srečuje na področju drog ter načinih ravnanja šole ob zaznavi mladostnikov, ki posegajo po drogi. Prav tako se spregovori o akcijski shemi šole na področju problematike drog ter načinih sodelovanja. Po opravljenem uvodnem razgovoru se strokovni delavci šol vključijo v **delovno skupino**. Delovna skupina se v šolskem letu sreča trikrat. Vsako srečanje traja 3 ure. Teme posamičnih srečanj so sledeče:



**Tabela 1.** Vsebine posameznih treh srečanj edukacije za strokovne delavce, ki delajo z mladimi.

Srečanje:	Vsebine:
<p><b>1. SREČANJE:</b></p> <p>»Soočanje s svojimi stališči napram mladostništvu, vlogi staršev, PAS ter posledično odzivanje ob sumu na drogo«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ustrezna/neustrezna stališča do PAS</li> <li>• Možganski sistem za nagrajevanje</li> <li>• Razvoj možganov v mladostništvu</li> <li>• Koncept zasvojenosti (Kooyman, 1993)</li> <li>• Psihična in telesna odvisnost</li> <li>• Miti in dejstva o kajenju marihuane</li> <li>• Pomen frustracije za mladostnika z vidika razvoja morale</li> <li>• Zanemarjanje kot posledica neprevzemanja odgovornosti staršev ob zaznavi mladostnika, ki posega</li> </ul>
<p><b>2. SREČANJE:</b></p> <p>»Osnove, načela in veščine svetovalnega pogovora z mladostnikom, ki posega po drogi in njihovimi starši«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pomen zgodnje obravnave mladostnika in družine</li> <li>• Osnovna načela motivacijskega intervjuja (izražanje empatije, razvijanje ambivalence, ravnanje z odpori)</li> <li>• Krožni model spremembe (Prochaska in DiClemente, 1983)</li> <li>• Etične dileme</li> </ul>
<p><b>3. SREČANJE:</b></p> <p>»Preventiva na področju zasvojenosti«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vrste preventive (univerzalna, selektivna, indicirana)</li> <li>• Kaj je preventiva na področju zasvojenosti (na katerih vsebinah lahko delamo na ravni OŠ/SŠ) – smernice ustrezne preventive</li> <li>• Pasti, v katere lahko zapademo kot izvajalci preventive</li> </ul>

- **Metode dela**

Srečanja strokovnih delavcev potekajo v obliki skupinskega, interaktivnega dela. Metode, ki jih pri tem uporabljamo so: predavanje in diskusija, metoda primera, učenje s simulacijo – igra vlog.

- *Predavanje* je osrednji način dela, saj je za razumevanje področja zasvojenosti ključno, da imajo strokovni delavci ustrezna znanja, o katerih lahko v nadaljevanju dela poteka diskusija.
- *Diskusija* v skupini poteka strukturirano, vodeno, s ciljem: a) osvetliti stališča udeležencev (do PAS, mladostništva, vlogi odraslih napram mladostniku), b) spodbuditi odnosni in komunikacijski odnos med udeleženci glede različnih pristopov, ki se jih šole poslužujejo in načinov odzivanja ter c) konfrontacije novega znanja s prejšnjim ter na ta način poglobljanje razumevanje teme zasvojenosti med mladimi.
- *Metoda primera* poteka v obliki vnaprej pripravljenih primerov problemskih situacij, s katerimi se srečujejo strokovni delavci na svojem delovnem mestu, in sicer na področju problematike drog med mladimi. Predstavljeni primeri so »problemske situacije«, ki zahtevajo analizo dejstev in okoliščin ter iskanje podatkov za reševanje problema. S to metodo se pri strokovnih delavcih vzpodbudi identifikacija s primeri iz njihove prakse, refleksija lastnega dela ter kritičen odnos do problematike zasvojenosti.
- *Učenje s simulacijo – igro* poteka z namenom učenja svetovalnih spretnosti in veščin pri delu z mladimi, ki posegajo po drogah in njihovimi starši.

- **Evalvacija edukacije strokovnih delavcev**

Ves čas trajanja edukacije poteka procesna evalvacija (ob koncu vsakega srečanja) , s katero se beleži sledeče mere: participacija (koliko se jih je udeležilo programa), zadovoljstvo s programom, občutek slišanosti/razumljenosti, odnos v skupini, relevantnost tematike za

njihovo delo, težavnost in razumljivost posredovanih vsebin ter razumevanje posredovanih vsebin.

## ZAKLJUČEK

Da bodo ranljivi mladostniki, ki posegajo po drogah čim bolj zgodaj identificirani ter usmerjeni v ustrezno obravnavo je potrebno, da so strokovnjaki, ki delajo z mladimi ustrezno opolnomočeni. Pomembno je, da imajo strokovnjaki ustrezna stališča napram PAS, mladostništvu in vlogi odraslih, katera pa lahko oblikujejo če imajo o tem ustrezna znanja. Pomembno je tudi, da lahko znanja pridobijo na interaktiven način, kjer lahko v varnem okolju spregovorijo o svojih pomislekih, dilemah in v diskusiji tudi razrešijo primere, s katerimi so se morebiti že srečali ali jih niso znali razrešiti.

Opisan pristop v prispevku je le začetni korak k bolj strukturiranemu pristopu k reševanju problema prepozne identifikacije mladih, ki posegajo po PAS. Na Nacionalnem inštitutu za javno zdravje bodo v sklopu Ciljno raziskovalnega projekta »Predlog izobraževalnega modela za opolnomočenje strokovnih delavcev na področju zasvojenosti za izvajanje indicirane preventive«, v trajanju od oktobra 2023 do septembra 2026, oblikovane smernice indicirane preventive ter priročnik za opolnomočenje strokovnih delavcev v šolskem okolju, kar bo omogočalo strokovnim delavcem na strukturiran način poglobljanje znanj in veščin za ustrezno izvajanje indicirane preventive. Hkrati bodo smernice in priročnik omogočile enotnost obravnave mladostnikov, ki posegajo po PAS v šolskem okolju, kar prispeva k zmanjšanju neenakosti obravnave te ranljive skupine.

## VIRI IN LITERATURA

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M. idr. (1998). The relationship of adult health status to childhood abuse and household dysfunction. *American Journal of Preventive Medicine*, 14: 245-258.

Hill, D in Mrug, S. (2015). School-Level Correlates of Adolescent Tobacco, Alcohol, and Marijuana Use. *Subst Use Misuse*; 50(12):1518–28.

Hočevar, A, (2005). Preprečevanje rabe in zlorabe drog: Starši med stroko in ideologijo. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Hočevar Grom A. , Drev A., Lavtar D., Rostohar K., Jandl M. (2021). Vpliv prvega vala pandemije COVID-19 na uporabnike drog in ponudnike storitev obravnave v Sloveniji, Nacionalni inštitut za javno zdravje, Ljubljana.

Jandl M, Drev A., Hočevar Grom A., Belščak Čolaković A. (2022). Stanje na področju prepovedanih drog v Sloveniji 2021, Nacionalni inštitut za javno zdravje, Ljubljana.

Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T., Korošec, A., Gobec, M., Prelec Poljanšek, P. (2019). Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2018. [https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbsc\\_2019\\_e\\_verzija\\_obl.pdf](https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbsc_2019_e_verzija_obl.pdf).

Kalin, J. (1998). Moralni razvoj osebnosti. *Andragoška spoznanja*, 4 (1-2), 30-45, Ljubljana.

Kastelic, A. in Mikulan, M. (2004). *Mladostnik in droga*. Ljubljana: Prohealt.

- Kooyman, M. (1993). The therapeutic community for addicts : intimacy, parent involvement and treatment success. Swets & Zeitlinger, Amsterdam.
- Koprivnikar, H., Zorko, M., Hovnik Keršmanc, M., Drev, A. (2016). Uporaba tobaka, alkohola in prepovedanih drog med prebivalci Slovenije ter neenakosti in kombinacije te uporabe. Nacionalni inštitut za javno zdravje, Ljubljana, elektronski vir: [https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/tobak\\_alkohol\\_in\\_prepovedane\\_droge\\_v\\_sloveniji\\_p.pdf](https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/tobak_alkohol_in_prepovedane_droge_v_sloveniji_p.pdf)
- National Institute on Drug abuse. (2020). Drugs and the brain. Pridobljeno na <https://nida.nih.gov/publications/drugs-brains-behavior-science-addiction/drugs-brain>
- Resolucija o nacionalnem programu na področju drog 2004–2009. (ReNPPD). Ur. L. RS, št. 28, str. 3125–3139
- Talić, S. in Košir, M. (2017). Priročnik na temo osnov preventive in vrednotenja preventivnih programov. Pridobljeno 04.02.2021 s <https://www.preventivna-platforma.si/o-preventivi/>.
- Ule, N., M. (1997). Temelji socialne psihologije. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
- Van Ryzin, M. J., Fosco, G. M., & Dishion, T. J. (2012). Family and peer predictors of substance use from early adolescence to early adulthood: an 11-year prospective analysis. *Addictive behaviors*, 37(12), 1314–1324. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2012.06.020>

## **STRATEGIJE POUČEVANJA SOCIALNIH IN EMOCIONALNIH VEŠČIN PRI DODATNI STROKOVNI POMOČI**

### **STRATEGIES FOR TEACHING SOCIAL AN EMOTIONAL SKILLS WITH ADDITIONAL EDUCATIONAL SUPPORT**

Barbara Gregorič, univ. dipl. soc. ped.  
Osnovna šola Vič  
Abramova 26, 1000 Ljubljana  
barbara.gregoric2@guest.arnes.si

#### **POVZETEK**

*Pri dodatni strokovni pomoči socialni pedagogi poleg učne snovi in odpravljanja akademskih primanjkljajev, z učenci krepimo socialne in emocionalne veščine, ki zanje predstavljajo izziv.*

*V prispevku so na podlagi dosedanjih izkušenj dela z otroki in mladostniki predstavljeni konkretni primeri pristopov, strategij in pripomočkov, ki so se pri socialnem učenju izkazali kot učinkoviti. Uporabljajo se tako na področju individualnega kot skupinskega dela. Med preostalimi pripomočki je predstavljen tudi nov soavtorski didaktični pripomoček, kartice za krepitev socialnih in emocionalnih veščin, ki služijo kot podpora socialno-pedagoškemu delu. Namen kartic s situacijami s področja šole, družine in prostega časa je ozaveščanje ter krepitev tovrstnih veščin kot nepogrešljivih življenjskih spretnosti tako v individualni situaciji kot pri delu s skupinami.*

#### **UVOD**

Za posredovanje znanja s področja učenja socialnih in emocionalnih veščin v šolskem prostoru ni na voljo priročnikov, ki bi sistematično po sklopih vodili skozi učenje teh veščin. Še posebno se potreba kaže pri dodatni strokovni pomoči, katere izvajalci so zaradi specifične težave običajno socialni pedagogi. Ob tem je potrebno izpostaviti, da so si učenci v usvojenih socialno-emocionalnih veščinah med seboj zelo različni in je vsakomur potrebno program dela individualizirati, zato bi tudi priročnik pri načrtovanju dela služil zgolj kot okvir.

Težave učencev se razprostirajo na kontinuumu od lažjih do težjih, pri tem pa ima pomemben vpliv okolje posameznika, ki lahko spodbudno ali zaviralno vpliva na odpravljanje primanjkljajev in posledično napredek učenca. Tako kot za akademsko znanje velja to tudi za emocionalne in socialne veščine, zato je vloga izvajalca dodatne strokovne pomoči v tem kontekstu zelo pomembna.

V šolskem prostoru izvajalci dodatne strokovne pomoči učenje socialnih in emocionalnih veščin izvajamo tako v individualni kot skupinski obliki. Prispevek usmerjam na predstavitev

strategij, pristopov in pripomočkov pri individualnem in skupinskem poučevanju socialnih in emocionalnih veščin. Le-te poimenujem posamično, saj so, kljub temu, da sodijo v skupen sklop socialnih veščin, pri več dejavnostih obravnavane ločeno.

## **POTREBA PO UČENJU SOCIALNIH IN EMOCIONALNIH VEŠČIN**

Kobolt (2009) socialno kompetenco definira kot učinkovito ravnanje posameznika v socialnih situacijah. Nanaša se predvsem na evalvacijo vedenja ter zavedanje, kdaj pravilno uporabiti določene socialne veščine za doseg posameznega cilja. Tako se socialne veščine nanašajo na opis vedenja, medtem ko gre pri socialni kompetenci za pravilno uporabo v času in prostoru. K socialni kompetenci vključujemo posameznikove vloge in pravila v določenem okolju. Pri tem gre za integracijo znanja, s katerim dekodiramo informacije iz okolja in se na tej podlagi odločamo o svojem nadaljnjem vedenju ter predvidevamo možne posledice. Ključno nalogo pri tem igrajo zmožnosti samonadzora, inhibicije ter samozavedanje (Del Prette in Del Prette, 2021).

Socialno kompetenco sestavljajo socialna kognicija, zavzemanje perspektive drugega in organizacija dosedanjih izkušenj različnih socialnih situacij. Ker se socialna kompetenca z razvojem spreminja, nanjo lahko vplivamo (Kobolt, 2009). Socialno in čustveno učenje je definirano kot proces pridobivanja in uporabe znanja s področja obvladovanja čustev, razvoj čuta za skrb za druge, sprejemanje odgovornosti kot ustrezno ravnanje pri soočanju s težavami in vzpostavljanje pozitivnih odnosov (Zins in Elias, 2006).

Shapiro (2004) opredeljuje sledeče socialne veščine: empatija in pripravljenost pomagati, komunikacija in obvladovanje čustev, odločnost in odločanje, pozitivno mišljenje, optimizem, samozavedanje, vpljudna interakcija in komunikacija, spoštovanje ter vzpostavljanje prijateljstev. Del Prettova (2021) pravi, da so socialne veščine pomembne za razvoj človekove socialne kompetentnosti, niso pa edine determinante pozitivnega razvoja kompetenc. Poleg razvoja le-teh moramo razviti tudi zmožnost vpogleda vase, kar pomeni zmožnost samoopazovanja, samozavedanja in poznavanja lastnih vrednot. Šele skozi celoten proces lahko dosežemo raven socialnih kompetenc, ki prinašajo konstruktivno oblikovane odnose z drugimi.

Programi socialnega in čustvenega učenja imajo pomembno vlogo pri spodbujanju razvoja neakademiških veščin, obenem pa znanstvene študije s področja izobraževanja, zdravja in ekonomije kažejo, da socialno in čustveno učenje ugodno vpliva na izboljšanje učnega uspeha in prav tako na vseživljenjsko učenje (Agliati idr., 2019). Raziskave tudi kažejo, da so socialno-emocionalne veščine tesno povezane z uspehom v šoli in medsebojno korelirajo (Jones, Brown, Aber, 2011). Prav tako se s tematsko usmerjenim učenjem stopnjuje razumevanje sebe in drugih ter posledično vpliva na zadovoljstvo v življenju. Sistematično poučevanje socialnih in emocionalnih veščin zmanjšuje tudi vedenjske težave in nasilje med učenci v šolah (prav tam).

V šolskem kurikulumu so posamezne teme s področja socialnih in emocionalnih veščin vključene v učne načrte skozi vsa vzgojno-izobraževalna obdobja. Mnogo šol se ob tem še dodatno vključuje v različne zunanje programe, ki so posebej zasnovani za razvoj teh veščin. Priložnost za učenje socialno-emocionalnih veščin lahko znotraj šole ponudijo tudi izvajalci dodatne strokovne pomoči, ki pri učencih odpravljajo primanjkljaje na tem področju.

## **STRATEGIJE UČENJA SOCIALNIH IN EMOCIONALNIH VEŠČIN PRI DODATNI STROKOVNI POMOČI**

Učenje socialnih in emocionalnih veščin se pri urah dodatne strokovne pomoči izvaja individualno, v paru, manjši skupini ali s celotnim oddelkom, v katerega je učenec vključen. Izbrana področja veščin in strategije odpravljanja primanjkljajev so lahko koristne za razred kot skupino in ne le za učenca, ki mu dodatna strokovna pomoč pripada.

O izbiri ustrezne oblike izvajanja dodatne strokovne pomoči, ki je sicer v osnovi namenjena enemu učencu, in ustreznosti časovni umestitvi, je smotrno dobro razmisliti. Kako se bo uvajala individualna in kasneje skupinska pomoč, lahko bistveno vpliva na individualni napredek učenca in napredek skupine. V največ primerih se kot učinkovita izbira poučevanja določene socialne veščine izkaže kombinacija več oblik obravnave. Od oblike izvajanja pomoči je odvisna tudi izbira metod poučevanja, ki se združujejo v pristopih poučevanja.

Individualno učenje veščin omogoča učencem, da se osredotočijo na svoje specifične potrebe in izzive. Pri posredovanju znanja s področja socialnih in emocionalnih veščin v šolskem prostoru je aktualen pristop direktnega poučevanja, ki se v praksi najpogosteje izvaja pri individualni obravnavi, kjer se pogosto uporabljajo strategije razdelitve obravnavane teme na dele, različne ponazoritve, modeliranje, sistematično predstavljanje in organizacija številnih zanimivih vaj (Kavkler, 2011). Pri tem procesu je pomembno spremljaje in usmerjaje učenca ter nudenje povratne informacije.

Pomembno je, da uporabljene metode in strategije temeljijo tudi na znanstvenih dognanjih o uspešnosti uporabe. Nekateri znanstveno preverjeni pristopi, ki se lahko uporabljajo v okviru izvajanja dodatne strokovne pomoči so (*Examples of Tier 2 Practices*, b. d.): izobraževalne intervencije, vedenjski izobraževalni program, pristop *Check and connect*, pristop *Check, Connect, and Expect*, razredne intervencije, mentorstvo, skupnostni programi, pristop *Setting-based Interventions*, učenje socialnih veščin.

Pri delu z učenci na čustvenem in vedenjskem področju so vsesplošno uporabni individualni pogovori ob uporabi podpornih gradiv in pripomočkov, spremljanje napredka, spremljanje tekom dneva, učenje zavedanja čustev in občutkov, umetno preigravanje socialnih situacij, sprostivne dejavnosti itd. Pri individualnem delu je pomembno, da se učencem omogoči prostor za izražanje svojih čustev in razmišljanje o načinih soočanja s težavami. Na področju vedenja je široko poznan in uporaben pripomoček za oceno funkcije vedenja in program podpore, preglednica ABC, nadalje individualizirani podporni kartončki za spodbujanje ustreznega vedenja, vizualnih prikazi itd. Na emocionalnem področju so pri delu učinkoviti

vizualni prikazi za razumevanje doživljanja in izražanja čustev ter občutkov (npr. vulkan čustev, senzorična steklenička, taktilni pripomočki) ter druge opore za razbremenitev. Uporabne so tudi vodene aktivnosti za analizo čustev in občutkov v posameznih situacijah.

Skupine so socialna okolja, v katerih se realizira socialna komponenta. Pomembne so v vseh življenjskih obdobjih. So eksistenčnega pomena, saj smo ljudje družabna bitja, katerih vloge se oblikujejo glede na druge ljudi (Kobolt, 2009). S poučevanjem veščin v skupini se večja verjetnost ustvarjanja spodbudnega šolskega okolja, na katerega lahko večje število učencev z osvojenimi spretnostmi pozitivno vpliva.

Poleg individualnega učenja je skupinsko učenje ključnega pomena pri razvoju socialnih veščin. Pri delu s celotnim oddelkom je eden od učinkovitih pristopov sodelovalno poučevanje, ki ga skupaj izvajata učitelj in strokovni delavec (Kavkler, 2011). Čeprav se v večji meri uporablja skladno s sledenjem kurikulumu posameznih predmetov, je uporabno tudi za razredne ure, ki se nanašajo na učenje socialnih in emocionalnih veščin. Tako poučevanje omogoča obema strokovnima delavcema profesionalni napredek z izmenjavo izkušenj in znanj, saj razredni učitelj dobro pozna učence in ima v uvid v dogajanje in odnose v oddelku. Na drugi strani pa strokovni delavec, ki ima sicer v obravnavi le posamezne učence, pozna pristope, ki so učinkoviti pri poučevanju socialnih in emocionalnih spretnosti.

Skupinske dejavnosti kot so tematsko usmerjeni pogovori ter aktivnosti ob podpori gradiv in pripomočkov, skupni projekti, igre vlog, skupinsko delo, analiza dejavnosti in druge aktivnosti, s katerimi gradimo boljše odnose in spodbujamo občutek tako pripadnosti skupini kot soodgovornosti v njej.

Tako za individualno kot skupinsko delo so preizkušene in nadvse uporabne kartice z naslovom Vesolje izkušenj, ki predstavljajo inovativen pristop h krepitvi temeljnih človeških vrednosti in socialnih veščin ter pri vzpostavljanju kakovostnih medsebojnih odnosov. Po tematiki so kartice razdeljene v sklope šola, družina in prosti čas. S pomočjo situacij, zapisanih na karticah, sodelujoči v igri krepijo čustveno inteligenco (samozavedanje, samoregulacijo, socialne veščine, empatijo, motivacijo), komunikacijske spretnosti in sposobnost reševanja težav. Na voljo je več možnosti za uporabo omenjenega pripomočka, ki se lahko prilagaja na potrebe otrok in mladostnikov. V osnovni šoli je didaktični pripomoček uporaben pri izvajanju dodatne strokovne pomoči z učenci s posebnimi potrebami, pri individualni in skupinski pomoči, svetovalnih pogovorih in v sklopu razrednih ur.

Pri izvajanju individualnih in skupinskih dejavnosti je izrednega pomena timsko sodelovanje in izmenjava informacij z razrednikom, kar vpliva na učinkovitost soustvarjanja ciljno usmerjenih učnih ur tako za učenca, kateremu je pomoč namenjena, kot tudi za vrstnike v oddelku. S tem sledimo uresničevanju inkluzije v praksi.

## **ZAKLJUČEK**

Učenju socialno-emocionalnih veščin v osnovni šoli vsekakor namenjamo premalo časa in poudarka. V današnjem svetu, kjer se tehnologija razvija z bliskovito hitrostjo in družba postaja



vse bolj povezana, so emocionalne in socialne veščine postale ključne za uspeh učencev tako v šoli kot tudi v življenju.

Žal je z vidika dela socialnega pedagoga kot izvajalca dodatne strokovne pomoči učenje socialnih in emocionalnih veščin omejeno le na obravnavanega učenca in opcijsko na oddelek, v katerega je vključen. Potreba po tovrstnem učenju s strani tudi preostalih učencev pa je nesporno velika.

Naj šola v čim krajšem času postane prostor, ki ni namenjen le pridobivanju znanja jezikov, matematike in naravoslovja, temveč tudi učenju življenjsko pomembnih spretnosti, ki omogočajo uspešno navigacijo skozi spoznavanje in razumevanje čustev, vzpostavljanje empatije ter pozitivne medosebne odnose.

## VIRI IN LITERATURA

- Agliati, A., Aguilar Barriga, P., Álvarez Cifuentes, P., Benítez Baena, I., Beržanskytė, J., Cavioni, V., Conte, E., Cuadrado Méndez, F., Ferreira, M., Gnezda Fajfar, A., Gómez Baya, D., Grazzani, I., Lazdiņa, S., López Cobo, I., Martínez Jiménez, E., Martinsone, B., Menor Campos, E., Muñiz Velázquez, J. A., ... Valverde Jiménez, B. (2019). *Orodje za spremljanje socialnih in čustvenih veščin*. Creative Commons Attribution Non-Commercial 4.0 International Licence. [https://www.preventivna-platforma.si/wp-content/uploads/2020/12/L2B\\_Orodje\\_2020\\_SLO.pdf](https://www.preventivna-platforma.si/wp-content/uploads/2020/12/L2B_Orodje_2020_SLO.pdf)
- Del Prette, Z., Del Prette, A. (2021). *Social competence and social skills: theoretical and practical guide*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-70127-7>
- Examples of Tier 2 Practices*. (b. d.). <https://www.cde.state.co.us/pbis/examplestier2>
- Grah, J. (2013). *Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/1950>
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82 (2), 533–554.
- Kavkler, M. (2011). Učenci z učnimi težavami pri matematiki – učinkovitejše odkrivanje in diagnostično ocenjevanje. V M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami: pomoč in podpora* (str. 124–156). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (2009). Skupina kot prostor socialnega učenja. *Socialna pedagogika*, 13(4), 359–382.
- Shapiro, L. (2004). *101 Ways to Teach Children Social Skills: A ready-to-use, reproducible activity book*. Printed in the United States of America. Dostopno na spletni strani: <https://healthiersfexcel.org/wp-content/uploads/2018/07/101-Ways-to-Teach-Children-Social-Skills.pdf>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. V G. G. Bear, G. G., Minke, K. M.: *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

## **SAMOPOŠKODBENO VEDENJE PRI MLADOSTNIKI SELF-HARMING BEHAVIOUR IN ADOLESCENTS**

dr. Katja Guštin, univ. dipl. psih., svetovalna delavka  
Strokovni center Frana Milčinskega Smlednik  
Valburga 5, 1216 Smlednik  
katja.gustin@scfm-smlednik.si

### **POVZETEK**

*Samopoškodovanje je oblika visoko rizičnega vedenja, ki se pogosto prične v obdobju mladostništva (Whitlock, 2010). Gre za ponavljajoče namerno škodovanje lastnemu zdravju, na fizičnem, psihološkem ali socialnem področju (Démuthová, 2023). Pojavlja se pri 12 do 23 % mladostnikov (Jacobson in Gould, 2007, v Dolenc 2020), med klinično populacijo pa je razširjenost še višja (Gonzales in Bergstrom, 2013, v Dolenc 2020). V šolskem letu 2022/23 smo v Strokovnem centru Frana Milčinskega Smlednik samopoškodbeno vedenje prepoznali pri skoraj tretjini (28 %) nameščenih mladostnikih. Pri tem je bil delež deklet, ki se samopoškodujejo, večji kot delež fantov (razmerje 3:1). Svetovalne delavke v strokovnem centru smo bile vpete v vse ravni obravnave, od začetne prepoznave, usmerjanja v ustrezno zdravstveno obravnavo, svetovalnega dela z mladostniki in starši, do izmenjave informacij in sodelovanja z notranjimi (vzgojitelji, učitelji, ravnateljem) in zunanji strokovnimi službami (zdravstvo, sociala), ki mladostnike obravnavajo.*

**KLJUČNE BESEDE:** samopoškodbeno vedenje, mladostništvo, Strokovni centri za obravnavo otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

### **ABSTRACT**

*Self-harming is a form of high-risk behavior that often begins during adolescence (Whitlock, 2010). It involves intentional damage to one's own health, in the physical, psychological or social area (Démuthová, 2023). It occurs in 12 to 23 % of adolescents (Jacobson and Gould, 2007, in Dolenc 2020). Among the clinical population of adolescents, the prevalence is even higher (Gonzales and Bergstrom, 2013, in Dolenc 2020). At the Professional Center Fran Milčinski Smlednik, we identified self-harming behavior in almost a third (28%) of the adolescents accommodated in the school year 2022/23. The proportion of girls who self-harm was higher than the proportion of boys (ratio 3:1). School counselors at the professional center were involved in all levels of treatment of adolescents, from initial identification of self-harming behaviour, ensuring appropriate medical treatment, counseling work with adolescents and parents, to the exchange of information and cooperation with internal (educators, teachers, principal) and external professional services (health, social services) that treat young people.*

**KEY WORDS:** self-harming behavior, adolescence, Professional centers for the treatment of children and adolescents with emotional and behavioral disorders

## TEORETIČNI UVOD

### Definicija samopoškodbenega vedenja

Samopoškodovanje je oblika visoko rizičnega vedenja mladostnikov. Gre za ponavljajoče namerno škodovanje lastnemu zdravju, na fizičnem, psihološkem ali socialnem področju (Démuthová, 2023). Mladostniki se poslužujejo različnih oblik samopoškodovanja, ki jih lahko razdelimo v tri kategorije (Demethova, 2023). Neposredno fizično samopoškodovanje se nanaša na vedenja, ki vodijo do poškodbe na površju telesa. Najpogostejše oblike so (Cerar, Gaber, Kaliman in Knez, 2011) rezanje, povzročanje opeklin, udarjanje z deli telesa (roko, glavo, nogami) ob ostre ali trde predmete, zbadanje (z iglami, šestilom), praskanje, preprečevanje celjenja ran, puljenje las, samougrizi, namerni zlomi kosti. Posredno fizično samopoškodovanje se nanaša na vedenja, ki posredno škodujejo telesu (Démuthová, 2023). To so zloraba psihoaktivnih snovi, stradanje, pretirana telesna vadba, zavračanje zdravil in zdravljenja, zastrupljanje. Psihološke oblike samopoškodbenega vedenja pa se nanašajo na vedenja, ki povzročajo škodo na področju mentalnega zdravja (Démuthová, 2023), na primer samoomaloževanje, namerni zlorablajoči odnosi, povzročanje negativnih čustvenih stanj in trpljenja. Samopoškodbeno vedenje je lahko blago, zmerno ali hudo, odvisno od pogostosti samopoškodovanja, raznovrstnosti uporabljenih metod, resnosti zadanih poškodb in mesta poškodb (Whitlock, 2010).

Samopoškodbeno vedenje je statistično pomembno povezano s samomorilnim vedenjem (Whitlock, 2010), vendar narava njunega odnosa ostaja nekoliko dvoumna. Nekateri mladostniki se želijo poškodovati oziroma si povzročati bolečino in nimajo namere po samomoru (Witlock, 2010), lahko pa se zgodi, da se poškodujejo po vitalnih predelih telesa ali pod vplivom psihoaktivnih snovi, ki povečajo otopelost, s čimer narašča tveganje za smrt (Cerar, Gaber, Kaliman in Knez, 2011). Drugi mladostniki, ki imajo samomorilne namere, lahko samopoškodovanje uporabljajo kot sredstvo za vzdrževanje življenja ali preizkušanje načinov samomora. Resnost samopoškodb se pri njih skozi čas stopnjuje in lahko nakazuje potencialne poskuse samomora (Whitlock, 2010).

### Dejavniki tveganja za samopoškodbeno vedenje

Samopoškodbeno vedenje je lahko del klinične simptomatike različnih duševnih bolezni. Najpogosteje je prisotno pri osebah, ki imajo diagnosticirane motnje razpoloženja, anksiozne motnje (Whitlock, 2010), osebnostne motnje, motnje hranjenja (Nltkowskl in Petermann, 2011; Glenn in Klonsky, 2013, v Žerjav in Drobnič Radobuljac, 2019) ali posttravmatsko stresno motnjo (Whitlock, 2010). Čeprav se diagnoza osebnostne motnje pri mladostnikih redko postavlja pred 18. letom, bi kar 2/3 mladostnic, ki so bolnišnično zdravljene in se samopoškodujejo, izpolnilo ta kriterij (Hawton, Saunders in O'Connor, 2012; Nock idr., 2006,

v Žerjav in Drobnič Radobuljac, 2019). V kliničnih populacijah je samopoškodovanje močno povezano z zgodovino spolnih zlorab, travm ali zanemarjanja v otroštvu (Whitlock, 2010). Mladostniki trpijo zaradi občutenj krivde, jeze, bolečih spominov, frustracij, neznosne napetosti ter potrebe po samokaznovanju (Cerar, Gaber, Kaliman in Knez, 2011). Prežemajo jih občutki otopelosti, odtujenosti in brezsmiselnosti življenja (Cerar, Gaber, Kaliman in Knez, 2011). Prav tako je samomor v družini pogosto povezan z večjim tveganjem za samomor in samopoškodovanje mladostnikov (Hawton idr., 2002, v Dolenc, 2020), saj tako vedenje v družini daje mladostnikom zgled o neustreznih in nefunkcionalnih načinih reševanja psiholoških stisk.

Samopoškodbe se vse pogosteje pojavljajo tudi v ne-klinični populaciji (Démuthová, 2023). Razlogi za to so v prepletu socialnih, družinskih in razvojnih specifik, ki oblikujejo predispozicije, da so mladostniki bolj izpostavljeni psihološkim obremenitvam in posledično uporabljajo maladaptivne strategije spoprijemanja z njimi (Démuthová, 2023). Mladostniki morajo izoblikovati identiteto in izpeljati kompleksne razvojne naloge v družbi, ki se hitro spreminja in je osredotočena na dosežke, kjer družinsko okolje nudi manj varnosti in podpore pri razvoju, prav tako pa se iz konkretnih socialnih stikov z vrstniki, mladostniki obračajo v virtualni svet in odnose preko socialnih medijev (Démuthová, 2023). Pri reševanju različnih vsakodnevnih konfliktov, težav in stisk se tako mladostniki pogosto počutijo nemočne in šibke (Cerar, Gaber, Kaliman in Knez, 2011). V zanje stresnih situacijah jih zlahka preplavijo občutenja praznine, žalosti, razdražljivosti in nezaupanja v svoje sposobnosti (Cerar, Gaber, Kaliman in Knez, 2011). Samopoškodujejo se z namenom, da bi zmanjšali psihološko stisko in preusmerili pozornost iz realnega problema (Cerar, Gaber, Kaliman in Knez, 2011), saj imajo pomanjkljive strategije soočanja s stresom, zmožnosti samonadzora in uravnavanja čustev (Cerar, Gaber, Kaliman in Knez, 2011). Negativna čustva so navadno najintenzivnejša tik pred samopoškodbenim vedenjem, pomembno upadejo v svoji intenzivnosti takoj za vedenjem in se spet povečajo dan po epizodi samopoškodbenega vedenja, medtem ko za pozitivna čustva velja ravno obraten vzorec (Kamphuis, Ruyling in Reijntjes, 2007, v Dolenc, 2020). Samopoškodovanje lahko s časom postane globoko usidran vzorec reševanja notranje napetosti, kar kaže na njegov zasvojljiv značaj (Cerar, Gaber, Kaliman in Knez, 2011).

Tudi medosebni dejavniki pomembno prispevajo k razvoju in vzdrževanju samopoškodbenega vedenja. Mladostniki lahko s samopoškodovanjem iščejo pozornost (Cerar, Gaber, Kaliman in Knez, 2011), ker si želijo bližine, naklonjenosti in ljubezni. Včasih pa se s tem želijo uveljaviti v vrstniški skupini, vzpostavili stike ali utrditi prijateljske vezi. V nekaterih primerih se razvije celo skupinsko samopoškodovanje, pri katerem vrstniki spodbujajo drug drugega, se učijo novih metod samopoškodovanja ali tekmujejo v številu in resnosti samopoškodb (Cerar, Gaber, Kaliman in Knez, 2011).

## **Pojavnost samopoškodb med mladostniki**

V zgodnjem otroštvu je pojav samopoškodbenega vedenja relativno redek, v poznem otroštvu pa je njegova razširjenost ocenjena med 7,5 do 8 % (Hankin in Abela, 2011; v Dolenc, 2020) in

se poveča na 12 do 23 % v obdobju mladostništva (Jacobson in Gould, 2007, v Dolenc 2020). Med klinično populacijo mladostnikov je razširjenost še višja, po nekaterih podatkih celo do 82 % (Gonzales in Bergstrom, 2013, v Dolenc 2020).

Študije v ZDA (Whitlock, 2010) kažejo, da se samopoškodbe pričnejo med 11. in 15. letom, vendar je začetek samopoškodbenega vedenja, bolj kot od kronološke starosti, odvisen od razvojne faze, to je začetka obdobja mladostništva (Hawton idr., 2015; v Dolenc 2020). To naj bi bilo povezano s specifično nevrorazvojno občutljivostjo v tem obdobju in s povečanim tveganjem za razvoj čustvenih motenj, tveganih vedenj in občutljivostjo za negativna mnenja drugih (Blakemore, 2008, v Dolenc 2020). 40 % mladostnikov s samopoškodbenim vedenjem preneha po enem letu, večina (približno 80 %) pa v 5 letih po začetku (Whitlock, 2010).

V obdobju mladostništva je pri dekletih samopoškodbeno vedenje kar trikrat pogostejše kot pri fantih (Žerjav in Drobnič Radobuljac, 2019; Whitlock, 2010; Dolenc 2020). O občasnem samopoškodovanju je v Sloveniji poročalo kar 24 % srednješolk in 11,6 % srednješolcev (Radobuljac idr., 2009; Tomori idr., 2001; v Žerjav in Drobnič Radobuljac, 2019). Prevalenca samopoškodovanja je najvišja v mladostništvu, s prehodom v odraslo dobo pa se pojavnost zmanjša (Moran idr., 2012, v Žerjav in Drobnič Radobuljac, 2019). Samopoškodbeno vedenje predstavlja dejavnik tveganja za samomorilno vedenje, saj kar 70 % mladostnikov, ki se samopoškoduje, kdaj v življenju skuša storiti samomor (Brown in Plener, 2017; Nock idr., 2006, v Žerjav in Drobnič Radobuljac, 2019).

Po raziskavi na Enoti za intenzivno otroško in adolescentno psihiatrijo (Center za mentalno zdravje Ljubljana) so bile samopoškodbe prisotne pri 43 % sprejetih mladostnikih, pogostejše pri mlajših dekletih (Žerjav in Drobnič Radobuljac, 2019). Mladostniki s samopoškodbenim vedenjem so imeli več čustvenih težav, doživljali so več celokupnega stresa in izkazovali manj prosocialnega vedenja. Tudi druge raziskave pri bolnišnično zdravljenih mladostnikih s samopoškodbenim vedenjem ugotavljajo, da so bolj impulzivni, se pogosteje vedejo antisocialno in poročajo o večjih čustvenih stiskah (Moran idr., 2012, Klekens idr., 2017, Ludtke idr., 2017, Klonsky, 2007, v Žerjav in Drobnič Radobuljac, 2019).

## **Posledice samopoškodbenega vedenja**

Samopoškodbeno vedenje ima lahko številne resne fizične, čustvene in socialne posledice (Cerar, Gaber, Kaliman in Knez, 2011). Najpogostejše fizične posledice so rane, ki niso ustrezno oskrbljene oziroma jih mladostniki namenoma ponovno razpirajo. Pri tem je velika možnost okužb in brazgotinjenja. Poleg tega s posrednim samopoškodovanjem (npr. stradanjem, uživanjem psihoaktivnih snovi) močno vplivajo na zdravje celotnega telesa. Rane so najpogostejše na rokah, pesteh in podlakteh nasproti dominantne roke, lahko pa se pojavijo kjer koli na telesu (Whitlock, 2010). Mladostniki rane in brazgotine navadno skrivajo (Cerar,

Gaber, Kaliman in Knez, 2011), zato na samopoškodovanje lahko sklepamo posredno, po znakih kot so:

- nepojasnjene oziroma slabo pojasnjene poškodbe (ureznine, modrice, zlomi ipd.);
- posedovanje ostrih predmetov v peresnicah, torbah, žepih ipd.;
- neprimerno oblačenje glede na sezono (nošenje dolgih rokavov, tudi ko je vroče);
- izogibanje aktivnostim, v katerih je vidno izpostavljena večja površina kože (kopanje, preoblačenje pri športni vzgoji ipd.);
- prekrivanje ran na zapestju s trakovi, zapestnicami in rutami.

Poleg fizičnih posledic na telesu, samopoškodbeno vedenje privede tudi do čustvenih in socialnih posledic. Mladostniki se sicer ob samopoškodovanju trenutno razbremenijo čustvene stiske, vendar kasneje pogosto čutijo sram, krivdo in jezo, da so se samopoškodovali, ter nemoč in pomanjkanja zaupanja vase, da bodo v bodoče zmogli težave razreševati na bolj konstruktiven način (Cerar, Gaber, Kaliman in Knez, 2011). Pogoste reakcije ob razkritju samopoškodbenega vedenja med družinskimi člani in vrstniki so zgražanje, zasmehovanje, poniževanje, zmanjševanje ali zanikanje problema. Včasih skušajo odrasli vedenje preprečiti s prepovedjo, a se težave s tem ne rešijo, nasprotno, mladostniku tako sporočajo, da je tisto, kar čuti, nesprejemljivo, nevzdržno, nepomembno, sramotno. Samopoškodovanje ne ustreza normam družbeno sprejemljivega oziroma zaželenega vedenja, mladostnike močno stigmatizira, zato se pričnejo umikati iz vrstniških in družinskih odnosov. Nekateri mladostnikov kot odgovor na nesprejetost in nerazumevanje, pripadnost in oporo iščejo v subkulturah (Cerar, Gaber, Kaliman in Knez, 2011).

## **Obravnavna samopoškodbenega vedenja**

Celostni pristop pri obravnavi samopoškodbenega vedenja temelji na oceni telesne poškodbe, duševnega stanja ter psihosocialnih razmer (Drobnič Radobuljac in Pintar Babič, 2017). Specialist otroške in mladostniške psihiatrije in/ali klinični psiholog najprej ugotavlja prisotnost duševne motnje in predlaga ustrezno zdravljenje, saj samopoškodbeno vedenje lahko preneha že s samim zdravljenjem (Drobnič Radobuljac in Pintar Babič, 2017).

Pri nadaljnji obravnavi samopoškodbenega vedenja se uporabljajo različne terapevtske tehnike, večinoma izvirajoče iz vedenjsko kognitivne terapije (Drobnič Radobuljac in Pintar Babič, 2017). Izrednega pomena je dober in zaupljiv terapevtski odnos, brez obsojanja mladostnikovega vedenja, ampak s ciljem razumeti njegovo vedenje v širšem kontekstu, razumeti delovanje tega vedenja in hkrati mladostnika naučiti drugačnega, funkcionalnejšega spoprijemanja s težavami (Slee idr., 2007, v Dolenc, 2020). Terapevtska obravnava samopoškodbenega vedenja je v osnovi individualna (Dolenc, 2020), vendar je vključevanje ostalih družinskih članov pri tem prav tako pomembno, še posebej, če ti vzdržujejo tovrstno vedenje (Slee, Garnefski in Spinhoven, 2008, v Dolenc, 2020). Med obravnavo se tudi družina

nauči, kako biti do mladostnika dovolj pozorna, pokazati empatijo ter kako spodbujati zaželena vedenja in prezreti nezaželena.

Večina teoretičnih modelov predpostavlja, da je občutljivost za samopoškodbeno vedenje povezana s težavami v uravnavanju čustev (Dolenc, 2020). Mladostniki, ki se samopoškodujejo, reagirajo na stresne dogodke z večjim občutkom poraza in brezizhodnosti (O'Connor, 2003, v Dolenc, 2020), hkrati pa imajo v primerjavi z ostalimi mladostniki manj čustvenega zavedanja, težje sprejemajo emocije in imajo več težav z nadzorom vedenja ob doživljanju negativnih čustev (Slee, Garnefski, Spinhoven in Arensman, 2008, v Dolenc, 2020). Samopoškodbeno vedenje naj bi se torej vzdrževalo s štirimi dejavniki (Dolenc, 2020):

1. disfunkcionalne misli,
2. težave z uravnavanjem čustev,
3. težave pri specifičnih vedenjskih spretnostih,
4. težave z medosebnimi odnosi.

Obravnava je tako usmerjena v spodbujanje mladostnikov, da izrazijo svoja čustva (izpostavljanje), ne da bi bili pri tem deležni različnih sodb, s čimer se v možganih zgradijo nove asociacije (Williams idr., 2006, v Dolenc, 2020). V nadaljevanju obravnave sledi trening veščin za izboljšanje medosebnih odnosov ter povečanje občutljivosti za stresne situacije, izpostavljanje in preprečevanje odziva, učenje reševanja problemov in strategije kognitivne modifikacije skupaj s čuječnostjo in sprejemanjem. Mladostnike se hkrati spodbuja, da razvijajo buden in neobsojajoč odnos do dogodkov, do lastnih čustev in misli. Tak čuječ pristop naj bi bil bistven za preprečevanje impulzivnega, od čustev in razpoloženja odvisnega vedenja, in s tem povezanega samopoškodbenega vedenja (Slee, Arensman, Garnefski in Spinhoven, 2007, v Dolenc, 2020). Mladostnike se uči spretnosti za uravnavanje čustev v situacijah, ki sprožijo samopoškodbeno vedenje. Tako mladostniki spreminjajo kognicije in vedenje, ki vplivajo na (ne)učinkovito regulacijo čustev (Slee, Spinhoven, Garnefski in Arensman, 2008, v Dolenc, 2020). Hkrati s tem povečujejo občutek in sposobnost za nadzor lastnega vedenja ob čustvenem distresu ter krepijo vire moči (talente, znanja, sposobnosti, vire opore) (Cerar, Gaber, Kaliman in Knez, 2011), kar pozitivno vpliva tudi na njihovo samopodobo (Slee idr., 2007, v Dolenc, 2020).

## **SAMOPOŠKODBENO VEDENJE PRI MLADOSTNIKI V SCFM SMLEDNIK**

### **Pojavnost samopoškodb med mladostniki v SCFM Smlednik**

V šolskem letu 2022/23 je v Strokovnem centru Frana Milčinskega Smlednik (v nadaljevanju strokovnem centru) bivalo in se šolalo 43 mladostnikov (16 deklet in 27 fantov), starih med 10 in 16 let. 38 mladostnikov je bivalo v štirih različnih vzgojnih skupinah znotraj strokovnega



centra, 5 mladostnic pa je bilo nameščenih v ločene enote z intenzivnejšo obravnavo, kjer je bila zagotovljena večja varnost, nadzor in prilagojeno vzgojno delo.

V celotnem šolskem letu smo samopoškodbeno vedenje prepoznali pri dvanajstih (28 %) nameščenih mladostnikih. Pri tem je bil delež deklet, ki se samopoškodujejo, večji kot delež fantov (razmerje 3:1). Pogostost samopoškodbenega vedenja med dekleti je bila več kot polovična (56 %), med fanti pa 11 %. Mladostniki, ki so se samopoškodovali, so bili ob začetku šolskega leta oziroma ob sprejemu stari med 11 in 15 let, s tem, da je bila polovica starih 14 let. Pri 2/3 mladostnikov, ki so se samopoškodovali, je bilo prisotno tudi samomorilno vedenje (navajanje samomorilnih misli, konkretnih namer ali dejanskih poskusov samomora).

83 % mladostnikov, ki so se v lanskem šolskem letu samopoškodovali, je bilo v preteklosti vsaj enkrat hospitalizirani na Psihiatričnem oddelku Pediatrične klinike ali na Enoti za intenzivno otroško in adolescentno psihiatrijo Centra za mentalno zdravje. Enak delež (83 %) je bilo ambulantno obravnavanih pri pedopsihiatrih ali/in kliničnih psihologih. 58 % mladostnikov je prejelo medikamentozno terapijo. 83 % mladostnikov, ki so se samopoškodovali, je na Komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami Zavoda za šolstvo prejelo odločbo o usmeritvi.

Najpogostejši način samopoškodovanja je bilo praskanje oziroma rezanje z ostrimi predmeti (rezili od šilčka, deli kemičnih svinčnikov, koščki odpadnega stekla) ter udarjanje z različnimi deli telesa ob trde predmete.

Tabela 1. Število mladostnikov, ki je uporabljalo posamezno metodo samopoškodovanja.

Način samopoškodovanja	Št. mladostnikov
rezanje	8
udarjanje ob trde predmete	5
praskanje s predmeti ali nohti	4
pitje strupenih snovi	2
odklanjanje zdravil	1
požiranje ostrih predmetov	1
ugrizi	1
zabiranje z iglami in samotetoviranje	1

Polovica mladostnikov je uporabljalo vsaj dva različna načina samopoškodovanja, od tega sta dve mladostnici uporabljala več kot tri različne metode samopoškodovanja. Pri njiju je bilo



samopoškodovanje tudi zelo pogosto (dnevno oziroma tedensko) in resnost zadanih ran huda.

Ob čustveno vedenjskih motnjah, ki so bile glavni razlog namestitve v strokovni center, so bile pri vseh mladostnikih, ki so se samopoškodovali, prepoznane še druge motnje, in sicer razvoj osebnostnih motenj (10 mladostnikov), motnje pozornosti s hiperaktivnostjo (6 mladostnikov), motnje hranjenja (4 mladostniki), motnje avtističnega spektra (2 mladostnika), odvisnost oziroma zloraba psihoaktivnih snovi (1 mladostnik) ali elektronskih naprav (2 mladostnika) ter lažja motnja v duševnem razvoju (1 mladostnik).

Med mladostniki, ki so se samopoškodovali, je bila obremenjenost z negativnimi dejavniki v družinskem okolju velika. 10 mladostnikov je izhajalo iz družin, kjer sta se starša ločila, pri čemer pri polovici eden od staršev ni bil prisoten v vzgoji (prekinitev stikov, prestajanje zaporne kazni, smrt, neznano očetovstvo). V družinah je bilo prepoznano fizično nasilje in hudo zanemarjanje, 2 mladostnika sta bila staršem odvzeta in nameščena v rejniško družino. Pri polovici mladostnikov, ki so se samopoškodovali, so bile pri starših prepoznane duševne motnje, pri 1/3 staršev pa odvisnost od alkohola ali drog.

### **Posotopek obravnave samopoškodovalnega vedenja v SCFM Smladnik**

V strokovnem centru smo tekom dela z mladostniki oblikovali in redno posodabljammo metodologijo dela, ki služi zagotavljanju strokovne in kakovostne obravnave (VIZ Smladnik, 2023). V dokumentu je zajeto tako preventivno delo z mladostniki kot prepoznavanje in obravnavo samopoškodbenega vedenja ob samem dogodku.

Strokovni delavci se trudijo z mladostniki ustvariti zaupen odnos in spoštljivo komunicirati; jasno, brez vzburjanja strahu ali nenehne sumničavosti. Pomembno je, da se mladostniki čutijo sprejete, imajo ob stiskah možnost izraziti svoja čustva in jim strokovni delavci nudijo oporo pri razreševanju težav. Mladostniki samopoškodbe navadno prikrivajo, zato smo pozorni na informacije vrstnikov in posredne znake samopoškodbenega vedenja.

Ob samopoškodbah mladostnikov najprej poskrbimo za ustrezno pomoč - oskrbimo rane ali druge poškodbe, naredimo oceno, ali je samomorilno ogrožen, ter nudimo razbremenilni pogovor. Glede na resnost poškodb in samomorilno ogroženost vključimo tudi medicinsko pomoč. O dogodku obvestimo starše in jim v primeru stiske nudimo podporo. Če mladostnik do tedaj še ni obravnavan pri specialistu otroške in mladostniške psihiatrije in/ali kliničnem psihologu, ga po dogovoru s starši naročimo na obravnavo.

Pri nadaljnjem delu z mladostniki, ki se samopoškodujejo, redno spremljamo njihovo psihofizično stanje in zagotavljamo varnost (npr. odvzem ostrih predmetov). Tiste, ki se

pogosteje in resneje samopoškodujejo, na podlagi individualiziranega učno-vzgojnega programa, vključimo v intenzivno skupino. Skušamo prepoznati različne notranje ali zunanje dejavnike pri mladostnikih, ki ojačujejo in vzdržujejo samopoškodovanje ter oblikovati ukrepe za pedagoško delo. Intervence se lahko nanašajo na večjo podporo vzgojiteljev in strukturo dneva, ki mladostnikom nudita varnost, zmanjšanje akademskih zahtev, prilagoditev socialnih interakcij in podobno.

## **Svetovalno delo z mladostniki, ki se samopoškodujejo**

Svetovalne delavke v strokovnem centru smo vpete v vse ravni obravnave mladostnikov, ki se samopoškodujejo, od začetne prepoznave, usmerjanja v ustrezno zdravstveno in psihiatrično obravnavo, svetovalnega dela z mladostniki in starši ter izmenjavo informacij in sodelovanje z notranjimi (vzgojitelji, učitelji, ravnateljem) in zunanji strokovnimi službami (zdravstvo, sociala), ki mladostnika obravnavajo.

Kot prvo skušamo z mladostniki vzpostaviti zaupen delovni odnos, kjer se čutijo sprejete in lahko brez obsojanja spregovorijo o svojih težavah. Ta se prične ustvarjati vse od prvega stika mladostnikov in staršev s strokovnim centrom, saj vodimo postopke nameščanja, in se poglobi tekom individualne obravnave, lahko pa tudi z delom v skupini oziroma razredu. V primeru, da nam tekom svetovalne obravnave mladostnik zaupa, da se samopoškoduje ali ima samomorilne namere, najprej poskrbimo, da je deležen ustrezne medicinske in psihiatrične oskrbe. Z analizo situacij, ob katerih se samopoškodbeno vedenje pojavlja, in funkcije, ki jo ima samopoškodovanje za mladostnike, poskušamo osvetliti različne dejavnike, ki sprožajo in vzdržujejo to vedenje ter predlagamo intervence pri pedagoškem delu.

Z mladostniki pripravimo varnostni načrt, katerega namen je poiskati ustrežnejše načine za spoprijemanje z neprijetnimi občutki. Pozorne smo na njihove vire moči in močne točke, pozitivne izkušnje iz preteklosti, veščine, znanja, sposobnosti in možne vire opore. Pri delu uporabljamo pripomoček Samopoškodovanje in varnostni načrt (Viceversa 2014, v Drobnič Radobuljac in Pintar Babič, 2017), ki vsebuje kratek opis samopoškodbenega vedenja in predlagane stop tehnike ter mladostnike usmerja pri pripravi varnostnega načrta (Drobnič Radobuljac in Pintar Babič, 2017). Hkrati je v pomoč vsem, ki pridejo z njimi v stik in so v stiski, kako jim pomagati, npr. staršem in strokovnim delavcem. Mladostnike spodbujamo k izražanju svojih misli in čustev ter jih poučimo o povezanosti med njimi (psihoedukacija). Poleg tega jih učimo učinkovitejših načinov spoprijemanja s težavami in veščin za izboljšanje medosebnih odnosov. Mladostniki tako krepijo občutek nadzora nad lastnim vedenjem, povečujejo toleranco ob stresnih situacijah ter krepijo lastne vire moči in pozitivno samopodobo.

V obravnavo vključujemo tudi starše, še posebej, če vzdržujejo njihovo samopoškodbeno vedenje. Nudimo jim potrebne informacije in oporo pri vzgoji; kako na eni strani zagotavljati varnost, na drugi pa razumevanje in spodbudo k ustrežnejšim vedenjem mladostnikov.

## SKLEP

Samopoškodovanje je oblika visoko rizičnega vedenja mladostnikov, ki ima številne negativne posledice na fizičnem, čustvenem in socialnem področju. V lanskem šolskem letu smo v Strokovnem centru Frana Milčinskega Smlednik, kjer so nameščeni mladostnik s čustveno-vedenjskimi motnjami, samopoškodbeno vedenje prepoznali pri skoraj tretjini mladostnikov, pri čemer je bil delež deklet 3 x večji kot delež fantov. Pri 2/3 mladostnikov, ki so se samopoškodovali, je bilo prisotno tudi samomorilno vedenje (navajanje samomorilnih misli, konkretnih namer ali dejanskih poskusov samomora). Ob čustveno vedenjskih motnjah, ki so bile glavni razlog namestitve v strokovni center, so bile pri vseh mladostnikih, ki so se samopoškodovali, prepoznane še druge motnje (komorbidnost). Velika je bila obremenjenost tudi z negativnimi dejavniki v družinskem okolju (prisotnost le enega od staršev, nasilje v družini, duševne motnje staršev, odvisnost od alkohola ali drog in podobno).

Obravnavanje mladostnikov s tako kompleksno problematiko je zahtevna in traja daljše obdobje. Svetovalne delavke tekom svojega dela pridobimo celotno sliko mladostnikove situacije in usmerjamo strokovno delo z njimi, sploh pri tistih, ki se pogosteje in huje samopoškodujejo oziroma je prisotno tudi samomorilno vedenje. Celotna obravnava zahteva širok spekter znanj in izkušenj, za uspešnost pa je ključen multidisciplinaren pristop ter intenzivno sodelovanje družine, strokovnih služb, kakor tudi mladostnikov samih.

## VIRI IN LITERATURA

- Cerar, M., Gaber, M., Kaliman, M. in Knez, T. (2011). *Samopoškodbeno vedenje: kako ga lahko razumemo in pomagamo?* Ljubljana: Inštitut za raziskave in razvoj »Utrip«.
- Démuthová, S. (2023). *Self-Harming Behaviour in Adolescent Age*. Berlin: Peter Lang; Bratislava: VEDA.
- Dolenc, B. (2020). Kognitivno-vedenjska obravnava samopoškodbenega vedenja v mladostništvu. *Psihološka obzorja*, 29: 21–31.
- Drobnič Radobuljac, M. in Pintar Babič, M. (2017). Samomorilno vedenje in samopoškodovalno vedenje brez samomorilnega namena v otroštvu in mladostništvu. *Šolsko svetovalno delo*, 21 (2-3), 54-61.
- VIZ Smlednik (2023). *Metodologije, pravilniki in pomembni obrazci*. Smlednik: neobjavljeno interno gradivo.
- Whitlock, J. (2010). Self-Injurious Behavior in Adolescents. *PLOS Medicine*, 7(5): 1000240.
- Žerjav, Ž. in Drobnič Radobuljac, M. (2019). Samopoškodovalno vedenje brez samomorilnega namena in samomorilno vedenje na oddelku splošne mladostniške psihiatrije. *Medicinski razgledi*, 58 (4): 417-427.

## **PRIMER DOBRE PRAKSE TIMSKEGA PRISTOPA ŠOLE K DIJAKU Z VEDENJSKIMI TEŽAVAMI**

### **AN EXAMPLE OF GOOD PRACTICE OF THE SCHOOL'S TEAM APPROACH TO A STUDENT WITH BEHAVIORAL PROBLEMS**

Matejka Kljun, univ. dipl. geografinja in prof. umetnostne zgodovine  
Srednja šola tehniških strok Šiška  
Litostrojska 51, 1000 Ljubljana  
matejka.kljun@ssts.si

#### **POVZETEK**

*V članku so predstavljene smernice timskega pristopa usmerjanja vedenjsko motečega dijaka pri pouku, ki je uspešno zaključil triletni poklicni program. Dijak je ob vstopu v srednjo poklicno šolo imel status dijaka s posebnimi potrebami, vendar se je le-ta nanašal bolj na učne težave. Že v času osnovnošolskega izobraževanja, so učitelji opazili njegove vedenjske težave, ki pa so v srednji poklicni šoli še bolj izbruhnile na površje, tako v odnosu do profesorjev, kot tudi do sošolcev in vplivale tudi na dijakov uspeh pri pouku.*

*Na pobudo razredničarke, vodstva šole in svetovalne službe so bili organizirani timski sestanki. Cilj sestankov je bil iskanje rešitev za blaženje odklonilnega vedenja in pristopov, ki bi dijaku omogočili uspešen zaključek šolanja, znatno pomemben je bil tudi učinek vzgojnega dela.*

**KLJUČNE BESEDE:** dijak s posebnimi potrebami, vedenjske težave, primer dobre prakse, timsko delo, konfliktne situacije

#### **ABSTRACT**

*The article presents guidelines for a team approach to the guidance to a very disturbing student in the class, who has successfully completed a three-year vocational program. The student already had the status of a student with special needs upon entering the secondary vocational school, but this was more focused on his learning difficulties. Already in primary school his behavioral problems were noticed, which came to the surface even more in secondary vocational school, both in relation to professors and classmates, and partly influencing his achievements at school during his education.*

*Upon the initiative of the class teacher, school management and the counseling service, we organized team meetings to search for possible solutions to mitigate his behavior and approaches that enabled the student to successfully complete his education. The effect of educational work was also significantly important.*

**KEY WORDS:** student with special needs, behavioral problems, an example of good practise, teamwork, conflict resolution

## UVOD

V uvodnem delu je predstavljen obravnavan dijak, opisane so družinske okoliščine, njegov odnos do šole, profesorjev, sošolcev in poklica, za katerega se je usposobil, njegovo videnje samega sebe v šoli ter v oddelku in povratne informacije njegovih sošolcev.

V nadaljevanju so opisane vloge in naloge vseh vpletenih v timskem, vzgojno – izobraževalnem procesu na šoli ter je dodatno predstavljena strokovna skupina, ki je na šoli odgovorna za dijake s posebnimi potrebami.

Sledijo odzivi učiteljev na dijakovo delo pri pouku in vlogo razredničarke pri komunikaciji z oddelčnim učiteljskim zborom, svetovalno službo ter dijakovimi sošolci. Predstavljeni so načini, s katerimi je tim pristopil do dijaka in mu pomagal na poti do dosege cilja; zaključka programa na srednješolski stopnji izobraževanja. Ukrepi so ciljali na dijakovo vedenje in bili tekom procesa uspešni, z, kljub ukrepom, občasnimi vedenjskimi odkloni dijaka.

Avtorica članka nastopam kot razredničarka in vodja strokovne skupine, ki je pripravila individualiziran načrt za dijaka. Imela sem vpogled v dokumente, ki se nanašajo na obravnavanega dijaka s posebnimi potrebami in so podlaga za prispevek.

## PREDSTAVITEV OBRAVNAVANEGA DIJAKA Z VEDENJSKIMI TEŽAVAMI V DRUŽINSKEM IN ŠOLSKEM OKOLJU

Dijak je odraščal v podeželskem naselju, obkrožen z naravo, na kmetiji, kjer je pomagal očetu v domačem okolju. Izhajal je iz družine ločenih staršev, živel je pri očetu. Njegov brat je imel težave z alkoholom in ni obiskoval srednje šole. Mamo je zelo obsojal in z njo ni želel imeti stika. Zelo je bil ranjen zaradi odsotnosti mame, kar je izkazoval z odklonilnimi in nespoštljivimi izrazi, ko se je pogovarjal o njej. To se je deloma kazalo tudi v njegovem odnosu do žensk, ko je bil jezen. Vedno znova je iskal teme za pogovor pri razredničarki, svetovalni delavki in ravnateljici. Te teme so bile največkrat povezane z različnimi konfliktnimi situacijami, ne pa vedno.

Na podlagi pregleda dokumentacije učenca, so v osnovni šoli ugotovili kombinirane motnje aktivnosti in pozornosti ter specifičnih učnih težav. Zaradi disleksije je bil usmerjen v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo od druge triade naprej. Poklicne cilje je imel izoblikovane že takrat. Močna področja so bila glasbena in likovna umetnost ter šport. Vpisan je bil na glasbeno šolo in bil izjemno uspešen. Doma je veliko vadil in uspeh se je opazil tudi na šolskih prireditvah in proslavah. Zelo rad je imel živali.

V osnovni šoli je bil dijak dobro sprejet v razredu, s sošolci se je razumel in imel je dobro razvito socialno mrežo. Občasno je prihajal v konflikte z drugimi učenci na šoli, predvsem, ko je iskal pozornost na manj primeren način. Motivacija za šolsko delo ni bila izrazita in potreboval je veliko opominjanja in spodbud. Učil se je kampanjsko in v

veliko pomoč mu je bilo napovedano ocenjevanje znanja. Velike težave je imel s pozornostjo in koncentracijo. Občasno je potreboval dodatno razlago navodil za reševanje. Posamezne učne vsebine je slabše povezoval. Grafomotorično je bil okoren, v zapis je vlagal veliko truda ter pisal počasi in z odporom. Zapisi so bili slabo urejeni in slabo čitljivi. Občasno je izpuščal in menjal črke, uspešnejši je bil pri verbalnem izražanju.

Ob vpisu v srednjo poklicno šolo so starši vložili Zahtevo za usmeritev zaradi disleksije, šibke organizacije učenja in slabe koncentracije.

Na osnovi zbranih informacij je strokovna komisija ugotovila, da je dijak zaradi specifičnih učnih težav na področju branja in pisanja, ki so se izražali v težji obliki, ter šibke koncentracije in načrtovanja, potreboval pomoč tudi v srednji poklicni šoli. Najbolj mu je bilo v pomoč, če je s profesorji vzpostavil pristen odnos. Ta odnos je vključeval tudi vodenje, spodbude in usmeritve, saj specifične učne težave vplivajo na celega človeka, na njegovo motivacijo, odnos do dela in učnih navad. Na srednjem poklicnem izobraževanju je imel naslednje prilagoditve: napovedano ustno ocenjevanje, podaljšan čas pisanja, sedenje spredaj, stran od motečih dejavnikov, toleranco do specifičnih napak v zapisu in večji poudarek na ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja.

V odločbi je imel dijak dodeljene še tri ure dodatne strokovne pomoči, od tega dve uri kot učna pomoč in eno uro kot svetovalno storitev. V pogovoru je v 3. letniku povedal, da so te prilagoditve zanj koristne, čeprav podaljšanega časa pisanja testov ni vedno koristil. Po njegovem mnenju sedenje v prvih klopih ni bilo več potrebno. Ur dodatne strokovne (v nadaljevanju DSP) pomoči ni obiskoval, zelo pa mu je koristila skupinska učna pomoč.

Zgoraj opisane težave v srednji poklicni šoli zanj niso bile nepremagljive, je pa vzorec njegovega vedenja nakazoval, da bodo vedenjske težave eskalirale do stopnje, ko bi lahko bil ukrep šole, da bi bil izključen. Zelo je bil samosvoj, v oddelku, med sošolci je rad komentiral stvari, ki se ga niso dotikale, svoje mnenje je povedal velikokrat na neprimeren način, ipd. Svoje vedenje dijak ni videl kot problematično. Dojemal ga je kot del njegove osebnostne predstave. Ko je govoril o sebi, je rad povedal, da se na šoli dobro počuti, da je zadovoljen z uspehom in da se dobro razume s profesorji. Dokler je koristil DSP mu je bila ljubša oblika individualne pomoči, nanj se je tudi pripravil, saj mu je bilo v razredu nerodno, če mu je učitelj pomagal.

V oddelčni skupnosti se je dobro znašel, prevzel je vlogo neformalnega vodje. Sošolci so ga sprejeli, sprva se jim je zdel zanimiv in zabaven, a sčasoma je zahteval preveč pozornosti. Dijaki dojemanja njegovega obnašanja niso eksplicitno izrazili, se je pa odražalo v oblikovanju zelo težkega učnega okolja, v smislu slabe razredne klime. Začelo se je dogajati, da so sošolci, po zgledu, z njim ubrali neprimerno vedenje, npr. klepetali, iskali dramo, niso sledili navodilom etc. Tako so pritegnili pozornost nase in rušili učno uro. Po določenem obdobju (nekaj mesecev) je sledilo nezadovoljstvo sošolcev, začeli so se pritoževati nad vedenjem obravnavanega dijaka, spraševali so se, čemu dijak nenehno ponavlja neprimerne vzorce vedenja, nekateri pa so prosili za premestitev v drug oddelek.

Sodelovanje s starši je bilo uspešno, oče je redno hodil na govorilne ure, roditeljske sestanke, z razredničarko pa sta se slišala tudi preko telefonskih klicev. Dijak je vedel,



da sta razredničarka in oče v stiku in to je bilo dobro izhodišče za postavljanje meja, ob njegovih vedenjskih izpadih. Do očeta je dijak gojil strahospoštovanje.

## **VLOGA POSAMEZNEGA ČLANA ŠOLSKEGA KOLEKTIVA V PRIMERU KONFLIKTNIH SITUACIJ OBRAVNAVANEGA DIJAKA Z VEDENJSKIMI TEŽAVAMI V SREDNJI POKLICNI ŠOLI**

Schleicher (2019) je poudaril, da brez timskega pristopa k delu v sodobni šoli (od vrtca do univerze) ni kakovostnega opravljanja pedagoškega dela. Alenka Polak (2022) je timsko delo opredelila v štirih dimenzijah: kot generična kompetenca učiteljev, kot najbolj učinkovit pristop dela v vzgojno-izobraževalnih zavodih, kot pester socialni, kognitivni in čustveni kontekst za učenje, kot formativno naravo timskega dela učiteljev, kar je dejavnik sodelovalne kulture, osebnostnega oblikovanja in profesionalnega razvoja.

Sodelovanje, povezovanje in timsko delo med šolskimi svetovalnimi delavci, dijaki, vodstvom šole, drugimi strokovnimi delavci znotraj in zunaj institucije, predvsem pa med učitelji, je ključnega pomena. Vsi so strokovnjaki svojega področja in vsak obravnava dijaka iz drugega zornega kota, v skladu s svojo specializacijo in kompetencami. To je ključnega pomena za uspeh pri reševanju tovrstnih specifik. V timsko delo na šoli se v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socioloških izzivov vzgojno – izobraževalnega dela v šoli vključuje več deležnikov, vsak na svoj strokovno avtonomen način.

## **VODSTVO ŠOLE**

Vodstvo šole ima ključno vlogo pri zagotavljanju podpore in ustvarjanju ustreznega okolja za dijake s posebnimi potrebami v srednjem poklicnem izobraževanju. Zagotavljajo enakopravno dostopnost do izobraževanja za dijake s posebnimi potrebami in zagotavljajo, da so vse aktivnosti šole prilagojene njihovim potrebam. Poskrbi za finance, kadrovske in materialne vire, za izvajanje prilagojenega izobraževanja in podpore dijakom s posebnimi potrebami. Vodstvo šole pri načrtovanju in izvajanju programov za podporo dijakom s posebnimi potrebami sodeluje tudi z drugimi strokovnjaki izven šole: specialni pedagogi, psihologi, socialnimi delavci in drugimi. Poskrbi za strokovno usposabljanje in razvoj kadrov na tem področju, redno spremlja napredek dijakov s posebnimi potrebami, vrednoti učinkovitost prilagojenih programov, spodbujajo in podpirajo inkluzivno prakso v šoli – celostno vključevanje dijakov v vse vidike šolskega življenja ter vzpostavlja odprto in transparenten dialog s starši in zagotavlja odprto sodelovanje pri načrtovanju in izvajanju individualiziranih programov Kontarščak (2015).

Vodstvo šole skupaj s strokovnimi delavci in drugimi deležniki v šoli ustvarja celovito podporno okolje, ki vsem dijakom omogoča enakopravno udeležbo in uspeh v izobraževanju. Tako se je odvijalo tudi v primeru obravnavanega dijaka. Ga. ravnateljica je spremljala dogodke, v katerih se je dijak znašel. Redno je izvajala razgovore z njim, podajala smernice sprejemljivega in mu skozi pogovor nudila podporo, ki jo je dijak sprejemal in cenil. Podajam primer dobre prakse, ki ga je izvedla. Podarila mu je zvezek, v katerega je lahko napisal ali narisal karkoli in kadarkoli, predvsem pa z

namenom, da bi usmeril negativno izražanje v zvezek, namesto v človeka. Dijak je večkrat omenil in bil hvaležen za podporo, sprejetost in razumevanje z ravnateljčine strani.

## **SVETOVALNA SLUŽBA**

V programskih smernicah Čačinović Vogrinčič idr.(2008) je poudarjeno, da ima svetovalna služba v srednjem poklicnem izobraževanju pomembno vlogo pri podpori dijakom v njihovem osebnem, šolskem in poklicnem razvoju. Za dijake s posebnimi potrebami sodeluje pri pripravi in izvedbi individualiziranih programov, spremlja učni in vedenjski napredek dijakov in jim nudi podporo ob morebitnih težavah in izzivih. Sodeluje z učitelji in starši pri prepoznavanju in reševanju težav ter pri razvoju strategij, za podporo dijakom pri učenju in osebnostnem razvoju. Svetovalna služba igra ključno vlogo pri zagotavljanju celovite podpore dijakom v srednjem poklicnem izobraževanju, ki jim pomaga pri uspešnem zaključku šolanja in pripravi na prihodnje izzive.

Starši obravnavanega dijaka so ob vpisu v srednjo poklicno šolo vložili Zahtevo za usmeritev zaradi disleksije, šibke organizacije učenja in slabe koncentracije.

Na osnovi zbranih informacij je strokovna komisija ugotovila, da je dijak zaradi specifičnih učnih težav na področju branja in pisanja, ki so se izražali v težji obliki ter šibke koncentracije in načrtovanja, potreboval pomoč tudi v srednji šoli.

Svetovalna služba je tako na podlagi strokovnega mnenja, ki ga je pripravila Komisija na zavodu RS Slovenije in Odločbe o usmeritvi, ki jo je izdal Zavod RS Slovenije, na podlagi strokovnega mnenja izdelala individualiziran načrt za dijaka. Pri tem so sodelovali: dijak, oče, razredničarka, strokovni sodelavec za področje stroke in koordinatorica dela z dijaki s posebnimi potrebami in svetovalna služba. Učna pomoč je bila ob tem namenjena dijaku, svetovalna storitev pa oblikovanju podpornega okolja dijakom in se ne izvaja neposredno z njim, ampak vključuje delo s strokovnimi delavci, učiteljskim zborom, razredom, z zunanjimi institucijami in starši.

Dijak se je na svetovalno službo večkrat obrnil. Prišel je povedat, ko se mu je zgodilo kaj lepega, pa tudi, če se je znašel v stiskah. Pogovor s svetovalno delavko mu je vedno pomagal in ga usmeril v mirnejše razreševanje določenega problema.

## **RAZREDNIČARKA**

V 63. členu Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja opredeljuje delo razrednika, in sicer: »Razrednik vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, analizira vzgojne in učne rezultate oddelka, skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, vajencev oz. dijakov, sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo ter odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom«.

Programske smernice Kalin idr. (2005) definirajo razrednika kot strokovnega delavca šole, ki vodi oddelčno skupnost – ta pa je temeljna oblika organiziranosti učencev/dijakov enega oddelka in hkrati socialni prostor, kjer pedagoško vodenje razrednikov s poudarkom na uvajanju nekaterih elementov varnega in spodbudnega učnega okolja ter s povezovalnim sodelovanjem s starši. V istem dokumentu so



opisane tudi temeljne naloge razrednika. Razrednik je tisti, ki povezuje dijake s širšo skupnostjo v šoli. Razrednikova vloga je predvsem povezovalna. Je tisti, ki dijake spremlja, jih vodi, vzgaja. Je vodja oddelčnega učiteljskega zbora in skrbi za povezanost šole s starši in dijaki.

V primeru dijakov s posebnimi potrebami je razrednik tudi vodja strokovne skupine, ki je odgovorna za dijake s posebnimi potrebami in prispevajo k individualiziranemu načrtu, ki dijaku pomaga celostno pristopiti v vzgojno – izobraževalni proces. To so razrednik, koordinatorka dela z dijaki s posebnimi potrebami in strokovni sodelavec s področja stroke.

Razredničarka dijaka je opazila dijakovi močni področji; to sta bili njegova komunikativnost in prijaznost. Iskal je pozornost, pogovor. Rad je prišel povedati, če se mu je zgodilo kaj lepega. V splošnem pa je večkrat prišel zaradi jeze, ki so jo izzvali slaba ocena ali trenja med sošolci ali nestrinjanje s profesorjevo reakcijo. Dijak ni bil sposoben objektivno oceniti svojega vedenja, vedno je iskal krivca v nekom drugem. Problematično je bilo dejstvo, da je v večini primerov odreagiral zelo neposredno, glasno, pogosto neprimerno, tudi s kletvicami. Izzive je opazila v njegovem vedenju, predvsem v uravnavanju čustev. Zelo hitro se je ujezil in burno reagiral. V jezi se je pogosto odzval neprimerno. Razredničarka je, v skladu s pravilnikom šole, postopala z zidajo vzgojnih ukrepov. Izdani so bili opomini in ukori ter tudi alternativni ukrepi, za katere se je izkazalo, da jih ni dojemal kot kazen, temveč jih je z veseljem opravil. Primer alternativnega ukrepa je bil pomoč čistilki. Zaradi splošne vedenjske problematike se je dijak znašel pred morebitno izključitvijo iz šole.

Razredničarka je koordinirala vključevanje ostalih profesorjev iz oddelčnega učiteljskega zbora (v nadaljevanju OUZ), s katerimi so za izhodišče nadaljnje obravnave opredelili dijakova močna in šibka področja ter možne prilagoditve pouka.

## **PROFESORJI ODDELČNEGA UČITELJSKEGA ZBORA**

Profesorji OUZ, ob pomoči in sodelovanju s šolsko svetovalno službo, skupaj z razrednikom načrtujejo in izvajajo nekatera dela posameznega oddelka. Obravnavajo vzgojno izobraževalno problematiko v oddelku, odločajo o vzgojnih ukrepih, izvajajo vzgojno izobraževalni proces v oddelku, aktivno sodelujejo pri reševanju aktualnih problemov...

Djakova močna področja, po mnenju profesorjev OUZ-ja

Profesorji stroke so kot pozitivno dijakovo lastnost navedli, da je sposoben več, kot pokaže in da bi z malo več učenja imel boljše ocene. Dijak je snov strokovnih predmetov dobro razumel, a se ni pripravil na ocenjevanje. Rad je sodeloval pri pouku in ob odločno postavljenih mejah, jih je upošteval.

Profesorji splošnih predmetov so izpostavili, da je bil dijak motiviran za delo v zadnjem delu šolskega leta. Dijak je pokazal veliko zanimanje za umetnost, njegovi likovni izdelki so bili odlični. Pri ustnem ocenjevanju je znal povezovati snov. Dijak je imel

dovolj športnega znanja in motivacije za delo, da je sledil navodilom pri športni vzgoji in aktivno sodeloval.

Dijak je bil zelo zadovoljen, ko se je vključil v šolski ansambel in je z veseljem in s ponosom sodeloval na šolskih prireditvah.

Profesor dodatne strokovne pomoči je povedal, da se je dijak v pravem okolju in s pravimi pristopi zelo hitro učil. Da je moral sedeti blizu učitelja in sam, ker je sicer motil sošolce. Dodatne zaposlitve so mu omogočale gibanje in s tem umirjanje.

## **DIJAKOVA ŠIBKA PODROČJA PO MNENJU PROFESORJEV OUZ-JA**

Profesorji splošnih in strokovnih predmetov so potrdili opredelitev, da ima dijak velike čustveno – vedenjske primanjkljaje in da ne zmore primerno komunicirati (veliko kletvic, nespoštljiv odnos) ter da ima velike bralno-zapisovalnih težav, v kombinaciji s površnostjo. Kadar je imel dober dan in je bil motiviran za delo, je bil njegov napredek v usvojenem znanju opazen. Dijak je bil velikokrat nemotiviran za delo in je namerno s svojimi distrakcijami motil učne ure ter posledično onemogočal nemoteno delo sošolcev. Če je želel učitelj zagotavljati nemoteno delo v razredu, je bil primoran vsaj polovico svoje pozornosti namenjati obravnavanemu dijaku in ga dodatno zaposlovati, da ni prihajalo do njegovih vedenjskih odklonov. Za uspešno dosego cilja (usvajanje učne snovi), bi, predvidoma, največji uspeh zagotovila predvsem individualna obravnava, kjer ne bi imel možnosti postavljanja pred sošolci, vendar je tudi sama integracija in sekundarna socializacija ključnega pomena pri izobraževanju.

## **ZAKLJUČEK**

V primeru obravnavanega dijaka je timski pristop k reševanju vedenjske problematike igral ključno vlogo. Razredničarka je opazila odstopanja vedenja pri pouku. Dijaka je večkrat povabila na individualne razgovore, organizirala sestanke z vpletenimi v konfliktne situacije, vključila je tudi očeta dijaka in skupaj so interdisciplinarno pristopali k posamezni situaciji. Periodično je organizirala sestanke OUZ-ja, kjer so se profesorji pogovarjali o možnih prilagoditvah za lažje delo pri pouku. Velikokrat so se mnenja profesorjev, predvsem glede tolerance do vedenja dijaka, kresala. Različni pogledi na vzgojo posameznika so se kazali v tem, da so nekateri profesorji razumeli kompleksno ozadje težave, drugi manj, vedno pa so uspeli doseči konsenz o predlagani rešitvi.. Kot učinkovite so se izkazale naslednje prilagoditve: ustrezen sedežni red brez motečih dejavnikov, dijakovo redno obiskovanje dopolnilnega pouka in možnost podaljšanega časa pisnega ocenjevanja. Po vpeljavi vseh prilagoditev ter ustrezno izpeljanih vzgojnih ukrepov je bil končni sklep tima, da se je zmanjšala pogostost vedenjskih izpadov tudi ob vpeljavi mehkih prijemov, to je dodatnih zaposlitev (dodatne naloge, brisanje table, pomoč strokovnim delavcem šole, pomoč v razredu...). Za dijaka so bila zelo pomembna jasna navodila in postavljene meje dopustnega vedenja.

Razredničarka se je tudi posvetovala s svetovalno službo, ki je dijaka zaradi učnih in vedenjskih težav redno spremljala. Dijak je bil reden obiskovalec svetovalne službe, tudi ob situacijskih stiskah, ki so se mu pojavljale (medvrstniške razprtije, nesoglasja s profesorji, slabe ocene ipd.) Dijak je skozi celotno obdobje šolanja potreboval veliko pogovora in ga sam tudi poiskal. Svetovalna delavka je z izdajo nove odločbe predlagala uveljavitev pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj vendar predlog ni bil odobren s strani Zavoda za šolstvo RS.

Z veliko mero razumevanja dijaka je v tem primeru nastopilo tudi vodstvo šole, ki ga sprejelo in podprlo z veliko mero razumevanja ob nastalih prekrških, da je uspel pridobiti željeni poklic, za katerega so vedeli, da ga bo dobro opravljal. Pridobitev poklica je bil temeljni cilj vseh strokovnih delavcev, saj je omogočila dijaku določeno mero ekonomske in družbene samostojnosti.

Velikokrat se otrokova prilagojenost na disfunkcionalne družinske okoliščine pokaže v čustveni sestradanosti, kar je obravnavani dijak zelo nazorno izkazoval. Kar klical je po pozornosti in ko jo je dobil, je ta zvenela kot motivacija za obstoj in delo ter druženje naprej. S podporo vseh vključenih pedagoških delavcev, pa tudi s »prisilo« v smislu, da je ves tim dijaka usmerjal, kje je njegov cilj in da se ga je le – ta zavedal, je stekel pedagoški proces, ki se je izkazal kot zelo pozitiven. Vsi pedagoški pristopi so bili izvedeni z veliko mero potrpežljivosti in empatije, da se je dijak počutil varnega in sprejetega.

Zelo pomembno vlogo za uspešnost dijaka je imelo tudi praktično usposabljanje z delom (v nadaljevanju PUD). To je del SPI programa, ki poteka pri delodajalcih in dijakom omogoča, da pridobijo praktično izkušnjo v realnem delovnem okolju. Dijak je v 2 letniku opravil šest tednov PUD-a pri delodajalcu, v tretjem letniku pa polnih šest. Glede na to, da je obravnavani dijak že v osnovni šoli vedel, kaj je njegovo poklicno poslanstvo, mu je bila to, na poti do zaključka šole, olajševalna okoliščina. Že pri praktičnem pouku v šoli se je solidno izkazal, pri delodajalcu pa je izkazal delavnost, suverenost in zadovoljstvo, ob tem, kar počne.

Z življenjem na podeželju je dijak ohranil zdrav način razmišljanja odnosa do sveta in življenja nasploh, je odnosno držal ogledalo vsem vpletenim, v smislu razvijanja njihove čustvene inteligence, empatije in razumevanja vedenjskih vzorcev ranjenega dijaka.

## VIRI IN LITERATURA

Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Bečaj, J., Pečjak, S., Resman, M., Bezić T., Dobnik Žerjav, M., Grgurevič, J., Niklanović S., & Šmuk, B. (2008). Programske smernice. Svetovalna služba v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in v dijaških domovih (1. natis.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kalin, J., Bizjak, C., Dobnik Žerjav, M., & Hrovat Polak, A. (2007). Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih (1. izd.). Ljubljana: Modrijan.

Kontarščak K. A. (2015). Splošne obveznosti in odgovornosti ravnatelja. E-ravnatelj.si. Pridobljeno s: <https://e-ravnatelj.si/vsebine/organizacija-in-vodenje-zavoda/obveznosti-in-odgovornosti-ravnatelja/splosne-obveznosti-in-odgovornosti-ravnatelja/>

- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2007). Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5). Ur. l. RS, št. 16/07. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.
- Polak, A. (2022). Timsko delo kot del sodelovalne kulture na šoli. Prispevek na konferenci "Soustvarjamo razredni pouk". Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Schlecher A. (2019). Šole za učence 21. stoletja; močni vodje, samozavestni učitelji, inovativni pristopi: mednarodno srečanje na vrhu o učiteljskem poklicu. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Srednja šola tehniških strok Šiška. 2023. Šolska pravila. Ljubljana: Srednja šola tehniških strok Šiška.

## **SISTEMSKI PRISTOP K DELU S SKUPINO - ZAZNAVANJE POMEMBNIH DOGODKOV Z VIDIKA MLADIH IN VODJE A SYSTEMS APPROACH TO GROUP WORK - PERCEIVING SIGNIFICANT EVENTS FROM THE PERSPECTIVE OF THE ADOLESCENTS AND THE LEADER**

Vida Kokelj  
univ. dipl. psih  
SC Mladinski dom Jarše  
Jarška c. 44, Ljubljana  
vida@mdj.si

### **POVZETEK**

*V prispevku je predstavljen sistemski način terapevtskega dela s skupino mladih s čustvenimi in vedenjskimi težavami v stanovanjski skupini. Preko analize polstrukturiranih intervjujev z udeleženci in transkriptov posnetih seans ter lastnih zapisov se je avtorica usmerila na tematsko analizo posameznih seans, analizo komunikacije ter pomembnih dogodkov, kot so jih navajali posamezni člani ter avtorica sama. Ob temah o pripadnosti, mejah in pomembnih drugih je izstopala tema varnosti. Mladostniki so bili bolj pozorni na vsebino, vodja pa tudi na odnosne vidike komunikacije. Pri zaznavanju pomembnih dogodkov oz. intervenc je bila bistvena razlika med vodjo in udeleženci v številu ter v usmerjenosti intervenc (na posameznika, na skupino). Sistemski pristop k vodenju skupinskih srečanj se je pokazal kot primeren in dobro sprejet tudi s strani mladostnikov.*

**KLJUČNE BESEDE:** sistemska terapija, vzgoja, mladostniki, čustvene in vedenjske težave, skupinska terapija

### **ABSTRACT**

*This paper presents a systematic approach to therapeutic work with a group of adolescents with emotional and behavioural problems in a residential group. Through the analysis of semi-structured interviews with the participants and transcripts of the recorded sessions, as well as the author's own notes, the author focused on the thematic analysis of the individual sessions, the analysis of the communication, and the analysis of significant events as reported by the individual members and the author herself. Alongside the themes of belonging, boundaries and significant others, the theme of security stood out. The adolescents were more attentive to the content, while the leader was more attentive to the relational aspects of communication. In the perception of significant events or interventions, there was a significant difference between the leader and the participants in the number and the focus of the interventions (on the individual, on the group). The systemic approach to the facilitation of group meetings was found to be appropriate and well accepted by the adolescents.*

**KEY WORDS:** systemic therapy, education, adolescents, emotional and behavioural problems, group therapy

Delo vzgojitelja v stanovanjski skupini zajema delo s skupino mladostnikov, posamezniki in njihovimi družinami. Ker je bil velik del mojega dela namenjen (tudi terapevtskemu) delu s skupino kot celoto, sem želela sistemski pristop poleg dela z družino in posameznikom uvesti še v te oblike dela.

S tukaj predstavljeno raziskavo sem poskušala najti odgovore na vprašanja:

- Koliko sistemskega vnašam v svoje delo s skupino?
- Kako skupina/posameznik vidi in se odziva na spremembe v mojem delu?
- Kateri dejavniki se zdijo skupini/posamezniku pomembni v smislu vnašanja sprememb?

Raziskovanje koristnih dejavnikov in dogodkov me je zanimalo, ker sem se odločila za uvajanje drugačnega vodenja skupinskih srečanj. Glede na to, da je delo s skupino namenjeno skupini sami in vsem sodelujočim posameznikom, me je zanimal predvsem pogled mladostnikov.

## **PREGLED LITERATURE**

Izkušnje mnogih avtorjev kažejo, da skupine uspešno pomagajo ljudem doseči spremembe (Yalom, 2005). Toplina in povezanost skupine je veliko močnejša in konsistentna kot tista, ki jo lahko doseže terapevt kot posameznik. Skupina opravi veliko težkega dela, nikomur ni treba delati samemu (Agazarian, 1992). Člani se učijo od ostalih v skupini in od modela, ki ga ponuja terapevt. Vse te prednosti, ki se dopolnjujejo še z ekonomičnostjo v smislu časa, postavljajo idejo o skupinski terapiji v luč dobre izbire.

Različni sistemsko usmerjeni avtorji so snovali svoje delo s skupinami na širokem spektru teoretičnih konceptov in različnih šol sistemske družinske terapije. Donigan in Malnati (2006) sta pri svojem modelu sistema treh elementov (skupina, posamezni član in vodja) izhajala iz splošne sistemske teorije, Burck in sodelavci (1996) so izhajali iz milanskega sistemkega, strateškega in strukturalnega modela, pri svojem delu s skupino ločenih mater pa so vključevali tudi ideje socialnih konstrukcionistov in narativni pristop M. White-a.

Donigan in Malnati (2006) razlagata skupinski proces v skupinah, ki so sestavljene iz treh podsistemov – skupina članov, posamezni član in vodja. Interakcija med temi tremi podsistemi sproža različne skupinske procese, kot so »okužba«, konflikt, anksioznost, dogovorno vrednotenje, univerzalnost, uprizoritev družine in vlivanje upanja.

Lemmens in dr. (2007) kot pomemben aspekt skupinskega procesa omenjajo dejstvo, da so v skupini člani priča izpovedim in vedenjem drugih članov, kar je včasih vsaj toliko pomembno,

kot če posameznik sam govori o določeni temi. Poslušanje zunanjega dialoga v skupini pripomore k nastanku bolj učinkovitega notranjega dialoga pri vsakem posamezniku. Skupina avtomatsko deluje kot stalno spreminjajoč se reflecting team, ki odpira meta komunikacijo. Terapevt lahko ta proces podpira s tem, da je pozoren na neverbalne reakcije udeležencev, kot so kimanje ali nasmehi. Že samo opozarjanje nanje (»vidim, da se smehljaš«) je zelo učinkovito pri eksternaliziranju notranjih dialogov.

Donigan in Malnati (2006) navajate različne skupine intervenc: komunikacija med koterapevtoma, usmerjene od terapevta na posameznega, na dva ali več članov, na podskupine, na skupino kot celoto, samorazkrivanje vodje, interakcija med člani, razkrivanje neizrečenega (v smislu pravljice Cesarjeva nova oblačila), uporaba zgodovine, interpretacije, usmerjene na skupinski proces, konfrontacije, iskanje vzporednic izven skupine. Burck in ostali (1996) med uporabljenimi intervencami navajajo uporabo vprašanj, ki so v skupino pripeljale perspektive in odzive za udeležence pomembnih drugih, eksternalizacijo prepričanj, iskanje Whitovih »enkratnih izidov« in alternativnih perspektiv. Z reflektivnimi vprašanji so omogočili udeleženkam preverjati lastna prepričanja in vedenje. Kot nasploh v družinski terapiji so poudarjali moči udeleženk in dosežene spremembe. Tudi Lemmens in dr. (2007) navajajo različne uporabljene tehnike, kot so iskanje izjem, tehnike reframinga, usmerjanje na kompetence in prilagodljivost, na spreminjanje vedenja in interakcij, raziskovanje družinskih življenjskih ciklov in z njimi povezanih vprašanj, cirkularno spraševanje, uporabo metafor, eksternalizacijo bolezni in uporabo vprašanj o preteklosti/prihodnosti/tukaj in sedaj. Procter in dr. (1980) poudarjajo uporabo uprizarjanja (enactment po Minuchinu), pozitivni reframing in uporabo metafor.

Vsi omenjeni avtorji opozarjajo na pomanjkljivo pokritost tega pristopa z raziskavami samega procesa in v njem dosežene spremembe. Sama sem se začela ukvarjati z vprašanjem, kako bi sistemske ideje in načine dela lahko vnesla v svoje delo s skupino mladostnikov v stanovanjski skupini in preverjala primernost ter učinkovitost pristopa.

## **METODA**

### **IZBOR VZORCA**

Različni avtorji (Yalom 2005, Donigan in Malnati, 2006,...) poudarjajo, kako pomemben je za učinkovito delo v skupini izbor sodelujočih, notranja motivacija za sodelovanje v skupinski terapiji in izločanje tistih, ki bi zavirali skupinski proces. Sama sem delala s skupino mladostnikov, ki so bili na podlagi odločb trenutno nameščeni. Značilnosti, ki so bile skupne vsem vključenim mladostnikom, so neurejene domače razmere, čustveni primanjkljaji, negativna samopodoba, neustrezen vzgojni stil staršev,...

### **UDELEŽENCI**

Po mnenju različnih avtorjev je idealna velikost skupine 8 ali 9 udeležencev, kar bi se ujemalo tudi s kapaciteto stanovanjske skupine, vendar je bila trenutna skupina manjša (6 mladostnikov).



## **METODE SKUPINSKEGA DELA**

Skušala sem oblikovati terapevtski kontekst, v katerem bi vsak član lahko delil svoje izkušnje o izvornih družinah, drugih sistemih, o sami stanovanjski skupini ter o terapevtski skupini kot taki. V skupini bi lahko posamezniki bolje spoznavali svoje vedenje in odnose z drugimi ter imeli možnost preizkusiti nove, učinkovitejše načine komunikacije z drugimi, dosegli drugačne perspektive, ki bi jim lahko omogočile redefinirati svojo situacijo. Poskušala sem spodbuditi tudi medsebojno razumevanje med člani, da bi skupino lahko uspešnejše uporabili kot vir podpore in interpersonalnega učenja. Vse to pa je pokrival širši cilj, da bi skupinsko delo pripomoglo k uspešnejšemu prilagajanju mladostnikov na različne situacije in tako lahko pozitivno pripomoglo k njihovemu nadaljnjemu razvoju in osamosvajanju.

## **ANALIZA**

Pri analizi zbranih opazovanj sem subjektivnost materiala uravnotežila tako, da sem ob analizi polstrukturiranih intervjujev, ki sem jih opravljala po posameznih seansah s posamezniki, vključila v svojo analizo še analizo transkriptov posameznih seans in analizo svojih lastnih zapiskov, ki sem jih kot dnevnik vodila ves čas. Ob tem sem raziskovala pomembne dogodke, dejavnike na dveh nivojih – za posameznika in skupino.

V analizo skupinskega procesa in pomembnih dogodkov, kot so jih doživeli člani skupine, se nikakor ne morem podati brez orisa širšega konteksta. Pri tem izpostavljam pojavljanje ekstremno nasilnega vedenja enega od mladih, ki se mu je kmalu pridružil še drugi. Za nameščene mladostnike je bilo bivanje v skupini ne glede na to obvezno, podobno kot otrok nima možnosti samoiniciativnega umika iz družine, kjer doživlja nasilje (Makovec, 2016). Nasilje, do katerega je prihajalo, je postalo tako pereč problem, da sem dala prednost obravnavi aktualnih težav (pretepi, grožnje, begi, sodelovanje s policijo in starši) pred svojo raziskavo in tako izvedla le 4 namesto predvidenih 7 seans. Intervjuji s posamezniki (načrtovani v nekaj dneh po posamezni seansi) so bili izvedeni po daljšem času ali sploh ne. Z dvema članoma intervjujev nisem uspela opraviti, saj nista bila pripravljena sodelovati.

Pri analizi dobljenih podatkov sem se v svoji raziskavi usmerila na naslednja področja: tematsko analizo posameznih seans, komunikacijo in analizo individualnih intervjujev s poudarkom na pomembnih dogodkih, ki so jih navajali posamezni člani.

## **TEMATSKA ANALIZA IZVEDENIH SEANS**

Po večkratnem pregledu transkriptov posnetih seans sem izločila naslednje teme:

- Varnost vs. nevarnost (nasilje)

Varnost in zaupanje sta pomembni temi v začetnem delu procesa skupinske dinamike v vsaki skupini, saj sta predpogoj za razvoj kohezivnosti, ki predstavlja temeljni kriterij, ali bo psihoterapija uspešna ali ne (Yalom, 2005). Kar je bilo zame pri tem zaskrbljujoče, je bilo



ugotavljanje, da osnovna varnost v moji skupini ni bila vzpostavljena. Poleg občutka nevarnosti, tako na fizičnem kot psihološkem nivoju, se je ta tema pogosto pojavljala tudi kot pomanjkanje varnosti zaradi občutka manjvrednosti, slabe samopodobe.

- medsebojna povezanost, pripadnost vs. osamljenosti
- meje
- pomembni drugi

### Komunikacija

Komunikacijski sistem predstavlja pomemben vpogled v proces skupinske terapije. Kako se skupina, posameznik in vodja obnašajo, je pomembnejše kot to, kaj povedo. Kot je ugotavljal Watzlawick (v Netshishivhe, 2006) sporočilo, ki ga pošiljatelj pošlje, ni nujno enako temu, ki ga prejemnik sprejme, kar velja tako za verbalno kot neverbalno komunikacijo. Z usmerjanjem pozornosti na protislovja in neskladnosti, opozarjanjem na neverbalno komunikacijo in prepoznavanjem dvojnih sporočil sem v vlogi vodje pomagala skupini do bolj jasne in neposredne komunikacije.

### Pomembni dogodki

V analizi individualnih intervjujev, v katerih sem ugotavljala, kaj v posamezni seansi se je posameznikom zdelo pomembno, so člani odgovarjali na različice vprašanja *»Ali misliš, da bo kdo od ostalih rekel, da je bilo zate kaj pomembnega na tej delavnici? Bi ti kaj takega izpostavil za koga drugega? Da je kaj pomembnega slišal, da je mogoče začel drugače o čem razmišljati ali kaj novega izvedel. Kaj misliš ti, je bilo kaj pomembnega zate, za celo skupino?«*

Izkazalo se je, da so v 11 intervjujih o 4 seansah posamezni člani skupine označili kot pomembne skupaj 28 dogodkov ali sporočil. Poleg intervjujev z mladimi sem si tudi sama po vsaki seansi zabeležila, kateri dogodki so bili po mojem mnenju pomembni.

Sam vzorec je preveč maloštevilen za posplošitve, zato bom samo prikazala dobljene rezultate glede na število navedenih pomembnih dogodkov glede na avtorja, glede na temo, na katero so se nanašali in glede na to, ali naj bi bili pomembni za intervjuvanca, drugega posameznika ali skupino.

	1.seansa	2. seansa	3.seansa	4. seansa	skupaj
<i>M</i>	2	0	4	2	8
<i>J</i>	1	2	-	2	5
<i>S</i>	1	0	0	0	1
<i>L</i>	0	0	5	3	8
<i>A</i>	4	-	-	-	4
<i>E</i>	2	-	-	-	2

<i>skupaj</i>	10	2	9	7	28
<i>T</i>	8	8	9	9	34

Tabela 1. Število navedenih pomembnih trenutkov, vsebin glede na avtorja in seanso, v kateri so se zgodili.

Sama sem navedla večje število pomembnih dogodkov kot vsi mladi skupaj. Seanse sem vodila z namenom, da bi imele nek vpliv in mladostnikom omogočile neko spremembo. Čeprav sem skušala ohraniti distanco in sem opazovala posnetke z očmi raziskovalke, je moja želja, da bi imelo moje delo učinek in bilo kot tako smiselno, nedvomno vplivala na to, da sem zaznala vse, kar je ali bi lahko imelo učinek oz. vneslo neko spremembo. Mladi se s temi razmišljanji gotovo niso ukvarjali in so na prvem intervjuju izrazili presenečenje nad vprašanjem, čemur je sledilo tudi majhno število navedenih dogodkov.

### Teme, na katere so se nanašale navedene pomembne vsebine

	1.seansa		2. seansa		3.seansa		4. seansa		skupaj		vsi skupaj
	<i>mld</i>	<i>T</i>	<i>mld</i>	<i>T</i>	<i>mld</i>	<i>T</i>	<i>mld</i>	<i>T</i>	<i>mld</i>	<i>T</i>	
<i>komunikacija</i>	2	3		2	1	4	1		4	9	13
<i>ne-varnost</i>	1			1	2	5	2	7	5	13	18
<i>pripadnost</i>	6			2	4				10	2	12
<i>razlike</i>			2	1	2		1		3	1	4
<i>spremembe</i>	1			2					1	2	3
<i>drugo</i>		2		1					3	3	

Tabela 2. Število navedenih pomembnih trenutkov, vsebin glede na avtorja in temo, na katero se nanašajo po posameznih seansah.

Mladi so kot pomembne navajali dogodke oz. spremembe, katerih pomen poudarjajo tudi različni avtorji in sicer **spremembe v perspektivi** ali **vnos perspektiv pomembnih drugih**.

V opazovanju **komunikacije** in z njo povezanih pomembnih dogodkov je prihajalo do bistvene razlike med mladimi in mano. Mladi so se namreč ukvarjali pretežno z vsebino sporočil. Sama sem bila pozorna tudi na neverbalno sporočanje. Tišino sem razlagala kot skupinsko zanikanje težkih vsebin in procesov, po drugi strani sem jo videla kot konstruktivno, kot čas, ki si ga skupina vzame za refleksijo in razmislek.

	<i>zase</i>	<i>za drugega posameznika</i>	<i>za posameznika in skupino kot celoto</i>	<i>za skupino kot celoto</i>	<i>skupaj</i>
<i>mladostniki</i>	9	7	2	10	28
<i>T</i>			16	18	34

skupaj	9	7	18	28	62
--------	---	---	----	----	----

Tabela 3. Število navedenih pomembnih trenutkov glede na to, za koga naj bi bili pomembni in glede na avtorja.

Mladi so večkrat podajali odgovore, da so bili dogodki pomembni za posameznike, manjkrat pa za skupino kot celoto. Sama sem v nasprotju z njimi tudi intervence, ki so bile morda usmerjene na posameznega člana, razumela kot namenjene celi skupini in kot take tudi pomembne za vse.

Ko sem pregledovala, koliko se navedeni dogodki, ki so jih navajali mladi, ujemajo s tistimi, ki sem jih sama označila kot pomembne, sem ugotovila precejšnjo mero ujemanja. Sama sem bila bolj pozorna na posamezna sporočila, tako moja kot tudi tista, ki so si jih med seboj dajali mladi, mladi pa so opazovali bolj na splošno.

## ZAKLJUČEK

Zaznavanje pomembnih intervenc se ujema z ugotovitvami iz raziskave, ki so jo Lemmens in sodelavci izvajali v dnevni psihiatrični kliniki (Lemmens, 2003), kjer so ugotavljali, da so profesionalni ocenjevalci v nasprotju s pacienti in njihovimi družinskimi člani redno opisovali kot učinkovite specifične intervence. Podobno se z navedbami iz omenjene raziskave ujema tudi razlika med zaznamki pomembnih dogodkov mladostnikov in vodje, da sem jaz za vsako seanso navajala približno enako število dogodkov, mladi pa zelo različno število – od 0 do 5. To lahko na podlagi primerjave z drugimi raziskavami (Lemmens in dr., 2003, Yalom, 2005, Agazarian, 1992) razlagam kot prikaz, da skupinski proces poteka v osnovi med člani skupine in je vloga terapevta predvsem le-tega pospeševati. Specifične intervence so tako sicer nujne za ustvarjanje terapevtskega konteksta, za udeležence pa niso tako opazne. Lahko pa seveda razliko razlagam tudi z dvema različnima perspektivama, od katerih je vsaka na svoj način veljavna in z dopuščanjem več različnih pogledov na zadevo vnašam tudi v skupinski sistem možnost, da se otresemo rigidnih načinov razmišljanja, ki so nastali kot rezultat anksioznosti, neuspeha in obupa (Dallos, 2023).

Čeprav obravnava nasilja ni bila tema moje akcijske raziskave, me je situacija prisilila, da sem se lotila tega kot najpomembnejšega dela mojih prizadevanj za normalizacijo stanja v skupini. Odločila sem se, da oba fanta, ki sta se vedla nasilno, izključim, za kar sem potrditev našla tudi v literaturi. Willbach (1989) namreč opozarja, da je v takem primeru, ko nasilnež ni pripravljen prenehati z nasiljem, nadaljnja družinska terapija bolj v škodo kot to, da se s terapijo preneha. Ob tem izpostavlja tudi dejstvo, da je sama izključitev nasilneža iz obravnave močna intervencija, ki vsebuje element paradoksa: razbije pričakovanje družine o tem, kako zelo je terapevt pripravljen izvajati terapijo, kar pri preostalih članih celo dvigne interes in motivacijo za terapijo. Izključitev nasilneža nosi pomembno sporočilo o odgovornosti za nasilje – nosi jo posameznik, ki nasilje izvaja in ne družina, ali v mojem primeru skupina.

Ta raziskava me je kljub zapletom potrdila v občutku, da je sistemski pristop v stanovanjski skupini ustrezen in dobro sprejet tudi s strani mladostnikov.

## VIRI IN LITERATURA

- Agazarian Y.M.(1992). Systems.Centered Group Psychotherapy: How to Develop a Working Group, Friends Hospital Series on The System-centered approach to group-as-a-whole therapy, februar 2000
- Burck C, Hildebrand J, Mann J (1996). Women´s tales: systemic groupwork with mothers post-separation, Journal of Family Therapy (1996) 18: 163-182
- Dallos, R. (2023). Systemic family therapy. V T. Hanley, L.A.Winter, The SAGE Handbook of Counselling & Psychotherapy (str. 535 – 540). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: SAGE.
- Donigan J., Malnati R. (2006). Systemic Group Therapy, A Triadic Model, USA: Brooks
- Lemmens G.M.D., Eisler I., Migerode L., Heireman M., Demyttenaere K. (2007). Family discussion group therapy for major depression: a brief systemic multi-family group interventions for hospitalized patients and their family members, Journal of Family Therapy (2007) 29: 49-68
- Lemmens G.M., Wauters S., Heirman M., Eisler I., Lietaer G., Sabbe B. (2003). Beneficial factors in family discussion groups of a psychiatric day clinic: perceptions by the therapeutic team and the families of the therapeutic process. Journal of Family Therapy (2003) 25: 41-63
- Makovec Rus, M. (2016). Dinamika odnosov v družinah z izkušnjo nasilja. V M. Rus Makovec, D, Trampuž, Sistemska družinska terapija (Lepota radovednosti namesto moči nadzorovanja) (str.56 – 64). Ljubljana: Inštitut za družinsko in sistemske psihoterapije in Medicinska fakulteta
- Netshishivhe T.M. (2006). Group Work with Adolescent Girls Staying in A Shelter, diplomska naloga, University of South Africa na [www](http://www)
- Procter H.G., Pottle S. (1980). Experiences and guidelines in running an open couples psychotherapy group, Journal of Family Therapy (1980) 2: 233-242
- Yalom I.D., Leszcz M. (2005). The Theory and Practice of Group Psychotherapy, NY: Basic Books
- Willbach D. (1989). Ethics and Family Therapy: The Case Management of Family Violence, Journal of Marital and Family Therapy, 1989, Vol.15, No.1, 43-53

# **PRISTOPI ZA USPEŠNO INTEGRACIJO UČENCEV ALBANSKE NARODNOSTI V OSNOVNOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE APPROCHES FOR SUCCESSFUL INTEGRATION OF ALBANIAN STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL EDUCATION**

Renata Kolbl, prof. razrednega pouka

Osnovna šola Kajetana Koviča Radenci

Radgonska cesta 10, 9252 Radenci

renata.kolbl@guest.arnes.si

## **POVZETEK**

*Globalni migracijski tokovi so danes prisotni širom sveta. Države, v katere so usmerjene imigracije, morajo prilagajati svoje integracijske politike v okviru vseh družbenih podsistemov. Isto velja tudi za področje vzgoje in izobraževanja. Namen prispevka je predstaviti izhodišča za oblikovanje pristopov za uspešno integracijo učencev albanske narodnosti v slovensko osnovnošolsko izobraževanje. Pri tem izhajamo iz akcijskega raziskovanja in študije treh primerov vključevanja otrok albanske narodnosti v vzgojno – izobraževalni proces v okviru 1. triade osnovne šole. Posebna pozornost je namenjena pristopom nudenja pomoči staršem teh učencev pri iskanju podpore za uspešno integracijo v družbeni, lokalni in šolski prostor. Starše je potrebno opolnomočiti s poznavanjem zakonitosti šolskega sistema, šolskih pravil, hišnega reda, urnika, pravilnika o ocenjevanju znanja, obiskovanja pouka, opravičevanja izostankov od pouka, disciplinskim ukrepanjem, pravil obšolskih dejavnosti in prehranjevalnimi navadami v našem socialno kulturnem okolju.*

*Kot rešitev predlagamo oblikovanje specifičnega izobraževalno - svetovalnega programa za starše učencev albanske narodnosti za uspešnejšo integracijo v vzgojno – izobraževalni program. Program bi se izvajal na ravni posamezne šole, pred pričetkom novega šolskega leta.*

**KLJUČNE BESEDE:** vzgoja in izobraževanje, integracija, starši, albansko govoreči učenci.

## **ABSTRACT**

*Global migration flows are common around the world today. Countries, with targeted immigration, must adapt their integration policies within the framework of all social subsystems. The same applies to the field of education. The purpose of this paper is to present the basis for developing approaches for successful integration of Albanian students in Slovenian primary school education. Action research and a three cases study of inclusion of Albanian children in educational process within the first triad of elementary school is used. Special attention is paid to approaches offering help to parents of these children in finding support for successful integration into social, local and school space. Parents need to be empowered with knowledge of school system, school rules, house rules, timetables, rules on*

*knowledge assessment, attendance of and absence from classes, disciplinary actions, rules of extracurricular activities and eating habits in our social and cultural environment.*

*As a solution, we propose a specific educational advisory program for parents of Albanian students for more successful integration in educational program. The program would be implemented on the level of individual schools at the beginning of new school year.*

Key words: education, integration, parents, Albanian speaking students.

## **UVOD**

Kot ekonomsko najbolj razvit del nekdanje Jugoslavije, je Slovenija že od nekdaj privabljala številne priseljence drugih narodnosti. Albanci so v Sloveniji že dolgo prisotni. Novi val priseljencev se je začel pojavljati po letu 1991. Še bolj priljubljena destinacija za priseljence pa je postala Slovenija po priključitvi EU leta 2004. Kot druge države EU tudi Slovenija primanjkljaj zaradi upadanja števila delovno aktivnih prebivalcev nadomešča s tujimi delavci, navaja Vadnjal (2014).

Kot v Evropi, je tudi za Slovenijo značilen trend nizke rodnosti in podaljševanje pričakovanega trajanja življenjske dobe. To pomeni manjše število mladih in delovno sposobnih ljudi ter večje število starejšega, delovno neaktivnega prebivalstva.

Med tujimi delavci pri nas najbolj narašča število Albancev. V letih 2017 – 2018 se je po podatkih Statističnega urada RS povečalo število albanskih delavcev za 27 odstotkov. Slovensko gospodarstvo je zaživel in Albanci s Kosova so si v skladu s slovensko zakonodajo pridobili delovni vizum, navaja Banjanac Lubej (2019).

V albanski družini dela večinoma samo moški, ženska je doma in skrbi za družino in otroke. Za priseljene otroke in njihove starše predstavlja jezik novega okolja veliko stisko. Njihov materni jezik je albanščina, ki je učiteljem tuj. Slovenski jezik se moški naučijo le toliko, da se lahko sporazumevajo pri delu. Albansko govoreče ženske naletijo na jezikovne ovire, ker so brezposelne, neaktivne in ne znajo govoriti slovensko. Vse to vpliva na njihov položaj v družbi, družini in posredno tudi na položaj njihovih otrok, kar vodi do medgeneracijskega prenosa vidikov socialne izključenosti.

## **TEORETIČNA IZHODIŠČA**

### **INTEGRACIJA V VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE**

Za učinkovito vključitev priseljenega otroka v vzgojno – izobraževalni zavod je ključna vzpostavitev partnerskega odnosa med strokovnimi delavci šole in starši teh otrok. Pomembno je vključiti starše v oblikovanje varnega okolja za svojega otroka. Starši so prvi vzgojitelji in učitelji svojih otrok, navaja Poličnik (b. d.) Najbolje poznajo kulturo in primarno okolje, iz katerega otrok izhaja. Starši nudijo svojemu otroku v novem okolju čustveno in siceršnjo oporo. Pomagajo mu pri ohranjanju maternega jezika in razvoju sociokulturne identitete. Od strokovnih delavcev šole se pričakuje odprtost in podpora učencem in staršem

za soočenje z izzivi pri vzpostavljanju novega življenja v večkulturnem okolju. Zavedati se moramo pomena vključevanja staršev v vzgojo in izobraževanje otrok. Za dobro sodelovanje med šolo in starši otrok priseljencev, bi bilo dobro v izobraževanje vključiti kompetence komunikacije z odraslimi, to je s starši. Le z medsebojnim sodelovanjem lahko poiščejo optimalne rešitve. Med učitelji in starši je potrebno graditi pristen medsebojni odnos, kulturo dialoga, problemske situacije pa reševati v spoštovanju in sprejemanju drug drugega, navaja Kalin (2009).

Komunikacija med odraslimi se razlikuje od komunikacije med odraslim in otrokom. Komunikacija s starši mora biti dvosmerna. Strokovni delavci se morajo za kakovostno komunikacijo zavedati izzivov pri sporazumevanju s starši, ki prihajajo iz drugih socialno kulturnih okolij. Uporabljati morajo ustrezne strategije vključevanja staršev v vzgojno – izobraževalni proces, ki upoštevajo medkulturno raznolikost. Stremeti morajo k:

- a) opolnomočenje staršev za ustrezno vključevanje v vzgojo in izobraževanje njihovih otrok,
- b) vključevanju pogledov staršev v procese informiranja,
- c) prepoznavanju potrebe po vključevanju staršev v pomembne dejavnosti,
- d) vključevanju v oblikovanje podpore tudi drugim staršem.

## **Jezik novega okolja**

Otroci migrantov in njihovi starši se ob vstopu v novo šolsko okolje soočajo z nepoznavanjem jezika, z novimi ljudmi, novim okoljem, drugačnim šolskim sistemom, šolskim redom, drugačno organizacijo pouka, drugačnimi oblikami obveznosti, drugačnim odnosom med učencem in učiteljem. To še zlasti občutijo učenci, ki so šolo obiskovali že v državi izvora. Učitelj mora razredni kolektiv pripraviti na novega sošolca, spoznati morebitne kulturne razlike, spoznati morebitne kulturne razlike v načinu komuniciranja in vedenju, se pravi, vse razlike, ki bi lahko povzročile nepotrebne nesporazume, nerazumevanje in napačne interpretacije.

Starši zaradi dvojezičnosti ali kulturne različnosti svojemu otroku težko konkretno pomagajo, zato je otrok odvisen od pomoči v šoli.

Stopnja obvladanja jezika nam omogoča ali onemogoča izražanje čustev. S spoznavanjem maternega jezika otrok spoznava kulturo, iz katere jezik izhaja. Z usvajanjem drugega jezika pa se otrok srečuje z drugo kulturo, drugačno tradicijo, običaji in vrednotami. Učenci priseljenci se srečujejo z vsaj dvema jezikoma. Prvi je jezik staršev, drugi pa je jezik novega okolja. Oba jezika, prvi in drugi, imata v življenju priseljenca vsak svojo vlogo. Prvi jezik jim omogoča ohranjanje svoje identitete, znanje drugega jezika pa priseljencem omogoča vključitev v vse družbene sfere nove države, navaja Knez (2012).

## **Metodologija**

Raziskava temelji na kvalitativnem raziskovalnem pristopu. V teoretičnem delu smo uporabili deskriptivno metodo, metode kompilacije, komparacije in analize. V empiričnem delu smo za zbiranje podatkov uporabili akcijsko raziskovanje v vzgojno – izobraževalnem okolju. Raziskava temelji na metodi študije primera integracijskih zgodb treh učencev 1. triade osnovne šole,

kjer se osredotočamo na spremljanje uspešnosti integracije učencev in sodelovanje staršev teh učencev. Akcijsko raziskovanje smo izvajali zadnja tri šolska leta. Podatke, ki smo jih zbrali v kvalitativni raziskavi, smo obdelali s kvalitativno vsebinsko analizo. Raziskava temelji na upoštevanju vseh etičnih standardih akcijskega raziskovanja v vzgojno – izobraževalnem okolju.

## REZULTATI

### 1. Študija primera prve družine

Prva družina živi v Sloveniji že več let in prihaja iz Prištine. Na Kosovem so živeli skupaj z babico in dedkom ter očetovimi mlajšimi sestrami. Predno se je družina preselila v Slovenijo, je živela v Nemčiji. Družina je dobro situirana, saj so si z zaslužkom v Nemčiji kupili hišo v Sloveniji. Oče se je samozaposlil v storitvenem sektorju. Mati ne dela. Družina ima štiri otroke. Vsi so se rodili v Sloveniji, obiskovali tukaj vrtec in sedaj osnovno šolo. Govorijo in razumejo slovensko, zato nimajo težav pri sporazumevanju v slovenskem jeziku. Trije od otrok so šoloobvezni, najmlajši otrok pa še obiskuje vrtec. Doma govorijo albansko. Tudi v šoli se albansko govoreči otroci med seboj sporazumevajo v albanščini.

Učenka iz te družine je najstarejša od štirih otrok. Zelo je odgovorna in skrbna do svojih dveh sorojencev, saj ju pripelje s seboj v šolo in po pouku ju pride iskat. Četrty otrok obiskuje vrtec. Vedno se pozanima, kaj imata za domačo nalogo in kako sta sodelovala pri pouku. Doma jima pomaga pri domačih nalogah in se z njima uči. To je zanjo samoumevno, ker mama zelo slabo razume in govori slovensko. Oče razume in govori slovensko bolje, vendar nima časa za otroke, ker je veliko časa delovno aktiven. Deklica je prevzela skrb za šolske obveznosti brata in sestre zaradi maminega slabega razumevanja slovenskega jezika. Ravno zaradi razumevanja in govorjenja slovenskega jezika v šolo na roditeljske sestanke in pogovorne ure prihaja oče, ker se lahko sporazumeva z učiteljico. Kadar ima oče vprašanje glede vzgoje in izobraževanja svoje hčerke, pride v šolo nenajavljen in samo v natikačih, saj stanujejo v bližini šole. Vedno se mu mudi, ker mora delati, saj sam vzdržuje petčlansko družino. V albansko govorečih družinah imajo očetje verjetno vodilno vlogo, kar pomeni, da so dominantni iz drugih vzorcev socialno kulturnega okolja.

Družina za večje praznike odide na obisk k svojcem na Kosovo. Takrat učenka manjka več, kot je pouka prostih dni. Učni primanjkljaj v teh primerih se izkazuje pri slabših ocenah pri ocenjevanju znanja, saj sama težje nadoknadi zamujeno. Učenka se s sošolci dobro razume, saj je družabna, prijazna in vljudna. Da se s sošolci dobro razume, ji je verjetno pripomoglo tudi znanje slovenskega jezika. Ker se lahko pogovarja z vsemi sošolci, je ne zavračajo. Z vsemi učitelji na šoli ima spoštljiv odnos. Med sošolkami ima prijateljice, s katerimi se druži tudi izven pouka. Učenka se zaveda, da ji bo šola omogočila izobrazbo, s katero si bo pridobila poklic. Rada bi namreč postala frizerka.

Družina je zadovoljna s svojim življenjem v Sloveniji, zato o vrnitvi v domači kraj ne razmišlja. Prav tako nima nobenih želja po preselitvi v drugo državo, severno od Slovenije. V Nemčiji, kjer so živeli, se niso počutili varno zaradi porasta kriminala. Tudi življenje v večmilijonskem mestu jim ni ustrezalo.



## 2. Študija primera druge družine

Druga družina prihaja iz večjega mesta na Kosovu. V Slovenijo so prišli s posredovanjem prve družine, ki smo jo opisali v okviru 1. študije primera. Oče iz prve družine jim je pomagal pri vseh administrativnih zadevah in jim tudi priskočil na pomoč kot prevajalec. Oče druge družine ni znal govoriti slovensko, je pa znal srbsko. Mama pa kot po navadi ni razumela nič slovensko. Družina je imela tri otroke. Starejši otrok je obiskoval osnovno šolo, dva mlajša sta bila doma pri mami. Po prihodu v Slovenijo se je oče zaposlil v prevozništvu, mati pa je ostajala doma s tremi majhnimi otroki.

V šolo je prihajal oče skupaj s prijateljem prevajalcem, ki je že dolgo živel v Sloveniji. Ker ni poznal slovenskega vzgojno – izobraževalnega sistema, je potreboval prevajalca, da mu je dodatno pojasnil posamezne zadeve. Oče je prihajal v šolo s prevajalcem pred poukom in to nenajavljen. Mama v šolo ni hodila, zato je v tej družini imel oče verjetno vodilno vlogo.

Deček, katere družino opisujem, je bil v šoli povprečen učenec, čeprav je zelo slabo govoril in razumel slovenski jezik. Bil je velik in močan. Sošolci ga niso dobro sprejeli medse, ker se niso mogli z njim nič pogovarjati. Deček si je želel njihove družbe, vendar je lahko samo poslušal sošolce. Povedati pa sam ni znal več kot le par nepovezanih besed. Zaradi tega je bil učenec žalosten in se je počutil nesprejetega. Ker je bil visok in močan, so se ga sošolci bali, ker je znal z njimi fizično obračunati, kadar je imel občutek, da se mu posmehujejo. Do učiteljice je bil spoštljiv in prijazen.

Zaradi tega in zato, ker družina v kraju bivanja ni imela sebi primerne družbe, so se odločili preseliti v drug kraj v Sloveniji. Tam je že živelo več družin s Kosova. Njihova odločitev je bila nenadna, kakor je bila nenadna odločitev prihod v naš kraj.

## 3. Študija primera tretje družine

Tretja družina je prišla v Slovenijo iz majhnega mesta na Kosovu. V Slovenijo so prav tako kot druga družina prišli s pomočjo prijateljev, ki so že v Sloveniji nekaj časa. Prijatelji so jim priskrbeli stanovanje in očetu službo. Družina ima tri otroke. Dve deklici obiskujeta osnovno šolo, tretja pa obiskuje vrtec v domačem kraju. Ker ob preselitvi niso imeli urejenih vseh papirjev, najstarejša deklica v Sloveniji ni obiskovala vrtca. Ko je prišla v prvi razred, ni poznala slovenskega jezika. Vsak dan je jokala in gledala proti oknu, kdaj bo prišla mama ponjo. V razredu je bilo to zelo moteče in motilo vzgojno izobraževalni proces. Oče se je sporazumeval z razredničarko v nemškem jeziku, ker je že delal pred tem v Avstriji. Tudi on ni znal slovensko, vendar se je zelo hitro naučil malo jezika, da je razumel, kar mu govori razredničarka. Z njim se je pogovarjala v nemškem in slovenskem jeziku.

Oče je prihajal v šolo sam po navadi pred poukom. Redno se je udeleževal roditeljskih sestankov in pogovornih ur. Po sestanku je ostal pri razredničarki, da mu je osebno pojasnila vsebine sestanka, ker je ni razumel. Oče je bil vesten in ga je vse zanimalo v zvezi z vzgojno izobraževalnim napredkom njegove hčerke. Vse informacije si je zapisoval v beležko. Tudi pri tej družini ima oče verjetno vodilno vlogo.

Oče dela pri zasebniku in finančno vzdržuje družino. Mama je doma in skrbi za družino. Slovensko ne zna. Deklica je hitro usvojila slovenski jezik, saj so ji dodatne ure slovenskega jezika zelo pomagale. Deklica je zelo samozavestna in danes se lepo sporazumeva v

slovenskem jeziku, pri čemer je potrebno priznati, da slovnično nepravilno, vendar se pogovarja s sošolci in se je vključila v razredno skupnost. Kadar pri pouku česar ne razume, se ne boji vprašati. Pri dopolnilnem pouku nadoknadi veliko snovi, ki je pri pouku ne uspe usvojiti ali utrditi.

Deklica se večkrat pohvali, da hodi z mamo v trgovino in je njena prevajalka. Družina ob velikih praznikih odpotuje na Kosovo. Tam so babica, dedek in tete ter strici. Deklica je povedala, da je bilo v mamini družini sedem otrok, v očetovi pa devet. Veliko stricev in tet živi v Nemčiji in Avstriji. Družina se v okolju, v katerega se je priselila, dobro počuti in se ne namerava preseliti drugam.

Ugotovitve skupnih točk pri vseh treh družinah so:

- a) vse tri družine so prišle v Slovenijo zaradi zaslužka,
- b) vse tri družine imajo tri ali več otrok,
- c) pri vseh treh družinah matere ne delajo, skrbijo za družino in ne znajo slovensko,
- d) očetje finančno vzdržujejo družino,
- e) očetje urejajo vso dokumentacijo in se vključujejo v vzgojo in izobraževanje svojih otrok,
- f) očetje imajo verjetno vodilno vlogo v družini.

## RAZPRAVA IN ZAKLJUČEK

Kot rešitev predlagamo oblikovanje specifičnega izobraževalno - svetovalnega programa za starše učencev albanske narodnosti za uspešnejšo integracijo v vzgojno – izobraževalni program. Program bi se izvajal na ravni posamezne šole, pred pričetkom novega šolskega leta. Program bi podajal odgovore na vprašanja, kako učence 1. razreda osnovne šole integrirati in jih opolnomočiti s poznavanjem in razumevanjem šolskih pravil, izostajanjem in opravičevanjem od pouka, obšolskih dejavnosti, prehranjevalnih navadah, povezovanjem z drugimi učenci v naše socialno kulturno okolje. Odgovore na vsa ta vprašanja bi ponujal poseben program za starše učencev, ki prihajajo iz drugih držav. Program se bi izvajal pred pričetkom novega šolskega leta, meseca avgusta.

Program bi omogočil staršem tujih državljanov, da dobijo usmeritve za uspešno in kakovostno integracijo v družbo in osnovnošolski vzgojno izobraževalni sistem. Vzgojno izobraževalni sistem zajema poznavanja šolskih pravil, hišni red, razumevanje urnikov, pravilnika o ocenjevanju, pravila opravičevanja izostankov od pouka, disciplinskih ukrepov, pravil obšolskih dejavnosti, prehranjevalnih navad in interakcije z drugimi učenci v našem socialno kulturnem okolju.

Tabela 1: Predlog programa

DAN	URA	VSEBINA	PREDAVATELJ	PROSTOR
1.	17. 00 – 17. 45	Predstavitev šole	Ravnatelj	

	(1 ura) 17. 45 – 18. 30	Šolska pravila	Svetovalna služba	Prostor, v katerem se bodo izvajala predavanja
	(1 ura) 18. 30 – 19.15	Hišni red	Svetovalna služba	
	(1 ura)			
2.	17. 00 – 19. 15  (3 ure)	Urniki, predmetniki in dnevi dejavnosti, interesne dejavnosti	Ravnatelj	
3.	17. 00 – 18. 30  (2 uri)	Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja	Ravnatelj	
	18. 30 – 19.15  (1 ura)	Opravičevanju izostankov od pouka	Razrednik	
4.	17. 00 – 18. 30  (2 uri)	Prehranjevalne navade	Svetovalna služba	
	18. 30 – 19.15  (1 ura)	Sodelovanje s CSD		
5.	17. 00 – 17. 45  (1 ura)	Disciplinski ukrepi	Ravnatelj	
	17.45 – 19.15  (2 uri)	Obšolske dejavnosti	Svetovalna služba	

Vir: Lastna raziskava, 2024

Predlagamo 15 urni učni program, kjer bi starši prišli popoldan 5 krat na teden po tri ure v šolo na predavanja, delavnice in svetovanja. Program bi se izvajal na ravni šole in bi ga izvajal ustrezno kompetenten tim strokovnih delavcev šole, med katerimi bi bili prav gotovo člani šolske svetovalne službe. Program bi ponujal podporo staršem pri soočanju s problemi, ki bi se verjetno pojavili tudi tekom šolskega leta.

S takšnim programom bi razbremenili razrednike učencev priseljencev. Razrednik veliko čas porabi za dodatne pogovorne ure s starši albansko govorečih učencev za posamezna pojasnila in dodatne razlage.

## VIRI IN LITERATURA

- Banjanac Lubej, S. (2019). *Slovenska uradna politika je bila leta 1989 prvi zaveznik kosovskih Albancev*. RTV SLO. <https://www.rtv slo.si/slovenija/30-let/koscki-sestavljanke/berishaj-slovenska-uradna-politika-je-bila-leta-1989-prvi-zaveznik-kosovskih-albancev/489580>
- Kalin, J. (2009). Sodelovanje med učitelji in starši. *Vzgoja: Revija za učitelje, vzgojitelje in starše*, 11(42), 28–29.
- Knez, M. (2012). Za koliko slovenščine je prostora v naši šoli? *Jezik in slovstvo*, 57(3 -4), 48–51.
- Poličnik, J. (b. d.). *Vsak otrok v družini ima svojo vlogo*. Mama si. <https://mama.si/uncategorized/vsak-otrok-v-druzini-ima-svojo-vlogo>
- Vadnjal, J. (2014). Pomen socialnega kapitala v etnični skupini: Primer albanskih podjetnikov v Sloveniji. *Dve domovini*, 40(2014), 123–137.

## **PODPORA DRUŽINI PRI NAČRTOVANJU BIVANJA V DOMAČEM OKOLJU**

### **SUPPORTING A FAMILY AT PLANNING TO SPEND TIME TOGETHER**

Tjaša Koren, mag. prof. soc. ped.  
Strokovni center Frana Milčinskega Smlednik

Valburga 5, 1216 Smlednik.

[tjasa.koren@scfm-smlednik.si](mailto:tjasa.koren@scfm-smlednik.si)

#### **POVZETEK**

*Pogosto se pričakovanja otrok in staršev do preživljanja časa v domačem okolju razlikujejo in pri tem prihaja do konfliktov. Posebej ranljive so družine, kjer imajo otroci prepoznane čustveno vedenjske težave ali motnje, saj pogosteje prihaja do odklonskih vedenj. V prispevku je predstavljena oblika dela z družino, ki se uporablja v Strokovnem centru Frana Milčinskega Smlednik. Otroci in mladostniki med tednom bivajo v strukturiranem okolju vzgojne skupine, med vikendi in počitnicami pa se vračajo v domače okolje. S starši in otrokom se na podlagi individualnih pogovorov o pričakovanjih oblikuje načrt poteka preživljanja časa v domačem okolju in se po vikendu/počitnicah tudi analizira. Pri postavitvi načrta se upošteva načelo postopnosti, poudarjena so področja, ki so trenutno aktualna, hkrati pa se družino uči, kako v prihodnosti naslavljati sprotne težave v komunikaciji, da s tem ne porušijo odnosa.*

**KLJUČNE BESEDE:** delo z družino, družinsko okolje, vzgoja otrok, strukturiranje dejavnosti, soustvarjanje

#### **ABSTRACT**

*Childrens' and parents' expectations of spending time together at home often differ and conflicts arise. Families where the child has emotional-behavioral difficulties or disorders are particularly vulnerable, as deviant behaviors occur more often. The article presents the method of working with the family, which is used at Strokovni center Frana Milčinskega Smlednik. During the week, children and adolescents live in a structured setting of a residential care group, and during weekends and holidays, they return to their homes. Based on individual conversations with parents and the child about expectations, a plan for spending time in the family is created and analyzed. During planning, the principle of gradualness is used, the areas that are currently relevant are emphasized, while at the same time the family is taught how to address ongoing communication problems in the future so that they do not destroy their relationship.*

**KEY WORDS:** work with family, home environment, child upbringing, planned activities, co-creative working relationship

Uvod

Strokovni center je vzgojno-izobraževalna ustanova, ki nudi otrokom s posebnimi potrebami na področju čustvenih in vedenjskih težav ali motenj okolje in podporo za doseganje razvojnih, vzgojno-izobraževalnih ciljev. Poleg dela z otrokom pa je velik del nalog strokovnega centra usmerjen tudi v sodelovanje in pripravo domačega okolja na vrnitev otroka po končani namestitvi.

Otroci, nameščeni v strokovni center, se praviloma med vikendi in v času počitnic vračajo v domače okolje - družino, zato je, kot pravi Horvat (2000), delo le z otrokom, ne da bi hkrati delali tudi s starši, le polovično. Nerešeni odnosi mladostnikov z njihovimi starši pripeljejo do ohranjanja čustvenih in vedenjskih težav, kar je dovolj velik razlog za intenzivno delo s starši.

Pri delu s starši sem kot vzgojiteljica v vzgojni skupini in kasneje svetovalna delavka ugotavljala, da so težave v domačem okolju pogosto rezultat nejasno postavljene strukture v družini. Predvsem se je to pokazalo v primerih, ko je otrok v strukturiranem okolju vzgojne skupine dobro sodeloval, v domačem okolju pa so se še vedno pojavljale podobne težave in vzorci kot pred namestitvijo. Prihajalo je do razhajanj v pričakovanjih otrok in staršev ter spremembah, ki so jih bili starši pripravljani ali zmožni vpeljati v domačo rutino. Pri tem je bila večkrat uporabljena oblika načrtovanja bivanja v domačem okolju, ki se je izkazala kot uporabna, saj je bilo staršem in otroku lažje slediti postavljeni strukturi, znotraj katere so lahko krepili pozitivne odnose. Čačinovič Vogrinčič (2008) proces razdeli v 5 stopenj: pridruževanje (vzpostavitev odnosa), raziskovanje (odkrivanje problema, virov moči in možnih rešitev), spreminjanje (načrtovanje korakov, izvajanje in delo), proslavljanje (prepoznavanje prispevka udeležencev in evalvacija sodelovanja) ter reflektiranje udeležbe strokovnega delavca.

## **STIK S STARŠI**

Pred pričetkom intenzivnega dela s starši je pomembno, da z njimi vzpostavimo stik in odnos. Prvi stik z družino navežemo ob ogledu strokovnega centra, kjer predstavimo naše delovanje, ter kasneje ob sprejemu otroka, kjer sklenemo dogovor o sodelovanju otroka, staršev ter strokovnega centra. Starši so v rednem stiku z matičnimi vzgojitelji otroka z namenom izmenjave tekočih informacij. Hkrati pa v Strokovnem centru Frana Milčinskega Smednik izvajamo Delavnice za starše, kjer naslavljamo aktualne vzgojne problematike. Drabble (2013) povzema ugotovitve študij, ki so potrdile, da se starši otrok s posebnimi potrebami pogosto počutijo izolirane in doživljajo namestitev kot stresno, zato potrebujejo dodatno podporo.

V okviru Delavnic za starše poskušamo nasloviti tako izobraževalni, kot tudi podporni vidik. Poleg formalnih srečanj, pa se tekom leta organizira tudi druženja s starši, ki ga avtorice (Žagar, 2016, Intihar in Kepec, 2002) prepoznavajo kot pomembnega za krepitev medsebojnega sodelovanja staršev in strokovnih delavcev.

Po vzpostavljenem stiku strokovnih delavcev s starši se lahko prične bolj intenzivno, individualno delo z družino na področjih, ki jih posamezna družina potrebuje. Pri tem je cilj dela s starši (Kukovič in Kukovič, 2016) ustvariti pogoje, ki bodo omogočili vrnitev otroka v okolje, ki bo otroka podprlo pri novo naučenih vzorcih vedenja in odzivanja. Za doseg tega cilja pa je potrebno spoznati družino in njeno funkcioniranje, kar lahko naredimo prek individualnih pogovorov tako s starši, kot tudi z otrokom. Ponudimo jim prostor, kjer lahko izrazijo svoje doživljanje in vidik na situacijo v družini.

## INDIVIDUALNI SPOZNAVNI POGOVOR Z DRUŽINO

Za doseganje ustreznih pogojev in sprememb v družini je pomembno aktivno sodelovanje vseh udeleženi ter da so pripravljeni drug drugega slišati (prav tam). Pri tem ima strokovni delavec moč dati glas učencu tudi pri sodelovanju s starši (Petrovič in Žinko, 2019). Če so vsi udeleženi pripravljeni sprejeti sodelovalen pristop, lahko pričakujemo uspešnejšo rešitev problematike, saj to omogoča raziskovanje z več različnih vidikov in skupno ravnanje, s katerim običajno hitreje dosežemo zadane cilje (Žižak in Koller Trbovič, 2007).

Ob zaznanih težavah doma, pogled na situacijo najprej predstavi matični vzgojitelj, ki redno spremlja družinsko dinamiko. Pri tem mora biti svetovalni delavec pozoren, da te interpretacije dogodkov ne vzame za edine pravilne, saj je pri delu z družino pomembno, kako posamezniki doživljajo odnose in kje sami zaznajo težave. V drugem koraku svetovalni delavec na pogovor povabi starša, ki sam predstavi svoj pogled na preživljanje vikendov. V primeru, da starš vedenja in odnosov v družini ne prepozna kot težavnih, ne bo pripravljen sprejeti pomoči v obliki načrtovanja vikendov, temveč lahko z njim naslavljamo drugačne tematike družinskih odnosov. Veliko staršev pa (Dogenik, 2019) se pri vzgojnih vprašanih težje znajde, otrokom težje postavi meje in omejitve, saj jim otroci predstavljajo velik vzgojni izziv. Razlogi so lahko na strani staršev in njihovih stisk ali v specifikah otroka in njegovega duševnega razvoja.

S staršem se poleg njegovega doživljanja odnosov in razbremenjevanja stisk pogovorimo tudi o vzgojnih pristopih, možnostih preživljanja skupnega časa, aktivnostih, ki jih počnejo skupaj, zadolžitvah, ki jih ima otrok, pravilih, ki veljajo doma in predvsem pričakovanih do otroka. Ob tem jim poleg podpore ponudimo tudi pogled na razvojno fazo in razvojne naloge otroka v tem obdobju, saj so pričakovanja staršev pogosto nerealna.

Ko svetovalni delavec pridobi pogled staršev na situacijo, podoben pogovor izvede tudi z otrokom. Otrok predstavi svoj pogled na dogajanje in odnose v družini, kako sam vidi vzgojne pristope in pričakovanja staršev ter kakšni so njegovi odzivi na zahteve staršev. Osredotočimo se tudi na zadovoljene potrebe otroka, saj kot ugotavljata Klanjšček in Hozjan (2020), bolj ko bodo starši naslovili otrokove potrebe, manjše je tveganje za pojav neželenega vedenja. Pri tem je potrebno biti pozoren tako na fiziološke (spanje, prehrana) kot tudi na psihološke potrebe (ljubezen, varnost, pozornost).

Strokovni delavec si po pogovoru z vsemi udeleženi ustvari sliko pričakovanih potreb, želja, močnih področij družine ter težav, ki se pojavljajo. Pridobljene informacije na skupnem sestanku z otrokom, staršem ter matičnim vzgojiteljem, predstavi vsem udeležencem. Pri tem igra vlogo gostitelja (Kovač idr., 2017), ki je prisoten, soustvarja in podaja svoje znanje ter izkušnje iz prakse, gosti pogovore, s tem da k sodelovanju povabi vse udeležene, načena tudi težke teme in hkrati s spoštovanjem, brez sodb, poslušaj, kje težavo vidita starš in otrok. Strle idr. (2017) poudarjajo, da so družine, ki se znajdejo v stiski na področju komunikacije in sodelovanja še posebno občutljive, saj je okrnjen njihov občutek varnosti, samopodoba in samozaupanje pa sta zaradi raznolikih življenjskih izkušenj pogosto ranjeni. V lastni čustveni (pre)obremenjenosti pogosto ne (z)morejo razmišljati trezno in se posledično tudi ne ustrezno, odločno odzvati. Strokovni delavec je zato pogosto lahko v vlogi mediatorja med starši in otrokom, daje prostor en drugemu, zdrži s težkimi občutki in čustvi, usmerja pozitivno komunikacijo in 'jaz sporočila' ter povzema povedano.

## PRIPRAVA NAČRTA PREŽIVLJANJA VIKENDA V DOMAČEM OKOLJU, NJEGOVA ANALIZA IN EVALVACIJA

»Študije so si danes edine zgolj v dejstvu, da se v začetku mladostništva poveča stopnja prerekanja in prepiranja med mladostnikom in starši. Ob tem pa še vedno ni jasnega konsenza med raziskovalci, zakaj se tovrstni negativni odnosi med mladostnikom in staršem pojavijo« (Čotar Konrad, 2012, str. 38). Med najpogostejšimi izvori napetosti sta postavljanje meja in prevzemanje odgovornosti v procesu zavzemanja večje samostojnosti mladostnika (Gostečnik idr. 2000). V situacijah, ko ugotovimo, da je komunikacija med staršem in otrokom tako zapletena, da ne zmoreta slišati drug drugega, jima pomagamo s pripravo načrta preživljanja skupnega časa v domačem okolju. Kot ugotavljata Pate in Pate (2019), so konflikti med mladostnikom in staršem največkrat povezani z redom, čistočo, jezikanjem, domačimi nalogami, telefonskimi klici, hrano, prepiri s sorojenci in spanjem. Kot manj pogoste naštejeta zmenke, kajenje cigaret, uživanje drog, zamujanje v šolo in kupovanje oblačil, ki pa so pri otrocih s čustvenimi vedenjskimi težavami prav tako aktualni.

S tem, ko v naprej določimo pravila, pričakovanja in posledice zgoraj omenjenih področij, se starš in otrok doma izogneta dogovarjanju glede poteka dneva in lahko gradita na odnosu, ki je zaradi mnogih stresnih situacij v družinski dinamiki mnogokrat porušen. Družina (Čotar Konrad, 2012) mora poseči po globljih spremembah v svojem delovanju, da se bo bolj učinkovito soočala s stresom. Oblikovati mora nova pravila, pričakovanja za posamezne družinske vloge, prenos posameznih gospodinjskih opravil na mladostnika, ponovno opredeliti svoj odnos do discipline, odgovornosti in pristopa do mladostnika.

Pomembno je, da določimo tudi pozitivne ali negativne spodbude, ki jih je otrok deležen ob svojem vedenju. Klanjšček in Hozjan (2020) govorita o oblikah vedenja, za katere se mladostnik kljub morebitnim negativnim posledicam odloči sam (pretirana uporaba ekranov, ključbovalno vedenje, kajenje, ponočevanje itd.), saj ob njih doživlja pozitivna čustva. Za preprečitev takega vedenja se poseže po kazni, ki bo učinkovita, ko bo doživljanje negativnih čustev intenzivnejše od doživljanja pozitivnih čustev. Pri tem je ključno dobro poznavanje otroka, njegove osebnosti in delovanja.

Strokovni delavec starša ob tem usmerja z delovanjem otroka v skupini, otrokovega razvojnega obdobja in opazovanjem vzgojnega stila starša. Starši (Belsky idr., 1996) lahko vsakodnevno vedenje otroka dojemajo kot deviantno in so pretirano odzivni pri discipliniranju, po drugi strani pa so lahko pretirano popustljivi.

Na skupnem sestanku vseh udeleženi tako **določimo osnovna hišna pravila**, ki veljajo doma, **pričakovanja staršev do otroka** (npr. uporaba zaslonov, izhodi od doma, ura spanja, delovne zadolžitve) in pri tem poskusimo upoštevati **želje otroka** (npr. sam si izbere opravilo). Ob teh dejavnostih določimo tudi **posledice vedenja**, ki so lahko v obliki dodatnih ugodnosti ali kazni. Pomemben vidik preživljanja vikendov v domačem okolju pa je **posvečen čas**, ki ga starš nameni svojemu otroku. Pri tem se poskušamo nasloniti na pozitivne izkušnje, ki sta jih starš in otrok imela v preteklosti (skupni hobiji, prijetna doživetja, itd.). Velik pomen damo željam otroka, saj bo tako otrok bolj pripravljen na grajenje odnosa s staršem. Večji vpliv pri tem pa lahko predstavljajo (Pate in Pate, 2019) osebna zgodovina in osebnost starša, njegov partnerski odnos, zaposlitev, socialna mreža in značaj otroka. V primeru, da med vikendom



zaradi obveznosti ni časa za stik, je za grajenje odnosa pomembno, da se ga omogoči med tednom.

1. **Ob odhodu domov starš prejme pisne usmeritve pri delu z otrokom, kot povzetek pogovorov.** Primer: *Z otrokom z namenom ponovnega vzpostavljanja odnosa poskušajte najti prijetne tematike za pogovor, da vaju odnos ne temelji zgolj na pridiganju. Pohvalite stvari, ki jih je naredil dobro. Če vedenje ni primerno, enkrat opozorite, če se vedenje ponovi, odvzamete dogovorjeno ugodnost. Ne zapletajte se v nepotrebno pregovarjanje. Kadar postane situacija težka, lahko pokličete na dežurno številko strokovnega centra, kjer vam strokovni delavci pomagajo skozi težke trenutke oziroma se pogovorijo z otrokom. Naj vračanje v zavod ne postane grožnja, temveč zadnji izhod.*

2. **Oba, tako starš in otrok, pa prejmeta tudi povzetek skupnih dogovorov in terminski načrt.** Primer:

- *Spoštljiva komunikacija (brez provokacij, komentiranja dela drugih, kletvic, žalitev itd.).*
- *Spoštovanje zasebnosti in osebnih meja drugih članov družine.*
- *Redno sodelovanje pri hišnih opravilih in pospravljanje za sabo.*

*Ugodnosti: ogled televizije znotraj določenega termina in uporaba telefona v prisotnosti starša. V primeru, da otrok krši sklenjene dogovore ali predviden načrt preživljanja vikenda, starš po lastni presoji odvzame del ugodnosti (npr. 5 minut telefona) glede na stopnjo kršitve.*

- *do zajtrka – bujenje, v sobi bere knjigo, v kopalnici uredi osebno higieno, zajtrk*
- *10.00-11.00 – urejanje sobe in stanovanja (preobleči posteljnino na postelji, pospraviti sobo in dobro posesati stanovanje)*
- *11.30-12.30 – čas namenjen delu za šolo (v tišini)*
- *kosilo in 1 ura prostega časa (umirjene dejavnosti)*
- *15.30-17.00 – igranje družabnih iger spoštljivo in po pravilih (vsak izbere 1 igro)*
- *18.00 – večerja*
- *18.30-19.00 – možnost uporabe telefona*
- *19.00-20.00 – čas za osebno higieno*
- *20.00-21.55 – možnost ogleda letom primerne vsebine na televiziji*
- *22.00 – spanje*

**Starš in otrok skupaj opravita realizacijo načrta in evalvacijo počutja, hkrati pa vsak sam opravi tudi analizo svojega vedenja s pomočjo podvprašanj.**

Primer analize starša:

*Katere pozitivne stvari ste v tem vikendu opazili pri otroku?*

*Kakšen je bil otrokov odnos do vas (spoštljiv, umirjen, pogovorljiv)? Katera opravila je otrok opravil? katerih sprejetih dogovorov se je držal? Kaj sta skupaj počela? V čem je vaš otrok dober, ustvarjalen? Ali ste opazili še kaj pozitivnega? Kaj vam otrok pripoveduje o sebi, o tem kar se mu dogaja?*

*Katere morebitne težave so se pojavile?*

*Kje je prišlo do nestrinjanja? Kakšno vedenje je pokazal otrok? Kakšen je bil vaš odziv? Kakšen je bil razplet? Kakšno odgovornost prevzamete pri pojavu težave? Kje vidite možnost za izboljšanje? Bi se stvar lahko v prihodnosti preventivno preprečila? Kako? Ste se naučili kaj novega? Bi potrebovali dodatno podporo? Kakšno?*

Analizo skupaj preživetega časa in realizacijo terminskega načrta po vikendu starš in otrok redno oddajata strokovnemu delavcu, ki po potrebi sproti naslovi težave. Po približno enem mesecu se ponovno izvede sestanek v enaki zasedbi kot pri prvem načrtovanju. Pregleda se analize vikendov in se pogovori o vzorcih, ki jih je moč opaziti v delovanju družinske dinamike. Petric (2011) opozarja na to, da starši pogosto pričakujejo spremembo le v vedenju otroka, pozabijo pa, da sta za vzpostavitev dobrega odnosa potrebna dva, kar pomeni, da bo do sprememb v družinski dinamiki prišlo le, če so za spremembo pripravljeni tudi sami.

»Prav teze o specifičnosti odnosov v posamezni družinski diadi pomembno opozarjajo na to, da se je v preventivnem, terapevtskem ali mediacijskem delu z družinami potrebno posvetiti tako vsakemu podsistemu posebej kot tudi celotni družini skupaj« (Čotar Konrad, 2012, str. 44). S tem namenom izvedemo tudi individualno srečanje s staršem, kjer se pogovorimo o vzgojnih pristopih, stiskah ter starša opolnomočimo k vzgoji. Hkrati pa vzgojitelj z otrokom naslavlja izstopajoče vzgojne tematike, ki se pojavljajo tako v skupini, kot tudi doma.

## **PREHOD V SAMOSTOJNO NAČRTOVANJE VIKENDOV**

Načrtovanje preživljanja časa v domačem okolju variira od dinamike družine. V nekaterih primerih, z družino pripravimo terminsko določen načrt preživljanja vikenda, spet drugič pa to ni potrebno. Izhajamo iz družine ter tega, kje člani družine vidijo težavo. V vsakem primeru pa načrtovanje postopoma prenesemo v domeno družinskih članov.

Načrtovanje preživljanja skupnega časa poteka stopenjsko, začne se lahko na katerikoli stopnji:

- terminsko določen načrt, pravila in posledice s pomočjo strokovnega delavca in pisna analiza vikenda,
- določene aktivnosti, pravila in posledice s pomočjo strokovnega delavca in pisna analiza vikenda,
- samostojno določene aktivnosti in pričakovanja, ki jih določi družina sama, in pisna analiza vikenda,
- ohlapen oris pričakovanj preživljanja vikenda in spremljanje vikenda s strani strokovnega delavca prek pogovora s staršem in otrokom,

- samostojno načrtovanje in preživljanje vikendov brez spremljanja strokovnega delavca.

Družino prek konkretnih primerov učimo kako se dogovarjati, reševati morebitne spore, ne da bi s tem rušili odnos, starše kako zdržati s stisko mladostnika ter mladostnika kako reagirati ob frustracijah. Bistveno (Čotar Konrad, 2012) spremembo odnosa med staršem in otrokom predstavlja razumevanje starša, da ni več vsemogočna figura, ki ji bo otrok samoumevno sledil, temveč se odnos spreminja v bolj enakovrednega, znotraj katerega je potrebno dogovarjanje.

## ZAKLJUČEK

Priprava načrta preživljanja časa v domačem okolju je lahko v veliko pomoč staršu in otroku pri vzpostavljanju boljših odnosov in učenju novih načinov sodelovanja. Kot prepoznava Kukovič in Kukovič (2016), pa na uspešnost obravnave in doseganja zastavljenih ciljev močno vpliva aktivno vključevanje staršev. Starši lahko ne uvidijo svoje vzgojne nemoči in vzroke težav iščejo v okolici, instituciji, preostalih članih družine itd., kar se kaže kot nemotiviranost, apatičnost in ne sprejemanje pomoči.

Hkrati se nekateri starši zaradi oddaljenosti ali drugih razlogov (npr. zaposlitev) težko udeležijo aktivnosti za starše, ki jih organizirajo strokovni centri, zato je v teh primerih ključno povezovanje strokovnega centra in CSD (prav tam). Vloga strokovnega delavca pri načrtovanju vikenda je dati prostor, znanje in podporo družini v procesu novega vzpostavljanja družinske dinamike. Pri tem dela tako individualno s posameznikom, kot z družino kot celoto. Pomembno je tudi timsko sodelovanje s strokovnjaki, ki družino in posameznike v družini dobro poznajo. Smotno je, da strokovni delavec pri načrtovanju skupnega časa družine uporablja socialnopedagoški koncept 'vodnika', kot ga opisuje Müller (1993 v Sande idr. (ur.), 2013), kjer udeleženci (družina) zavzamejo vlogo strokovnjaka in poznavalca, ki sam definira svoje težave. Strokovni delavec pa pri tem zavzame vlogo osebe, ki usmerja proces in ob tem nudi pomoč in podporo.

Oblika dela je prenosljiva na več področij dela z družino. Možnost uporabe je tako na področju socialnega varstva, vzgoje in izobraževanja ali zdravstva, razlika pa je zakonskih in praktičnih (z)možnostih za implementacijo.

## VIRI IN LITERATURA

Belsky, J., Woodworth, S. in Crnic, K. (1996). Trouble in the second year: Three questions about family interaction. *Child development*, 67(2), 556–578.

Čačinovič Vogrinčič Gabi (2008) Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Čotar Konrad, Sonja (2012). Konfliktnost med mladostniki in starši. *Psihološka obzorja (Ljubljana)*, letnik 21, številka 3/4, str. 37-46.

Dogenik, Sabina (2019). Pogovor s starši v stiski. *Vzgoja (Ljubljana)*, letnik 21, številka 83, str. 16-17.

Drabble, S. (2013). Support for children with special educational needs (SEN). European Union: RAND Europe. Pridobljeno 20. 4. 2024 s [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research\\_reports/RR100/RR180/RAND\\_RR180.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR100/RR180/RAND_RR180.pdf)

- Gostečnik, C., Pahole, M. in Ružič, M. (2000). Biti mladostnikom starši. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Horvat, M. (2000). Delo z vedenjsko in osebnostno motenim otrokom in mladostnikom. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Intihar, D. in Kepec, M. (2002): Partnerstvo med šolo in domom: Priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Klanjšček, Miha, Hozjan, Dejan (2020). Kako se soočati z neželenim vedenjem otroka. [Vzgoja \(Ljubljana\)](#), letnik 22, številka 88, str. 37-38.
- Kovač, J., Oblak, A. in Založnik, P. (2017): Sodelovalni pristopi k učenju in poučevanju v šolskem prostoru. Gradivo za udeležence seminarja. Ljubljana – Zalog.
- Kukovič, Ana, Kukovič, Nadja (2016). Sodelovanje staršev, centra za socialno delo ter vzgojnega zavoda v času bivanja otroka v vzgojnem zavodu. [Socialna pedagogika \(Ljubljana\)](#), letnik 20, številka 1/2, str. 97-123.
- Pate, Miha, Pate, Tanja (2019). Strategije discipliniranja pri starših in konflikti v odnosu z mladostnikom. [Socialna pedagogika \(Ljubljana\)](#), letnik 23, številka 1/2, str. 49-64.
- Petric, M. (2011). Starševstvo je lep, a odgovoren poklic: vodnik v vzgoji. Nova Gorica: Melior, Založba Educa.
- Petrovič, Klavdija, Žinko, Andreja (2019). Sodelovanje s starši in glas učenca. [Učiteljev glas](#), letnik 50, številka 2/3, str. 61-64.
- Sande, Matej, Dekleva, Bojan, Kobolt, Alenka, Razpotnik, Špela, Zorc-Maver, Darja (2013). Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke.
- Strle, Marko, Petric, Mateja, Korošec, Petra, Juhart Vreback, Sabina (2017). Sodelovalni dialog strokovnih delavcev in staršev. [Vodenje v vzgoji in izobraževanju](#), letnik 15, številka 1, str. 61-79, 134-135.
- Žagar, Mateja (2016). Uspešno sodelovanje med starši in vzgojitelji. [Didakta](#), letnik 25 i. e. 26, številka 187, str. 48-52.
- Žižak, A. in Koller Trbovič, N. (2007). Temna stran družinskega življenja v doživljanju otrok in mladostnikov. *Socialna pedagogika*, 11(2), 147–170.

## **DOKUMENTARNI FILM KOT INOVATIVNA METODA DELA S STARŠI DOCUMENTARY FILM AS AN INNOVATIVE METHOD OF WORKING WITH PARENTS**

Eva Korenč, univ. dipl. soc. del.  
Center Janeza Levca  
Karlovska cesta 18, 1000 Ljubljana  
eva.korenc@centerjanezalevca.si

### **POVZETEK**

*V prispevku predstavim dokumentarni film Prehod kot inovativno metodo dela s starši otrok, vključenih v posebni program vzgoje in izobraževanja. Pri njihovem izobraževanju se osredotočamo na učenje praktičnih veščin za čim bolj samostojno življenje, usposabljanje na področju delovnih veščin ter vključevanje v različne oblike zaposlovanja. Posneli smo dokumentarni film, kjer so bivši učenci in njihovi starši povedali svojo zgodbo o zaposlovanju, z namenom lažje odločitve za tiste, ki jih ta prehod še čaka.*

**KLJUČNE BESEDE:** dokumentarni film, posebni program vzgoje in izobraževanja, zaposlovanje, socialno delo

### **ABSTRACT**

*In this article, I present the documentary film Prehod, as an innovative method of working with parents of children included in a special education program. In their education, we focus on learning practical skills for living as independently as possible, training in the field of work skills and integration into various forms of employment. We made a documentary film where former students and their parents told their story about employment, with the aim of making the decision easier for those who are still waiting for this transition.*

**KEY WORDS:** documentary film, special education program, employment, social work

### **UVOD**

Življenjske zgodbe ljudi so v središču socialnega dela. (Urek, 2001) Pomembne so tako za strokovnjakinje, ki jih poslušajo, kot tudi za uporabnike, ki jih pripovedujejo. Moje poklicno področje zajema predvsem delo z učenci z zmerno motnjo v duševnem razvoju in njihove starše v okviru šole za otroke s posebnimi potrebami Centra Janeza Levca Ljubljana (v nadaljevanju: CJL).

V posebni program vzgoje in izobraževanja so v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) vključeni otroci z zmerno, težjo ali težko motnjo v duševnem razvoju ter drugimi pridruženimi motnjami. Cilj izobraževalnega programa je, da jih usposobimo za čim večjo samostojnost in neodvisnost. Predvsem v starosti 18-26 let je glavni cilj programa učenje za življenje in delo, kar tudi opredeljuje program, ki ga je pripravila Nacionalna komisija za prenavo programov za otroke s posebnimi potrebami.

V Centru Janeza Levca Ljubljana smo posebno pozornost ves čas namenili tudi zaključevanju šolanja mladih, vključenih v ta program. Pri ostalih šolskih programih je zaključek šolanja jasno znan že od začetka vključitve. Pri posebnem programu pa tako jasnega zaključka ni, razen če se starši ali učenec odločijo, da se bo šolal do dopolnjenega 26. leta. V zaposlitev se posameznik lahko vključi po dopolnjenem 18. letu, ko v skladu z Zakonom o socialnem vključevanju invalidov praviloma pridobijo status invalida.

Prehod v zaposlitev pričnemo načrtovati, ko učenec dopolni 15 let. Pri tem sledimo mejnikom, ki jih sicer dosegajo njihovi vrstniki v večinski šoli, kjer pri 15 letih zapustijo osnovno šolo in se vključijo v srednješolsko izobraževanje.

Učenci, stari 15-18 let, se vsako leto odpravijo na informativne dneve v Varstveno delovno centre ljubljanskega območja. Isti dan popoldan so na informativni dan vabljeni tudi njihovi starši.

V enakem obdobju učencem, ki so za to zainteresirani in so sposobni, organiziramo notranje prakse. Učenci se že tekom šolanja v skladu z učnim programom učijo osnovnih in praktičnih spretnosti. Na podlagi njihovih interesov in spretnosti preverimo, če jim lahko ponudimo možnost opravljanja delovne prakse znotraj šole. Ko dopolnijo 18 let, pregledamo možnosti o vključitvi v zunanje delovno okolje.

Ob starosti 18 let pričnemo izvajati tudi prakso v varstveno delovnih centrih. Pri tem sledimo načelu, da se učenec vključi v tisti VDC, kamor bo lahko nekoč tudi dejansko vključen. Praksa je vedno individualizirana in prilagojena vsakemu posamezniku. V osnovi pa naj bi v starosti 18, 19 let trajala tri delovne dni, kasneje pa strnjeno 1-2 tedna. Namen tovrstne prakse je spoznati delovno okolje, saj naši učenci lahko le tako resnično spoznajo delovni proces in se nato na podlagi lastne izkušnje odločijo, česa si želijo in sprejmejo informirano odločitev.

## **OBLIKE ZAPOSLOVANJA**

Po zaključku šolanja se učenec lahko vključi v naslednje oblike zaposlitve.

Vodenje in varstvo pod posebnimi pogoji obsega take oblike dela, ki posameznikom omogočajo ohranjanje pridobljenih znanj ter razvoj novih sposobnosti. Storitve upravičencem zagotavljajo varstveno delovni centri v skladu z Zakonom o socialnem varstvu.

Programi socialne vključenosti so socialni programi, ki so namenjeni podpori in ohranjanju posameznikovih delovnih sposobnosti. V programe se vključujejo osebe, ki zaradi invalidnosti niso zaposeljive, kar Zavod za zaposlovanje po zaključeni zaposlitveni rehabilitaciji ugotovi z

odločbo o zaposljivosti, v skladu z Zakonom o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju invalidov.

Integrirana zaposlitev – Pravilnik o standardih in normativih socialnovarstvenih storitev dovoljuje izvajanje zaposlitve pod posebnimi pogoji tudi izven prostorov varstveno delovnega centra in v drugi organizirani obliki (Berlot idr. 2018). Gre za t.i. integrirano oz. inkluzivno zaposlitev, katere izvajanje pomeni sledenje konceptu deinstitucionalizacije in iskanje vedno novih možnosti za učenje in osebno rast uporabnikov. V teh oblikah zaposlovanja uporabniki pod posebnimi pogoji ohranjajo in pridobivajo delovne spretnosti in socialne veščine, širijo socialno mrežo, krepijo samozavest, izboljšujejo samopodobo ter aktivno participirajo v družbi. T.i. integrirana zaposlitev prispeva k dvigu kakovosti življenja uporabnika in njegovemu dostojanstvu (Berlot idr. 2018).

Zaposlitev v prosti trg dela – posameznik, ki ima status invalida v skladu z Zakonom o socialnem varstvu invalidov, lahko sklene delovno razmerje in se mu nadomestilo za invalidnost izplačuje v višini razlike med prejeta plačo in zneskom neto minimalne plače. Ko invalidu delovno razmerje iz kakršnegakoli razloga preneha, ima znova pravico do nadomestila v polnem znesku.

Pri iskanju zunanjih delodajalcev (prosti trg dela) vedno gledamo na interese in sposobnosti posameznega učenca ter hkrati možnosti, prožnosti in prilagoditve delovnega okolja. Inštitut RS za socialno varstvo je za leto 2018 prvič izvedel raziskavo, koliko uporabnikov je bilo vključenih v integrirano zaposlitev, kakšno vrsto dela so opravljali in v kolikšnem obsegu. Takih uporabnikov je bilo 34. Vrste dela, ki so jo uporabniki opravljali v sklopu t.i. integrirane zaposlitve so bile različne, in sicer: delo v trgovini (npr. polnjenje polic), vrtnariji, cvetličarni, proizvodnji (barvanje cevi, urejanje okolice), delavnici, skladišču, avtopralnici, bencinski črpalki, restavraciji (pospravljanje, čiščenje, priprava pogrinjkov), frizerskem salonu, vrtcu (razdeljevanje pijače in hrane, pospravljanje, druženje), pralnici, pomoč pri negi, administraciji. Dva uporabnika sta opravljala sezonsko delo (izvajalci niso natančno opredelili vrste dela). (Berlot, idr. 2020).

### **Dokumentarni film**

Kljub natančnemu delu, seznanjanju z možnostmi in priložnostmi smo ugotovili, da imajo učenci, pa tudi njihovi starši, pri prehodu v zaposlitev veliko težav. Na šolo so navajeni, predstavlja jim varnost in so s poučevanjem v taki obliki zadovoljni. Sprejemanje sprememb uporabnikov je proces, ki zahteva čas, trud in vztrajnost.

Socialnim delavkam in delavcem poklicni položaj omogoča, da v življenja ljudi praviloma tudi neposredno posegajo in bistveno vplivajo na potek njihove zgodbe. (Urek, 2001)

Film Prehod smo posneli v letu 2022, premiero pa je doživel februarja 2023. V filmu svojo izkušnjo pripovedujejo štirje starši, sedem učencev in psihologinja VDC Tončke Hočevnar, ki izjavam uporabnikov doda strokovni okvir. Pri snemanju je sodeloval specialni in rehabilitacijski pedagog Žiga Sedmak, ljubiteljski režiser in igravec ter Jakob Šircelj, učenec posebnega programa vzgoje in izobraževanja, ki je strokovnjak na področju fotografije, videa in obdelave posnetkov.

Raziskovanje uporabniškega sveta prek filma je eden izmed načinov, kako krepiti moč uporabnika in dati njegovi življenjski izkušnji neko večjo vrednost ter posluš širšega občinstva. Hkrati film ponuja dobro možnost za širši diskurz o delu z uporabniki in lahko privabi večje število gledalcev, ki sicer v navidezno isti zgodbi vidijo popolnoma drugačne vidike te zgodbe. (Novosel, 2018)

Že iz poznavanja ozadja delovanja skupin za samopomoč lahko vemo, da je ključna medvrstniška podpora, ki je jaz, kot strokovnjakinja, staršem ne morem dati. Zdelo se mi je pomembno, da bi slišali druge starše in njihove otroke, ki so prehod v zaposlitev že opravili in so v svojem delovnem okolju zadovoljni. Tako je nastal film Prehod.

Dokumentarni film lahko služi kot dober pripomoček pri delu s starši iz več razlogov. Gledalci se lahko poistovetijo z osebami, ki nastopajo, situacijami in temami, prikazanimi v filmu. To jim omogoči, da se počutijo manj osamljene v svojih izkušnjah, saj vidijo, da niso edini, ki se soočajo s podobnimi izzivi ali težavami.

Dokumentarni filmi pogosto razkrivajo kompleksnost človeških izkušenj in družbenih problemov na način, ki spodbuja razumevanje in empatijo. To lahko gledalcem pomaga razvijati širše zavedanje o sebi, drugih in svetu okoli nas.

Prispevajo lahko k razvoju samopodobe gledalcev in pripovedovalcev, saj jim omogočajo, da vidijo različne načine soočanja s težavami, premagovanja ovir in doseganja uspeha. Pogosto sprožijo razmišljanje o različnih vidikih življenja in družbe. Spodbudijo jih k raziskovanju lastnih vrednot, prepričanj in ciljev.

Seveda pa pozitivno vplivajo tudi na posameznika, ki stopi pred kamero in pripoveduje o svoji izkušnji. To pripomore k izboljšanju samopodobe, saj je s svojo zgodbo lahko pomagal drugemu v podobni situaciji.

## ZAKLJUČEK

Dokumentarni film Prehod je po premieri dosegel več sto staršev in njihovih otrok. Marsikateri starš je dejal, da so zaradi njega lažje sprejeli odločitev o obliki zaposlovanja. S tem je dosegel svoj namen. Na ta način so bili seznanjeni o načinu dela in oblikah zaposlovanja seznanjeni tudi številni strokovnjaki različnih strok.

V prihodnje bi si želela posneti še film o prehodu v posebni program vzgoje in izobraževanja. Mislím, da taka oblika socialnega dela, ki združuje pripovedovanje zgodb in poslušanje izkušenj vrstnikov, lahko doseže širše občinstvo ter lahko prispeva k razmisleku o svojih prepričanjih.

## VIRI IN LITERATURA

Posebni program vzgoje in izobraževanja, Nacionalna komisija za prenovu programov za otroke s posebnimi potrebami, dostopno prek: [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebni-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/PP\\_vzgoje\\_in\\_izobrazevanja.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebni-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/PP_vzgoje_in_izobrazevanja.pdf)



- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in 200/20 – ZOOMTVI)
- Zakon o socialnem varstvu (Uradni list RS, št. 3/07 – uradno prečiščeno besedilo, 23/07 – popr., 41/07 – popr., 61/10 – ZSVarPre, 62/10 – ZUPJS, 57/12, 39/16, 52/16 – ZPPreb-1, 15/17 – DZ, 29/17, 54/17, 21/18 – ZNOrg, 31/18 – ZOA-A, 28/19, 189/20 – ZFRO, 196/21 – ZDOsk, 82/23 in 84/23 – ZDOsk-1)
- Zakon o socialnem vključevanju invalidov (Uradni list RS, št. 30/18, 196/21 – ZDOsk, 206/21 – ZDUPŠOP in 84/23 – ZDOsk-1)
- Zakon o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju invalidov (Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 87/11, 96/12 – ZPIZ-2, 98/14 in 18/21)
- Ceglar I. (2006) *Položaj uporabnic in uporabnikov v varstveno delovnih centrih: od segregiranih prostorov do integriranega dela v skupnosti* (Specialistično delo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Flaker V., Mali J., Kodele T., Grebenc V., Škerjanc M, Urek M, ( ): *Dolgotrajna oskrba: Očrt potreb in odgovorov nanje*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Berlot L., Černič M., Ficko K. Nagode M., Orehek Š., Pirec S., Rafaelič A., Smolej Jež S., Kobal Tomc B., (2020) *Spremljanje izvajanja storitev za odrasle v VDC in CUDV*, Ljubljana: Inštitut RS za socialno varstvo
- Novosel T. (2018) *Socialno delo skozi film: Dokumentarni film »Vezela«*, Diplomaska naloga
- Urek M., (2001) *Življenjske zgodbe in njihov pomen : nekaj izhodišč za preučevanje pripovedovanja zgodb v socialnem delu*, Revija socialno delo

## **OBRAVNAVA SAMOMORA SKOZI FILM V SREDNJI ŠOLI: »RAZREDNI SOVRAŽNIK«**

### **ADDRESSING SUICIDE THROUGH FILM IN HIGH SCHOOL: »CLASS ENEMY«**

Andreja Kos, mag. psih.  
Gimnazija Bežigrad  
Peričeva 4  
1000 Ljubljana  
andreja.kos@gimb.org

#### **POVZETEK**

*V začetku marca smo na šoli izvedli filmsko vzgojo za dijake drugega letnika, pri čemer je bil eden od filmov, izmed katerih so dijaki izbirali, tudi film Razredni sovražnik. Ta obravnava temo samomora, kar je bilo v tistem času za naše dijake žal zelo aktualno – ravno mesec pred tem se je namreč na šoli zgodil samomor dijaka prvega letnika. Ker film naslavlja tudi mnogo drugih vidikov odraščanja in doživljanja srednje šole, je zelo relevanten za obravnavo in kot tak verjetno pogosta izbira razrednikov, svetovalnih delavcev in drugih pedagoških delavcev za ogled v šolskih klopeh. Zaradi občutljivosti osrednje teme pa zahteva premišljeno diskusijo in druge vodene aktivnosti. V svojem prispevku bom predstavila primer vodenja delavnice na temo samomora in žalovanja, vezano na film Razredni sovražnik in podprto s strokovnimi dognanji na tem področju. Zaključila bom z refleksijo na izvedeno delavnico in predlogi za izboljšavo.*

**KLJUČNE BESEDE:** samomor dijaka, žalovanje po samomoru, duševno zdravje, filmska vzgoja, Razredni sovražnik.

#### **ABSTRACT**

*At the beginning of March, we conducted a film education session for the second-year students at our school, one of the films available for selection was "Class Enemy". This film deals with the topic of suicide, which was, unfortunately, very relevant at the time for our students as there had been a suicide of a first-year student at our school the previous month.*

*Since the film also addresses many other aspects of adolescence and the experience of high school, it is highly relevant for discussion and thus likely a common choice among class teachers, counsellors, and other educational staff for viewing in the classroom. Due to the sensitivity of the central theme, it requires careful discussion and other guided activities. In my paper, I will present a case study of conducting a workshop on the topic of suicide and mourning linked to the film "Class Enemy", supported by professional findings in this area. I will conclude with a reflection on the conducted workshop and suggestions for improvement.*

**KEY WORDS:** student suicide, mourning after suicide, mental health, film education, Class Enemy.

## UVOD

V začetku februarja se je na naši šoli zgodil samomor dijaka prvega letnika. V postvencijske aktivnosti, ki so bile izvedene skladno s smernicami (Erjavec idr., 2021) sem bila kot učiteljica psihologije v veliki meri vključena in se tako že takrat seznanila s paleto čustvenih, kognitivnih in vedenjskih odzivov tako dijakov kot zaposlenih, pa tudi nekaterih staršev. Mesec pozneje pa je sledila že tradicionalna filmska vzgoja za dijake drugega letnika v sklopu dvodnevni projektne dni. Za ogled in obravnavo je bil izbran tudi film *Razredni sovražnik*, ki obravnava tematiko samomora sošolke.

Filmska vzgoja se je tako v praksi kot v raziskavah (npr. Bazalgette, 2009; Brooks idr., 2011; European Commission, 2015) izkazala kot učinkovit način za obravnavo različnih, tudi težkih in občutljivih tem, kot so odraščanje, duševno zdravje, samomor in žalovanje. Upodobitev samomora v filmih običajno odraža družbene vrednote in tabuje, a po drugi strani tudi aktivno vpliva na to, kako družba razume samomor, kar je ključnega pomena pri oblikovanju pristopov za obravnavo samomora v izobraževalnem okolju (Kosonen, 2015). Tudi sicer film kot medij omogoča učencem, da se v varnem okolju soočijo z resničnimi življenjskimi izzivi. Raziskave kažejo, da lahko uporaba filma v vzgojno-izobraževalnem procesu izboljša odnos učencev do učnih vsebin, poveča njihovo motivacijo in koncentracijo ter spodbuja kritično mišljenje (Brooks idr., 2011). Poleg tega filmska vzgoja omogoča boljši transfer znanja, povečuje naklonjenost učencev do sodobnih pristopov k učenju in vodi do boljših odnosov med učitelji in učenci (Bazalgette, 2009).

Kot enega glavnih izzivov pri uvajanju filmske vzgoje pa avtorji med drugim navajajo neustrezno usposobljenost učiteljev (European Commission, 2015), kar na naši šoli rešujemo z rednim izobraževanjem organizatorjev filmske vzgoje ter intenzivnim medpredmetnim povezovanjem. V obravnavo enega filma je tako vključenih več različnih strokovnjakov, ki si izbrani film vnaprej ogledajo (kar svetuje tudi priročnik *Zdravje skozi umetnost*, avtoric Jeriček Klanšček, Hočevar Grom, Konec Juričič in Roškar, 2015) in ga analizirajo s svojega strokovnega področja. Poleg analize filmskega jezika so bile za dijake tako organizirane tudi delavnice, na katerih so obravnavali različne vidike vsebine filma *Razredni sovražnik*, npr. ure nemščine, pismo osrednje osebe, Thomas-a Mann-a ... Že na začetku so dijaki podali prve vtise po ogledu filma, spregovorili so o čustvih, žalovanju in odzivanju posameznih skupin v filmu (dijaki, starši, učitelji, svetovalna služba, vodstvo šole). Na drugi dan filmske vzgoje pa je sledila tudi delavnica z naslovom *Samomor s psihološkega vidika*.

S psihološkega vidika bi film sicer lahko analizirali še z vidika vloge avtoritete v vzgoji in izobraževanju, identitetnega razvoja v mladostništvu, razvoja vrstniških skupin, konformnosti, moralnega presojanja... Namen tega prispevka pa je prikazati primer obravnave dveh tematik, ki sta bili v našem primeru na šoli takrat žal zelo aktualni: samomor in žalovanje po samomoru. O teh temah se je običajno težko pogovarjati, umetniško delo pa je lahko preprosto izhodišče

za odpiranje dialoga. Film se gledalcev s svojo zgodbo tudi čustveno dotakne in lahko tudi ta del nagovorimo – česar s frontalnim predavanjem verjetno ne bi mogli doseči. Praktični cilj tega prispevka je bralcem ponuditi dovolj informacij, znanja in gradiv za samostojno replikacijo delavnice, kar uresničujem s podajanjem načrta delavnice s hkratno strokovno razlago vsebine ter deljenjem delovnega lista, ki so ga dijaki izpolnjevali med delavnico (v prilogi).

## **DELAVNICA »SAMOMOR S PSIHOLOŠKEGA VIDIKA«**

Skupina dijakov drugega letnika si je v sklopu filmske vzgoje ogledala film *Razredni sovražnik* (2013, režiser Rok Biček). Zgodba filma je postavljena v zaključni letnik srednje šole. Razredničarko zaradi porodniškega dopusta nadomesti nov učitelj nemščine, profesor Zupan. Dijake takoj odbijejo njegova strogost, nepopustljivost ter navidezna hladnost in nerazumevanje njihovih potreb. Odnosi med profesorjem in dijaki postanejo napeti, saj se strogemu profesorju začnejo upirati. Nekega dne dijakinja Sabina iz gledalca neznanega razloga stori samomor, pred tem objokana zapusti kabinet profesorja Zupana, kateri jo je soočil z vprašanji o lastni identiteti. Njeni sošolci na podlagi tega profesorja označijo kot krivca za njeno smrt, sam dogodek pa deluje kot izhodišče več tematikam: žalovanju, razvoju vrstniških skupin, vplivu starševstva na vedenje dijakov, moralnemu presojanju šolskega vodstva in kolektiva, prikaže pa tudi stereotipne odzive likov v zgodbi. Na koncu filma je podan uvid, da situacija ni tako črno bela kot se je zdelo na prvi pogled.

Film *Razredni sovražnik* je značilen primer mladinskega filmskega žanra, ki se osredotoča na dinamiko v razredu, pri čemer večino dogajanja omejuje na šolski prostor. Znotraj tega okvirja film raziskuje kompleksne odnose med dijaki, ki so pogosto prikazani kot arhetipski liki — od upornikov do »piflarjev« —, ter med dijaki in učitelji, medtem ko so starši in drugi odrasli le redko prisotni ali vplivni (Šprah, 2020). Tudi sicer ima interakcija z vrstniki pomembno vlogo v mladostnikovem razvoju in predstavlja socialni kontekst, v katerem mladostnik v primerjavi z otroki preživlja več prostega časa (Conger, 1991; Hartup in Stevens, 1999; Lempers in Clark Lempers, 1993; Rice, 1998; Zupančič, 2000, v: Zupančič in Svetina, 2009).

Delavnica *Samomor s psihološkega vidika*, ki je bila na sporedu drugi dan filmske vzgoje, je bila sprva načrtovana za 90 minut in tako, da vključuje kar največ dialoga med samimi mladostniki. Zaradi logističnih izzivov pa je bilo trajanje omejeno na 45 minut, kar je pomenilo manj poglobljeno in manj interaktivno obravnavo tematike. V nadaljevanju podajam prvoten načrt izvedbe, ki ga tudi priporočam v primeru replikacije.

Namen delavnice je spodbujati odprto komunikacijo in razumevanje duševnih stisk ter opolnomočiti dijake za ukrepanje v primeru lastne ali tuje stiske. Cilji pogovorov in aktivnosti pa so spoznavne in preventivne narave: osvetlitev mitov o samomoru, razumevanje in (pre)poznavanje znakov samomorilnega vedenja, spoznavanje in preizkušanje strategij za krepitev duševnega zdravja ter spoznavanje procesa žalovanja.

## UVOD V TEMATIKO

Delavnico začnemo z nekaj **statističnimi podatki**, ki pritegnejo pozornost in prikažejo resnost tematike. Leta 2020 je bila Slovenija na tretjem mestu v evropski uniji po številu samomorov (17 samomorov na 10000 prebivalcev), takoj za Litvo in Madžarsko (Eurostat, 2023). S pomočjo aplikacije Statističnega urada Slovenije prikažemo še trend zadnjih 20 let, ki kaže, da število samomorov sicer upada, a vseeno ostaja zelo visoko.

Dijaki nato prejmejo delovni list. V skupinah po trije ali štirje se dijaki pogovorijo o **resničnosti trditev o samomoru**, ki so podana na delovnem listu (glej prilogo). Po nekaj minutah jih ovrednotimo in razložimo še skupaj. Spodaj podajam »rešitve« (Tančič, 2009a):

- Prva trditev NE DRŽI.
- Druga trditev POGOSTO DRŽI (duševne motnje so lahko depresija, shizofrenija, odvisnost od drog, pogosto pa se zgodi, da imajo samomorilne misli tudi osebe, ki nimajo duševnih motenj, a so se znašli v duševni stiski in potrebujejo pomoč).
- Tretja VEČINOMA NE DRŽI (v večini primerov posamezniki o samomoru premišlujejo že veliko dlje pred dejanskim samomorom, četudi se lahko na prvi pogled zdi, da je bila huda življenjska obremenitev tista, ki je bila povod za samomorilno vedenje).
- Četrta NE DRŽI (vsako samomorilno vedenje vključuje težnjo po smrti in težnjo po življenju; včasih gre lahko zgolj za klic na pomoč; poleg tega si veliko ljudi vmes premisli, o čemer pričajo zgodbe v knjigi »Prelomnice« z izpovedmi ljudi po poskusu samomora (De Leo, 2013)).
- Zadnja trditev NE DRŽI (govorjenje o samomoru je ena od oblik samomorilnega vedenja, ki jo moramo vzeti resno).

## SAMOMORILNO VEDENJE

V nadaljevanju dijakom razložimo, da gre pri samomorilnem vedenju za kompleksen pojav, ki obsega različne oblike vedenja. Novejše teorije samomorilno vedenje razlagajo kot dlje časa trajajoč proces, ki se lahko začne že tedne ali mesece pred dejansko izvršitvijo. Na začetku se pojavi negativno mišljenje in potrtnost, ki se lahko prevesi v obup in občutke nemoči, ko meni, da problem ni rešljiv in da ne bo nikoli bolje. Samomorilna misel je najprej pasivna (»kaj ko me jutri ne bi bilo«), nato postane aktivna (»kaj ko bi si sam vzel življenje«) in na tej točki procesa je tveganje za samomor že visoko. Posameznik izdeluje načrt in ima vedno bolj trden namen umreti. Skozi opisan proces se stopnjuje ogroženost posameznika, hkrati pa posameznik večinoma ljudem okoli sebe sporoča svoj samomorilni namen. Zato je pomembno, da samomorilno vedenje poznajo tudi laiki, ne le strokovnjaki (Erjavec idr., 2021).

Nekaj osnovnih informacij je zapisanih tudi na delovnem listu, sledi pa naloga, ki spodbuja k **prepoznavanju znakov samomorilnega vedenja**, ki so bili prikazani v filmu pri Sabini. Dijaki o tem nekaj minut razpravljajo v manjših skupinah, nato sledi poročanje. V pomoč potem prikažemo še nekaj možnih znakov (Erjavec idr., 2021; Tančič, 2009a):

- Neposredni verbalni znaki („Želim si, da bi bil mrtev.“).
- Posredni verbalni znaki („V čem je sploh še smisel iti naprej?“).

- Bistvene spremembe vedenja in vsakodnevnega delovanja (slabo razpoloženje, pesimizem, čustvena nestabilnost, motnje spanja, apetita, odklonsko vedenje, zloraba alkohola ali drog, samopoškodovanje).
- Neupoštevanje terapevtskih navodil pri kroničnih boleznih.
- Nenadno izboljšanje po daljšem obdobju depresivnosti (dokončna odločitev za samomor prinese trenutno olajšanje).
- Pisanje oporoke, razdajanje svojih predmetov in denarja, poslavljanje od bližnjih.

V nadaljevanju na isti način odkrivamo individualne, medosebne in družbene **dejavnike tveganja za samomor** (navedeni na delovnem listu; Erjavec idr., 2021; Tančič, 2009b) – tako na splošno kot v filmu pri Sabinu. Poudarimo, da je za samomor navadno značilen preplet različnih dejavnikov tveganja (npr. biološka ranljivost posameznika, stresne situacije, travme, izgube). Zelo pomembno pa je spoznati tudi **varovalne dejavnike** – nekaj jih je naštetih na delovnem listu (Erjavec, 2021); preko diskusije pa dijaki ugotavljajo, da so bili Sabinini varovalni dejavniki npr. sošolci, ki želijo pomagati in glasba. Takoj za tem dijaki še sami preizkusijo dve preprosti tehniki za zmanjševanje tesnobe in izboljšanje počutja: dnevnik hvaležnosti in dihalna tehnika 4-7-8 (štiri sekunde traja vdih, nato sedem sekund zadržimo in osem sekund izdihujemo). Raziskave so pokazale, da lahko zavestna praksa hvaležnosti zmanjša stres in tesnobo ter poveča občutek sreče (npr. Chowdhury, 2019; Seligman idr., 2005). Poleg tega delovni list omogoča tudi ukvarjanje s še enim varovalnim dejavnikom – likovno umetnostjo, saj je na koncu (ob naštetih virih pomoči) dodana še majhna pobarvanka.

## ŽALOVANJE PO SAMOMORU

Zadnji del delavnice se osredotoča na dogajanje po samomoru bližnje osebe, s poudarkom na žalovanju. **Žalovanje** je normalen odziv na smrt. Najbolj znana teorija žalovanja avtorice Kübler-Ross iz šestdesetih let identificira pet stopenj, ki jih ljudje pogosto doživljajo ob izgubi: zanikanje, jeza, pogajanje, depresija in sprejetje. Te stopnje niso le zaporedne, temveč se lahko prepletajo in trajajo različno dolgo, pri čemer nekateri občutki ostanejo za vedno. Sodobnejši pristopi pa obravnavajo žalovanje kot dinamičen proces, ki vključuje soočanje z izgubo in iskanje novega smisla v življenju. Pomembno je prepoznati, kdaj žalovanje postane ovira za normalno življenje; priporočeno je iskanje strokovne pomoči, če je bolečina več mesecev po smrti bližnjega še vedno enako intenzivna kot ob smrti (Živ? Živ!, b.d.). Temu delu teorije ponovno sledi delo v skupinah in poročanje; in sicer dijaki analizirajo, kako so se Sabinini sošolci odzvali na samomor in kako je potekal njihov proces žalovanja.

Na koncu se osredotočimo še na **odziv šole** kot institucije. Dijakom povemo, da od leta 2021 obstaja protokol ukrepanja (Erjavec idr., 2021) in jih na kratko predstavimo (ključne točke so na delovnem listu). Nato dijake povabimo, da v skupinah analizirajo odziv šole v filmu, vključijo pa naj tudi lastno mnenje o primernosti tovrstnega odziva in predlagajo boljše pristope.

## VIRI POMOČI

Po tovrstni delavnici je na koncu zelo pomembno, da predstavimo vire pomoči, na katere se lahko obrnejo v primeru stiske. Te informacije so navedene na delovnem listu, zapisane so bile tudi na predstavitvi in so tam ostale še med glavnim odmorom, tudi sama sem še malo ostala v učilnici, če bi si kdo zaželel dodatnega pogovora. Pri dijakih je smiselno tudi preveriti, če vedo, na koga se lahko v šoli obrnejo – čisto konkretno jih lahko vprašamo, če vedo, kje na šoli je svetovalna služba in koga tam najdejo.

## SKLEP

Po začetnih pomislekih glede primernosti izbire filma Razredni sovražnik za obravnavo pri filmski vzgoji, sploh po nedavni izkušnji samomora na šoli, se je film izkazal kot dobro izhodišče za pogovor in razreševanje dilem. Izvedena delavnica, četudi v časovno okrnjeni obliki, je dijakom omogočila varno raziskovanje in soočanje s temo samomora in žalovanja. Dijaki so prejeli nova znanja o znakih samomorilnega vedenja, dejavnih tveganja za samomor in varovalnih dejavnih ter o teorijah žalovanja. Seznanjeni so bili tudi s smernicami za ukrepanje šole ob samomoru učenca oziroma dijaka (Erjavec idr., 2021). Film Razredni sovražnik je torej služil kot učinkovita osnova za dialog in kritično razmišljanje o duševnem zdravju in soočanju z izgubo. Med delavnico se je pojavilo tudi nekaj vprašanj, vezanih na samomor dijaka naše šole, ki se je zgodil en mesec prej. In če bi lahko delavnico izvedla ponovno, bi se na to v nekoliko večji meri navezala – o tem so sicer že prej govorili na razrednih urah in pri urah psihologije, a vseeno sem opazila še vedno vztrajajoče dileme, ki pa so tekom delavnice dobile vsaj okvirne odgovore. Ocenjujem, da je imela delavnica na dijake pozitiven vpliv in je spremenila njihovo doživetje teme.

Pozitivni vpliv na dijake so imela tudi interaktivna gradiva, ki omogočajo takojšnje preizkušanje preprostih, a strokovno in znanstveno podprtih strategij za krepitev duševnega zdravja. V našem primeru so bili to dnevnik hvaležnosti, dihalna tehnika in pobarvanka. Slednje so mnogi dijaki že vmes začeli barvati, kar je lahko komu pomenilo sprostitev in po potrebi mentalni umik od težke tematike.

V prihodnje bi bilo nujno delavnici nameniti vsaj dve šolski uri, kar bi omogočilo bolj poglobljeno delo v vrstniških skupinah; umestiti pa bi jo bilo bolje na prvi dan projektne dni. Poleg tega bi bilo smiselno dijake po koncu prositi za povratno informacijo preko anketnega vprašalnika, kar bi omogočilo še introspektivni vpogled v njihovo doživljanje filma in tematike na sploh, na podlagi česar bi naše aktivnosti v prihodnje še izboljšali.

Filmsko vzgojo bi bilo zaradi njenih pozitivnih učinkov smiselno bolj sistematično vključiti v vzgojno-izobraževalne aktivnosti, enako velja za samo temo duševnega zdravja, samomora in žalovanja. Če uspemo oboje združiti, pa še toliko bolje.



## VIRI IN LITERATURA

- Bazalgette, C. (2009). *Impacts of Moving Image Education: A Summary of Research*. Glasgow: Scottish Screen.
- Brooks, R., Cooper, A. in Penke, L. (2011). Film: 21st Century Literacy: Teaching Using Film; Statistical Evidence. <http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/film-21st-century-literacy-teaching-using-film-statistical-evidence.pdf>
- Chowdhury, M. (2019). *The neuroscience of gratitude and effects on the brain*. *PositivePsychology.com*. <https://positivepsychology.com/neuroscience-of-gratitude/>
- De Leo, D. (2013). *Prelomnice. Neobičajno popotovanje v globine samomora*. Založba Univerze na Primorskem.
- Erjavec, A., Gregorič Kumperščak, H., Konec Juričič, N., Lekić, K., Malešević, T., Podlogar, T., Poštuvan, V., Roškar, S., Tekavčič Grad, O., Zavasnik, A. (2021). *Ko se zgodi samomor učenca ali dijaka. Smernice za postvencijo v šoli*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. [https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/smernice\\_ko-se-zgodi-samomor\\_e-publikacija.pdf](https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/smernice_ko-se-zgodi-samomor_e-publikacija.pdf)
- European Commission. (2015). *Showing Films and Other Audiovisual Content in European Schools: Obstacles and Best Practices*. Bruselj: European Commission.
- Eurostat. (2023). *Deaths by suicide down by almost 14% in a decade*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/edn-20230908-3>
- Jeriček Klanšček, H., Hočevar Grom, A., Konec Juričič, N. in Roškar, S. (ur.). (2015). *Zdravje skozi umetnost: Smernice za pogovore o izbranih zdravstvenih temah za pedagoške delavce*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Kosonen, H. (2015). The Death of the Others and the Taboo: Suicide Represented. *Thanatos*, 4(1), 25–56.
- Seligman M. E., Steen T. A., Park N., Peterson C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. DOI: 10.1037/0003-066X.60.5.410
- Šprah, A. (2020). Razredni sovražnik. Slovenska kinoteka. <https://www.kinodvor.org/wp-content/uploads/2020/11/Razredni-sovra%C5%BEEnik-STF-2020.pdf>
- Tančič, A. (2009a). (Od teorije) k praksi. V A. Tančič, V. Poštuvan in S. Roškar (ur.), *Spregovorimo o samomoru med mladimi* (str. 85–105). Inštitut za varovanje zdravja RS. <https://www.nijz.si/sl/publikacije/spregovorimo-o-samomoru-med-mladimi>
- Tančič, A. (2009b). Tako mlad pa že samomorilen. V A. Tančič, V. Poštuvan in S. Roškar (ur.), *Spregovorimo o samomoru med mladimi* (str. 35–52). Inštitut za varovanje zdravja RS. <https://www.nijz.si/sl/publikacije/spregovorimo-o-samomoru-med-mladimi>
- Zupančič, M in Svetina, M. (2009). Socialni razvoj v mladostništvu. V: L., Marjanovič Umek in M., Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 589–611). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Živ? Živ! (n.d.). *Žalovanje*. <https://zivziv.si/zalovanje-univerzalen-odziv-na-izgubo/>

## PRILOGE

Priloga 1: Delovni list, ki so ga prejeli dijaki na delavnici.

### FILMSKA DELAVNICA RAZREDNI SOVRAŽNIK – SAMOMOR S PSIHOLOŠKEGA VIDIKA

## PREPRIČANJA O SAMOMORU

1. Presodite, ali vsaka spodnja trditev DRŽI/POGOSTO DRŽI/VEČINOMA NE DRŽI/NE DRŽI.



<i>Spraševanje ali pogovor o samomoru poveča tveganje, da bo posameznik naredil samomor.</i>	
<i>Vsi ljudje, ki naredijo samomor, imajo duševno motnjo.</i>	
<i>Samomor je povsem nepričakovano dejanje.</i>	
<i>Vsakdo, ki poskuša narediti samomor, želi umreti.</i>	
<i>Kdor govori o samomoru, ga ne bo naredil.</i>	

**SAMOMORILNO VEDENJE** = kompleksen, dlje časa trajajoč proces, katerega skrajni izid je samomor.

- V ozadju večinoma duševna **stiska** ali pa že razvita duševna **motnja**, ki je bila spregledana oz. ni bila obravnavana.
- Razmišljanje o smrti **do neke mere normalna** razvojna značilnost (dokler to ne postane način spopadanja s stisko in edina uteha).
- Na vsak sum ogroženosti osebe se moramo **odzvati** (pogovor, vključevanje drugih odraslih, usmeritev k strokovnjaku).

2. Ali so se pri Sabini v filmu pojavljali kateri od znakov samomorilnega vedenja – če da, kateri?

---



---



---

#### DEJAVNIKI TVEGANJA ZA SAMOMORILNO VEDENJE

- **individualni** (duševne in vedenjske motnje, predhodni poskusi samomora, perfekcionizem, črno-belo razmišljanje, negativna samopodoba, tvegana vedenja ...)
- **medosebni** (neurejene družinske razmere, nizek socialno-ekonomski status, socialna izključenost, medvrstniško nasilje ...)
- **družbeni** (visoka stopnja brezposelnosti, nizek dohodek na prebivalca, nedostopnost virov pomoči, dostopnost sredstev za samomor ...)

3. Ali so bili tudi v Sabininem primeru prisotni dejavniki tveganja za samomorilno vedenje in če da, kateri? Naštete tudi nekaj varovalnih dejavnikov.

---



---



---

#### VAROVALNI DEJAVNIKI

- konstruktivni načini spoprijemanja z obremenitvami (<https://www.zadusevnozdravje.si/pomagam-sebi/nasveti-za-boljse-pocutje/ucinkovite-tehnike-sproscanja/>)
- odprtost za iskanje pomoči v stiski (<https://www.zadusevnozdravje.si/kam-po-pomoc/mreza-virov-pomoci/>)
- dobri odnosi z družino, vrstniki ...
- športna vadba (še posebej gibanje v naravi)
- kulturne dejavnosti (branje knjig, gledanje filmov, glasbena/likovna umetnost)
- vključujoče šolsko okolje
- dostopnost do zdravstvenih storitev
- odgovorno medijsko poročanje ...

#### VAJA: dnevnik hvaležnosti

Poskušaj se spomniti treh dobrih stvari, za katere si hvaležen. To so lahko malenkosti, ki te razveseljujejo (npr. skodelica toplega čaja, ki te sprosti po napornem dnevu; zadovoljstvo ob dobro odpisani kontrolni nalogi; prijeten čas z bližnjimi ...).

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

### ŽALOVANJE PO SAMOMORU

- **Kübler-Rossova teorija žalovanja** (zanikanje, jeza, pogajanje, depresija, sprejetje)
- **modernejšje teorije žalovanja** (prepletanje dveh procesov: osredotočanje na izgubo / osredotočanje na ponovno orientacijo v svetu)
- žalovanje po samomoru navadno spada med **kompleksnejšo** obliko žalovanja

4. Kako so se Sabinini sošolci odzvali na Sabinino smrt in kako je potekal njihov proces žalovanja?

---

---

---

### PRIMERNO ODZIVANJE ŠOLE PO SAMOMORU DIJAKA (od leta 2021 obstaja protokol ukrepanja)

- PRVI DAN (imenovanje in sestanek kriznega tima ter njegove naloge, prvi sestanek vseh zaposlenih po prejemu info. o smrti, aktivnosti v oddelkih, drugi sestanek vseh zaposlenih po koncu pouka)
- DRUGI DAN in DNEVI DO POGREBA (aktivnosti na šoli, rituali poslavljanja in pogreb)
- DNEVI PO POGREBU (šola se vrne v običajen ritem)

5. Kako se je šola kot institucija odzvala v primeru Sabinine smrti?

---

---

---

### KJE POISKATI STROKOVNO POMOČ?

- Pri izbranem zdravniku pediatru.
- V regionalnem Centru za duševno zdravje otrok in mladostnikov: <https://www.zadusevnozdravje.si/kam-po-pomoc/centri-za-dusevno-zdravje/>
- V podpornih ambulantah Centra za duševno zdravje otrok in mladostnikov – **za urgentne napatitve:**
- Za otroke **do 15. leta** na *Pediatrični kliniki, UKC Ljubljana, Bohoričeva ulica 20, ob delovnih dneh od 8.00 do 14.30, telefon: (01) 522 37 00*
- Za mladostnike **do 19. leta** na *Univerzitetni psihiatrični kliniki, Grablovičeva 44a, ob delovnih dneh od 8.00 do 14.30; telefon: 01/5874 955*
- *izven delovnega časa v dežurni pedopsihiatrični službi na varovanem oddelku za otroke in mladostnike Univerzitetne psihiatrične klinike v Ljubljani, Grablovičeva 44a, 01/5874 955*
  - Brezplačno psihološko svetovanje:
    - Šolska svetovalna služba
    - <https://posvet.org/>
    - <https://svetovalnicakameleon.si/>
    - Telefoni za klic v stiski (Zaupni telefon Samarijan, Sopotnik, SOS telefon, TOM telefon)

## VPLIV UČENJA RAZMIŠLJANJA Z ORODJI CORT1 NA RAZVIJANJE IDENTITETE

### THE IMPACT OF LEARNING TO THINK WITH CORT1 TOOLS ON THE DEVELOPMENT OF THE IDENTITY

Liljana Lazar, prof. defektologije, uni. dip. pedagog in prof. sociologije  
CIRIUS Vipava, Vojkova 22  
5271 Vipava  
liljana.lazar1@guest.arnes.si

#### **Povzetek**

*V prispevku predstavljam svoja opažanja pri izvajanju učenja razmišljanja z orodji CORT1 avtorja Edwarda de Bona. Opišem usposabljanje za učenje orodji in interesno dejavnost Barvni klobuki - pogledjmo drugače. Predstavim orodja učenja razmišljanja in vpliv le-teh na pozitivni premik pri razvoju identitete mladostnikov s posebnimi potrebami, ki so z veseljem sprejemali nov način učenja in uspešno opravili zastavljene naloge. Pridobivali so na pogumu, izražanju, sodelovanju, zainteresiranosti, sproščenosti, osredotočenosti in disciplini. Training razmišljanja je pozitivno vplival na njihovo počutje. Spodbujal je upoštevanje vrednot, spoštovanje in solidarnost. Oblikovala so se nova prijateljstva. Orodja razmišljanja so mladostnike spodbudila, da so lahko na težavo, oviro, dogodek ali dejavnost pogledali širše in pri tem oblikovali nove ideje, pridobivali izkušnje in krepili pozitiven odnos do samega sebe in sošolcev. Z razvijanjem širine razmišljanja se je pri mladostnikih razvijala širina zaznavanja, kar je prispevalo tudi k razvoju identitete mladostnikov med katerimi so nekateri del ranljivih skupin.*

**KLJUČNE BESEDE:** učenci s posebnimi potrebami, razmišljanje, CoRT1, identiteta

#### **ABSTRACT**

*I present my observations in the implementation of learning to think with CORT1 tools by Edward de Bono. I describe the training for learning the CoRT1 tool and the interesting activity Colored hats - let's look at it differently. I present the tools and their influence on a positive shift in the development of identity among students. My findings are that the students successfully completed the tasks of learning to think, despite their shortcomings. At work, they were ready to accept a new way of learning, they gained courage, expression, cooperation, interest, relaxation, focus and discipline. It was noticed that thinking training has a positive effect on their well-being, adherence to values, respect for others and themselves, solidarity, friendship. The thinking tools encouraged the students to look at a problem, obstacle, event or*

*activity from a wider perspective and in the process form new ideas, gain experience and strengthen a positive attitude towards themselves and their classmates. By developing the breadth of thinking, the breadth of perception also developed among students, which also contributed to the development of identity.*

**KEY WORDS:** students with special needs, thinking, CoRT1, identity

## Uvod

Obdobje najstništva je zelo občutljivo obdobje za posameznika, ki izstopa iz otroškega obdobja in vstopa v svet odraslosti. V tem času se v posamezniku dogajajo velike spremembe. Poleg tega, da se mu spreminja telesna podoba, se mu spreminja tudi njegov notranji svet. Porajajo se mu nove misli, občutja, zaznavanja, oblikujejo se novi pogledi, prepričanja, vrednote. Posameznik začne prevzemati vedno večjo odgovornost za svoja dejanja, odločitve, usmeritve in vedno bolj občuti posledice le-teh. Velikokrat je pred dilemami, kako se odločiti, kaj izbirati, kako odločno zavrniti in uporabiti besedico ne, kako vztrajati pri izbrani odločitvi. Naloge niso enostavne in da je posameznik uspešen pri opravljanju številnih nalog, je potrebno veliko volje, odločnosti, podpore, vedenja, pozitivnih izkušenj in zaupanja vase. Mladostnik išče odgovore na vprašanja, kdo je, kakšne so njegove sposobnosti, kje je njegovo mesto v družbi in katere cilje želi v življenju doseči. Išče tudi poti, kako bo te cilje dosegel. Podpora, spoštovanje, upoštevanje in sprejemanje v okolju so mu lahko pri tem v veliko pomoč in prispevajo k oblikovanju pozitivne samozavesti in identitete. Razvoj identitete je kompleksen, dolgotrajen in dinamičen proces, ki zahteva razvite kognitivne, spoznavne in socialne sposobnosti ter samostojnost in socialno vključenost.

Pri osebah, ki imajo specifične potrebe je večkrat opaziti težave pri oblikovanju pozitivne identitete, samostojnosti, odgovornosti in samozavesti. Do specifičnih potreb pride lahko zaradi fizičnih, intelektualnih, senzornih ali emocionalnih težav in razlik.

Kako lahko učencem s posebnimi potrebami pomagamo pri razvijanju identitete? Ali razvoj razmišljanja pripomore, da bodo razvili pozitivno identiteto? In če, kako lahko pripomoremo k razvoju razmišljanja?

Izkušnje s poučevanjem orodji CoRT1 avtorja Edwarda de Bona so pokazale, da se lahko tudi učenci s posebnimi potrebami naučijo razmišljanja, ki jim je v pomoč pri njihovem odraščanju in oblikovanju pozitivne identitete.

## OSREDNJI DEL

### LATERALNO RAZMIŠLJANJE IN PROGRAM CORT1

Pojem lateralnega razmišljanja je uvedel dr. Edward de Bono, ki pravi, da je to druga polovica razmišljanja, ki dopolnjuje vertikalno, logično razmišljanje. Z njim ustvarjamo veliko možnih alternativ, idej in konceptov. "Lateralno razmišljanje ne izbira, ampak išče načine, da si utira nove poti." (de Bono, 2021)

Lateralno razmišljanje je veščina, ki jo lahko razvijamo s pomočjo uporabnih tehnik, metod, orodij. Potrebno jo je uriti. Orodja so preprosta in se jih lahko naučijo vse starostne skupine z različnimi nivoji znanja. Primerna je tudi za učence, ki imajo težave na različnih področjih razvoja.

Dr. Edward de Bono je razvil program za neposredno poučevanje razmišljanja v okviru samostojnega šolskega predmeta. Imenoval ga je CoRT. Program je v slovenski prostor prenesla mag. Nastja Mulej, ki je v letu 2012-13 izobrazila prvo generacijo (29) učiteljic razmišljanja. Sama sem se ga udeležila v letu 2022-23. Na usposabljanju udeleženci spoznajo orodja za poučevanje razmišljanja, ki so skrita v kratici CoRT (The cognitiv research trust). To je sklad za raziskave razmišljanja. Kratica vsebuje besede razmišljanje, raziskovanje in zaupanje. S pomočjo orodij pripravljamo možgane, da razmišljajo drugače, iščejo nove ideje in pri tem ni nobenega ocenjevanja, rangiranja, zasmehovanja.

"Namen razvijanja razmišljanja kot namerne veščine je, da omogoči ljudem, da uporabijo orodja v novih in nedomačih situacijah, s katerimi se soočajo." (Mulej, 2023)

Končni cilj učnih ur razmišljanja je zelo podoben kot pri športnih treningih. Z urjenjem preidejo osnovne operacije razmišljanja "v meso in kri učenca" tako, da jih lahko izvaja avtomatično, tekoče in brez vznemirjanja ali napora.

Sam program vsebuje šest področji. To so širina, organizacija, interakcija, kreativnost, informacije in čustva ter akcija. Označeni so s številkami od 1 do 6. Na usposabljanju, ki traja 54 ur, udeleženci spoznajo orodja CoRT1 - širina in orodja CoRT4- kreativnost. Orodja se vadi ob sestavljanju pravil, načrtovanju in odločanju. Uči se jih praktično tako, da jih udeleženci na srečanjih spoznavajo preko konkretnih vaj in jih prenašajo v vsakdanje situacije čez teden s pomočjo domačih nalog. Tako se orodja uri in trenira. Več kot se trenira boljši lahko postanemo v njihovi uporabnosti. Srečanja potekajo enkrat na teden po uro in pol, šest mesecev. Pri usposabljanju ima veliko vlogo disciplina. Uči se upoštevati disciplino časa. Za vsako vajo je dodeljen čas 3 minute. Na začetku je to zelo malo, s treningom pa ga je dovolj. Uči se upoštevati tudi disciplino osredotočenosti, fokusa. Skupne misli so usmerjene na skupno temo vaje. Najprej se vajo reši individualno. Našteje se vsaj 7 predlogov, ki so odvisni od orodja, ki se ga trenira. Tako so to lahko stališča, dejavniki, cilji, posledice, prioritete, alternative, sveže ideje. Po treh minutah se zapise podeli v manjši skupini. Po treh minutah eden izmed skupine poroča vsem. Pri tem nastaja skupni zapis, ki je na voljo vsem. Opisana struktura učenja orodij prispeva, da so vsi udeleženci aktivni, motivirani, osredotočeni, upoštevani, slišani. Pozitivne spodbude udeležencev in vodje vplivajo na pozitivno počutje, sproščenost, lahkotnost misli. Mag. Nastja Mulej spodbuja, da se upošteva načelo imenovano 3P - mislimo pozitivno, plodno in poredno. Drugačna struktura učenja orodij uči udeležence novih pristopov pri učenju, ki jih lahko prenašajo v proces učenja pri vseh šolskih predmetih. Tako lahko postajajo disciplina, skupna pozornost, upoštevanje vsakega udeleženca, spoštljivost, sodelovanje, ki jih razvija in zahteva učenje orodij, pomembni

elementi vsakdanjega življenja. In lahko tudi lastnosti posameznika, ki jih bo potreboval pri uspešnem premagovanju ovir, reševanju težav in iskanju novih rešitev.

## **INTERESNA DEJAVNOST: BARVNI KLOBUKI - POGLEJMO DRUGAČE**

Uspešno peljati učence skozi vzgojno izobraževalni sistem je pomembna in zahtevna naloga vsakega učitelja. Zato učitelji nenehno iščemo nove poti, kako opremiti učence, da bodo čimbolj uspešno oblikovali svoja življenja. Pomembno nam je, da posredujemo uporabne informacije in da prispevamo k pozitivni identiteti posameznika. Učenje orodji CoRT1 je zagotovo nov način razvijanja možganov, ki bodo posamezniku v pomoč, da bodo lahko ustvarjalni, inovativni in sodelovalni. Ne nauči jih argumentiranja, ocenjevanja in analiziranja ampak kako pridobiti ideje, pogledati širše in postati kreativen.

V šolskem letu 2023/24 sva s sodelavko pričele izvajati interesno dejavnost. Poimenovali sva jo Barvni klobuki - pogledjmo drugače. Bile sva prepričane, da lahko učenje razmišljanja s pomočjo orodij CoRT1 prinese veliko dobrega tudi našim učencem.

“Pri poučevanju razmišljanja CoRT velja: preprosto, praktično, jasno, osredotočeno in resno. Poseben namen pouka CoRT 1 je razširiti zaznavo, tako da lahko v vsaki situaciji razmišljanja vidimo preko samoumevnega, bližnjega in samoljubnega.”(Mulej, 2023)

Ime Barvni klobuki sva izbrali zato, ker je dr. Edward de Bono leta 1985 ustvaril metodo Šest klobukov boljšega razmišljanja, kot metodo, ki pomaga razviti čudoviti um. “Metafora o šestih klobukih različnih barv - belem, rdečem, črnem, rumenem, zelenem in modrem - se uporablja, da razmišljevalci ali udeleženci razprave vsi gledajo v isto smer v kateremkoli trenutku” (de Bono, 2023)

Orodja CoRT1 nas učijo, da na stvari pogledamo drugače kot smo bili vajeni pogledati.

Moje izkušnje pri izvajanju interesne dejavnosti so, da lahko s pomočjo orodij CoRT1 pripomoremo k razvijanju širšega pogleda na situacije, dogajanja, želje, principe, ideje. To neposredno vpliva na pridobivanje izkušenj, ki nam pomagajo pri iskanju odgovorov na vprašanja, kdo sem in kaj so moje sposobnosti, cilji, ter kako lahko boljše in uspešnejše komuniciram s širšo skupnostjo. Učenci so pri interesni dejavnosti razvijali svoje razmišljanje tako, da so prihajali do zanimivih idej in se seznanili s širino razmišljanja, kar je tudi vplivalo na njihove odgovore pri iskanju osebnih pogledov na dogodek, situacijo. Pridobivali so na razvoju osebnostnih lastnosti kot so spoštljivost, upoštevanje drugih in sebe, altruizem, pozitivna samozavest. Oblikovala so se prijateljstva in simpatije. Pridobivale so se izkušnje za razumevanje drugačnosti, ki je postajala prioriteta in ne nekaj slabega.

V interesno dejavnost je bilo vključenih 5 učencev, dve dekleti in trije fantje. Vsi smo se držali pravila, da je vse izrečeno pravilno, ne sme pa biti žaljivo. Izrečeno nismo ocenjevali in vrednotili ali opisovali in razlagali. Vse ideje, zamisli so bile upoštevane in zapisane. Pri tem so se učenci počutili pomembne, del skupine, sprejete. Ob spodbudah so postajali pogumnejši in samozavestnejši.

Učenci so bili zadovoljni, ker so imeli možnost sodelovati v interesni dejavnosti, kjer lahko razmišljajo, kot so rekli sami. Zadovoljni so bili, da ne razmišljajo sami ampak skupaj z ostalimi, ker se ob tem tudi zabavajo in so zelo sproščeni. Veseli so bili, da smo se dobivali vsak torek in žalostni, če je kdaj odpadlo. Niso bili zadovoljni, ker se je prehitro končalo in ker smo se

srečevali po pouku. Navdušeni so bili nad nenavadnimi idejami. Zanimivo jim je bilo, da so se vedno prijetno počutili. Veliko smo se smejali in hitreje razmišljali.

## **ORODJA CORT1 IN NJIHOV VPLIV NA RAZVOJ IDENTITETE**

Vsa orodja so se poučevala s pomočjo načrtovanih učnih listov in v skladu z vsem, kar smo se naučili pri usposabljanju.

V CoRT1 je sedem orodij, ki so označena s kraticami PNZ; UVD; PiN, AMI; NCD; PPP; SDL in s simboli.

1. PNZ (pozitivno, negativno, zanimivo) - s tem orodjem učence spodbujamo, da pogledajo na situacijo, idejo, misel, težavo, dejavnost tako, da v njej iščejo prednosti, slabosti in zanimivosti. Razširi jim pogled na situacijo in obvaruje trenutnih čustvenih odzivov.
2. UVD (upoštevati vse dejavnike) - s tem orodjem učence spodbujamo, da upoštevajo vse možne dejavnike, ki bi vplivali na rezultat, ki ga želimo doseči. Tudi v vsakdanjem življenju je zelo modro, da pri odločitvah napišemo kateri dejavnike vse moramo upoštevati pri načrtovanju, odločanju in akciji. Pomaga nam, da smo bolj organizirani in da ne pozabimo na pomembne stvari.
3. PiN (posledice in nadaljevanja) - to je osredotočanje na posledice nekaterih dejanj, načrtov, odločitev, pravil, izumov. Vsaka nova ideja je lahko videti na začetku zelo dobra in se s časom izkaže, da ni bila tako dobra ali pa obratno. Zato je dobro premisliti, kaj nam bo misel, dejanje, ideja prinesla tudi čez kakšno leto. Uči nas gledati v prihodnost in predvidevati kratkoročne in dolgoročne posledice. Daje nam izkušnje, da pri odločanju gledamo naprej.
4. NCD (name, cilj, dosežek) - pri vsaki dejavnosti je priporočljivo, da si postavimo določen namen ali cilj, da vemo, kam gremo in kaj smo dosegli. Tako se lažje osredotočimo. Izognemo se delovanju s posnemanjem ali zaradi navad oziroma konkretni reakciji na situacijo.
5. PPP (prve pomembne prioritete)- je kristalizacija postopka izbire najbolj pomembnih idej, dejavnikov, ciljev, posledic itd. Nekatere od zamisli so bolj pomembne kot druge. Pomembno je izbrati, se odločiti in delati naprej na izbrani odločitvi. S tem orodjem urimo sposobnost odločanja v množici alternativ, izbrati pomembne in opustiti nepomembne. Znati si odgovoriti, kaj je zame najpomembnejše in to večkrat ozavestiti.
6. AMI (alternative, možnosti, izbire) - to je osredotočanje na alternative. Kadar se moramo za nekaj odločiti ali narediti je dobro, da imamo na razpolago različne alternative. Zato je učenje tega orodja zavestno iskanje le-teh. Trudimo se, da jih najdemo čim več. Naučimo se, da je vedno več alternativ in da smo mi tisti, ki izbiramo. Spoznamo, da vedno obstaja alternativa, čeprav se sprva ne zdi tako. Učimo se vztrajnosti, potrpežljivosti, zaupanju, da se bo našla alternativa, ki nam bo všeč.



7. SDL (stališča drugih ljudi) - pri tem orodju spoznavamo, da so stališča ljudi različna, kar je prav in da je dobro, da se jih upošteva pri odločitvah, čeprav se z njimi ne strinjaš. Saj mnoge situacije vključujejo tudi druge ljudi in prav je, da pomislimo tudi na njihova stališča. Namerno in zavestno iščemo stališča drugih ljudi in se tako uči sposobnosti povedati, kako razmišljajo. Učimo se, da stališč ne vsiljujemo ampak delimo z drugimi, jih upoštevamo in iščemo skupne poti, dejavnosti, uresničitve idej. S tem orodjem si razvijamo altruizem, presegamo naš egoizem. Iščemo razlike in podobnosti med različnimi stališči.

Uporaba orodij CoRT1 vpliva na oblikovanje vrednot, kot so svoboda spoštljivega izražanja, enakopravnost, altruizem, svoboda izbere, raznolikost v idejah, razmišljanje. S treningi uporabe orodij se pridobiva disciplino, točnost, sposobnosti za skupinsko delo, načrtovanje in odločanje. Oblikujejo se stališča o pomenu posameznikovih idej, njegovih sposobnostih razmišljanja, o napakah in uspehih. Moje izkušnje pri poučevanju orodij CoRT1 nakazujejo na dejstvo, uporaba le-teh prispeva k pozitivnemu razvoju identitete.

Poznavanje, učenje in uporaba orodij CoRT1 lahko postanejo pomembni, koristni in vredni pri delu z mladostniki iz ranljivih skupin. Z njimi mladostnikom pomagamo razvijati mišljenje s katerim bodo lahko na situacijo pogledali iz različnih zornih kotov. Orodja zbudijo možgane, da postanejo aktivni in prisiljeni iskati različne ideje, alternative. Pri mladostnikih iz ranljivih skupin se pojavljajo apatičnost, neodzivnost, nezainteresiranost, nefleksibilnost, brez idejnost, togost v razmišljanju. Trening razmišljanja z orodji CoRT je način, da jim prebudi delovanje možganov s pomočjo katerih bodo prišli do različnih idej. Z orodji CoRT bodo svoje možgane spodbudili razmišljati na drugačen način, izven okvirjev, ustvarjalno. Ko bodo njihovi možgani na trenirani, bodo lahko tudi v konkretnih situacijah ponudili več možnih izbir, alternativ, idej za rešitev konkretne vsakdanje težave in lažje se bodo soočali in odločali v vsakdanjih situacijah, ki niso vedno enostavne.

## ZAKLJUČEK

Spoštljivost, sodelovanje, preudarnost, discipliniranost, kompetentnost, upoštevanje pravil, pozitivnost, pogled v prihodnost, samospoštovanje, so lastnosti, ki jih lahko s pomočjo orodji CoRT1 razvijamo. Prispevajo k boljšemu načrtovanju in odločanju, ki sta pomembni dejavnosti današnjega načina življenja. Uspešno načrtovanje in odločanje je povezano z jasno postavljenimi cilji, nameni, z dejavniki, posledicami, ocenami prioritet, alternativami in stališči drugih ljudi.

Orodja na preprost, enostaven, konkreten način spodbujajo naše možgane, da z razmišljanjem prispevamo k ustvarjalnemu reševanju težav in pristopamo k izzivom na inovativen način. Tako se gradi pozitiven odnos do lastnih sposobnosti. Oblikuje se prepričanje, da smo sposobni, kompetentni.

Učenje orodij daje izkušnjo in občutek, da je posameznikova ustvarjalnost cenjena, kar lahko prispeva k njihovi samozavesti, ki je seveda odvisna tudi od osebne narave, okolja, izobraževanja in vzgoje. Uporaba orodij CoRT1 je vsekakor dopolnjujoči element, ki lahko prispeva k celovitemu razvoju posameznika.



Uporaba orodij CoRT1 spodbuja in zahteva odnose, kjer so napake razumljene kot priložnost za učenje, kar koristi samozavesti. Posamezniki z visoko samozavestjo pogosto bolj verjamejo v svoje sposobnosti, vrednote in kompetence in so bolj pripravljeni eksperimentirati s svojimi idejami. Kar seveda vpliva tudi na celoten občutek prepoznavnosti in zavedanja posameznika o tem, kdo je in kaj predstavlja ter komu pripada.

Dr. Edward de Bono nam ponuja orodja s katerimi lahko gradimo pozitivne spremembe v življenju na vseh področjih. Razlaga nam načela, metode in moči pozitivne revolucije, ki jih lahko uporabi vsak posameznik zase. Naučimo se jih in jih uporabljajmo, ker res delujejo.

## VIRI IN LITERATURA

1. De Bono, E. (2023). *Kako imeti čudoviti um*. Ljubljana: UMNA.
2. De Bono, E. (2021). *Naučite svojega otroka razmišljati*. Maribor: Rotis.
3. De Bono, E. (2021). *Lateralno razmišljanje - korak za korakom*. Ljubljana: UMNA.
4. Mulej, N. (2022). *Razmišljanje CoRT1, Širina*. Interno gradivo. Ljubljana.

## UMETNOST TETOVIRANJA – RAZISKOVANJE TATUJEV V LIKOVNI UČILNICI

### THE ART OF TATTOOING – EXPLORING TATTOOS IN THE ART CLASSROOM

Urša Lesar, mag. prof. pouč. lik. ped.;  
OŠ n.h. Maksa Pečarja,  
Črnuška cesta 9,  
1000 Ljubljana  
ursa.lesar@osmp.si

#### POVZETEK

*Prispevek obravnava področje tetoviranja in njegovo integracijo v učni načrt likovne umetnosti. Raziskan je zgodovinski in kulturni pomen tetovaž kot oblike umetniškega izražanja, s poudarkom na razvoju od tabuja do priznane umetniške oblike. Razpravlja o koristih predstavitve tovrstnega področja osnovnošolcem, posledično pa se ukvarja tudi s temami, kot sta razumevanje raznolikih kulturnih perspektiv in spodbujanje kritičnega razmišljanja o telesni umetnosti. Obenem ponuja praktične predloge za učitelje, ki jih zanima vključitev umetnosti tetoviranja v poučevanje. S tovrstnim raziskovanjem področja se prispevek zavzema za bolj vključujoč pristop k umetniškemu izobraževanju, ki zajema bogato raznolikost umetniškega izražanja, vključno s tetovažami.*

**KLJUČNE BESEDE:** tatu, umetnost, likovno izobraževanje, pogovor, ustvarjalnost

#### ABSTRACT

*The article deals with the field of tattooing and its integration into the art education curricula. It explores the historical and cultural significance of tattoos as a form of artistic expression, highlighting their evolution from taboo to recognized art form. It discusses the potential benefits of introducing this field to elementary school pupils, and as a result also deals with topics such as understanding diverse cultural perspectives and encouraging critical thinking about body art. Additionally, the article offers practical suggestions for teachers interested in incorporating tattoo art into teaching. Through this exploration of the field, the article advocates for a more inclusive approach to art education that embraces the rich diversity of artistic expression, including tattoos.*

**KEY WORDS:** tattoo, art, art education, conversation, creativity

## UVOD

Človeško telo je unikat; je nekaj posebnega in individualnega, zato ne preseneča, da tendenca po njegovem okraševanju in označevanju človeštvo spremlja že od nekdaj. Poslikave telesa so se uporabljale po vsem svetu in so tesno prepletene z najrazličnejšimi ontološkimi, psihosocialnimi in sociokulturnimi koncepti, kot so lepota, kulturna identiteta, status itd. (Krutak, 2015). Prve poslikave telesa so stare več tisoč let, zato bi lahko trdili, da je to eden od najstarejših človeku znanih načinov umetniškega izražanja.

Vseeno pa je v sodobni družbi tatu kljub bogati kulturni in etnološki zgodovini še vedno zaznamovan z mnogimi predsodki. Zakaj je oseba, ki na svoji koži nosi te edinstvene odtise, deležna pogledov drugih – pogledov zanimanja, odobravanja, začudenja, zgražanja, studa? Ali to, da oseba nosi tatu, pove kaj o njej in kaj? Ali je smiselno, da se oseba tetovira in nato svoje poslikave skriva?

S takimi in podobnimi vprašanji sem se soočala, ko sem razmišljala o svojem prvem tatuju. Eno vprašanje pa je moje misli okupiralo bolj kot ostala – kako bodo moji tatuji sprejeti v okolju, kjer delam – na področju vzgoje in izobraževanja. Danes ugotavljam, da so moje telesne poslikave lahko izvrsten način, kako med mladimi spodbuditi pogovor o raznolikosti, izmenjavi mnenj, spoštljivosti itd. Izhajajoč iz zanimanja mladih sem temo predstavila pri likovnem pouku in naletela na zelo pozitiven odziv. Ne smemo prezreti dejstva, da so telesne poslikave nekaj, kar mladostnike privlači, saj se dotikajo področja, s katerim večina nima neposrednih osebnih izkušenj. Ravno zanimanje in radovednost pa sta dve od orodij, s katerima lahko neposredno spodbudimo kreativnost. S prispevkom želimo pokazati, kako lahko področje tetovaž postane edinstvena priložnost, da preko likovne dejavnosti in pogovora mladostnike izzovemo tako na kognitivnem in čustvenem kot ustvarjalnem področju.

## POSLIKAVA TELESA – ZGODOVINSKI IN KULTURNI KONTEKST

Najstarejši zaenkrat znani primer tetovaže sega v leto 3000 pr. n. št., nosi pa jo »ledeni mož Ötzi«. Radiološka preiskava kosti je pokazala vrsto artritisa na območjih, kjer so bile tetovaže, zato se ugiba, da so bile morda povezane s postopkom lajšanja bolečin, podobnim akupunkturi.

Tetovaže so se razširile po Egiptu in Rimu, dokler ni cesar Konstantin po svoji spreobrnitvi v krščanstvo tetovažo prepovedal. Praksa tetoviranja telesa ni bila nikoli v celoti sprejeta v nobeni od treh velikih monoteističnih religij, kljub temu pa se je navada tetoviranja telesa skrivoma ohranila (Pesapane, Nazzaro, Gianotti, Coggi, 2014).

Ponovna uvedba tetovaže v zahodnem svetu se je zgodila po oceanskih ekspedicijah v 18. stoletju. Spodbudil jo je James Cook s svojimi zapisi o tetovažah na področju Oceanije. Prebivalci teh tihomorskih otokov so tetovirali skoraj vse telesne dele, ne glede na spol, starost, status in plemensko pripadnost. Prevladovali so geometrični motivi ter motivi iz rastlinskega

in živalskega sveta (Vremec, 1992). Konec 19. stoletja se je uporaba tetoviranja razširila med najvišje evropske družbene sloje.

McComb (2015) se podrobneje posveti pomenu tetovaž v zadnjem stoletju. Navaja, da to obdobje družbo zaznamujejo hitre spremembe na področjih politike, religije in morale, kar je tesno povezano tudi s spreminjajočim se dojemanjem tetovaž. V preteklosti so se percepcije tetoviranja razvijale skozi stoletja generacij, hiter in »instanten« način sodobnega življenja pa tetovažam narekuje krajši »rok trajanja« – njihova popularnost sicer narašča, a se spreminja skorajda čez noč.

Sloves tetovaž je doživel največji upad v poznih 40-ih letih prejšnjega stoletja, hkrati pa so telesne poslikave »posvojili« pripadniki skupin, ki so se počutili marginalizirani in zavrženi s strani družbe. Ti posamezniki so tetovaže uporabili kot sredstvo upora. Tatu je postal prepoznaven znak subkultur, kot so npr. pripadniki tolpa, zaporniki, motoristi.

V 70-ih letih je nove razsežnosti tetoviranja širšemu občinstvu predstavil Američan Ed Hardy, ki je pri svoji praksi izhajal tako iz sodelovanja s tetoverji (v nadalje je izraz »tetover« uporabljen tako za predstavnike moškega kot ženskega spola) kot iz svoje umetniške izobrazbe. Hardyjeva vizija je bilo sodelovanje med tetoverjem – artistom in tetoviranim – klientom, produkt sodelovanja pa naj bi bili unikatni dizajni. Tatuji so postali del pop kulture, za svoje so jih vzeli predstavniki različnih glasbenih subkultur. Z začetki MTV-ja leta 1981 so tatuji dosegli najširšo populacijo v zgodovini in presegle več desetletne predsodke.

Skozi tisočletja smo ljudje imeli različne razloge, zakaj se tetovirati, vendar pa ob primerjavi razlogov nekoč in danes najbolj izstopa fenomen identitete. Medtem ko so v preteklosti tetovaže predstavljale znak pripadnosti, danes povečini poseblejajo individualnost posameznikov, ki se preko tetovaž izražajo in jih sprejemajo kot izrazito osebne del svojega telesa. Vremec (1992) ta pojav opiše kot grožnjo človekovi anonimnosti in potrditev samoidentitete in oblasti nad lastnim telesom.

## **TATU KOT UMETNINA?**

V zadnjih nekaj desetletjih smo pričali ponovnemu vzponu tetoviranja, h kateremu je močno doprinesel tudi informacijsko-tehnološki razvoj. Informacije o tetoviranju so vse bolj dostopne, posledično pa je na voljo tudi vedno več tetoverjev, ki vsak s svojim specifičnim stilom lažje ugotovi specifičnim željam posameznikov. Veliko sodobnih tetoverjev ima likovno-umetniško predznanje (tudi strokovno) in so na splošno dobro izobraženi. Ti posamezniki svojo prakso smatrajo kot podaljšek njihovega interesa za likovno umetnost in ne kot zavračanje le-tega. V obzir si vzamejo tudi mnoge druge faktorje, ki so interpretirani kot del celostnega procesa – npr. mišična struktura klienta in spremembe tatuja s staranjem telesa (Tucker, 1981).

Večina sodobnih tetoverjev si dizajne pripravi vnaprej. Ta praksa se je začela pred približno 100 leti, ko so tetoverji dizajne, ki so bili na voljo, začeli pripravljati na kartice; klient si je nato med karticami lahko izbral željeni dizajn. Druga izmed možnosti, ki da še večji poudarek na

odnos med tetoverjem in klientom, pa so unikatni dizajni – tega tetover izdelava po naročilu za točno določenega klienta.

Ali to pomeni, da mora biti posameznik v prvi vrsti dober umetnik, da lahko v sodobnem svetu uspe kot tetover? Nekaj zanimivih izjav nam poda Tucker (1981), med drugim izjavi Američanov Cliffa Ravena »sebe smatram kot obrtnika, ki poskuša biti umetnik« in Mikea Bakatya »biti tatu artist se razlikuje od biti dober tetover.«

Čeprav si tetoviranje s tehničnega vidika deli mnogo kvalitet s klasičnimi risarskimi in slikarskimi tehnikami, ima konceptualno tudi mnogo vzporednic s sodobnimi umetniškimi praksami. Podobno kot performans ali krajinska umetnost so tudi tatuji omejeni s časovno komponento – »živijo« na konstantno spreminjajočem se telesu in se »spreminjajo« v povezavi z različnimi situacijami in konteksti. Obenem se srečujemo tudi s problematiko nezmožnosti galerijske reprezentacije (Tucker, 1981).

## UMETNOST TETOVIRANJA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

### TATU V UČNEM NAČRTU

Po pregledu učnega načrta za likovno umetnost v osnovni šoli (predmet je v učnem načrtu še vedno poimenovan Likovna vzgoja) ter učnih načrtov za izbirne predmete, povezane z likovno umetnostjo (Kaj nam govorijo umetnine, Življenje upodobljeno v umetnosti, Oblika in slog), sodobne umetniške prakse, pod katero bi lahko uvrstili tudi tetoviranje kot eno od vej telesne umetnosti (»body art«), niso omenjene. Še najbolj se jim približamo s pojmom »abstrakcija«, ki ga učenci usvajajo v 9. razredu, in se običajno veže na t. i. »-izme« 20. stoletja – ekspresionizem, kubizem, nadrealizem ipd.

S tem, kaj beseda »umetnost« pomeni v današnjem času, se učenci pravzaprav ne ukvarjajo. Učni načrt za Likovno umetnost izrazito poudarja teoretični, tehnični in obrtni vidik likovne umetnosti, npr. mešanje sekundarnih barv, prepoznavanje prostorskih ključev, opis vrst grafičnega tiska. Medtem ko se zgodovine umetnosti sicer dotikata izbirna predmeta Življenje upodobljeno v umetnosti ter Oblika in slog, predvidevamo, da bi bilo znanje precej bolj poglobljeno in aplicirano, če bi se na zgodovino umetnosti opirali tudi pri obveznem učnem predmetu Likovna umetnost.

S tem, ko bi učencem predstavili sodobno umetnost, pa imamo možnost odpreti še veliko drugih aspektov – kako se pogovarjati o umetnosti, kdaj ima neka umetnina »vrednost«, so umetnine samo artefakti, ki jih vidimo v galerijah. Učencem na ta način ponudimo priložnost za konstruktivno debato, izražanje mnenj, brainstorming, odpre pa nam tudi veliko možnosti za medpredmetna povezovanja.

Preko sodobnejših, tudi uličnih praks, ki jih učenci morda na prvi pogled ne smatrajo kot del umetnosti (telesna umetnost, performans, krajinska umetnost, grafiti, avdio-video umetnost itd.), se učencem lahko približamo na svež način in jim ponudimo nove možnosti razmišljanja.

## TATU KOT OSNOVA ZA POGOVOR

Tatuji nam ne ponujajo zgolj likovno-umetnostne teme, ki jo lahko obravnavamo pri pouku Likovne umetnosti, pač pa nam lahko služijo tudi kot osnova za teme, ki so otrokom in mladostnikom v osnovni šoli pomembne za osebni razvoj.

Preko tematike tetoviranja se lahko poglobimo v mnoge socialno-družbene in druge teme. Našteti je zgolj nekaj primerov:

- osebna identiteta in samopodoba ter izkazovanje le-te;
- skupnosti, predsodki, stereotipi, drugačnost;
- kultura sobivanja, spoštovanje, izražanje mnenj, načini komunikacije;
- sprejemanje odločitev (o lastnem telesu).

Področje lahko predstavlja tudi temo za mnoga medpredmetna povezovanja, npr. z zgodovino, geografijo, državljsko in domovinsko vzgojo ter etiko, glasbeno umetnostjo itd. Tematika kot taka je izredno aplikabilna.

Armstrong, Tustin, Owen, Koch in Roberts (2013) naštejejo t. i. »5 W-jev«, ki igrajo ključno vlogo pri tem, na kakšen način se telesno umetnost predstavi osnovnošolcem, obenem pa spodbujajo informirano sprejemanje odločitev. Avtorji se osredotočajo predvsem na šolsko zdravstveno osebje, vendar ko v tem kontekstu govorimo o kompetentni odrasli osebi, ni zanemarljivo razmišljati tudi o učiteljih, predvsem tistih z lastno izkušnjo tetoviranja. Omenjene postavke so:

- »why« – zakaj (ugotavljajo, da je zanimanje med mladimi za telesno umetnost veliko);
- »what« – kaj (kaj pravzaprav predstavlja tatu – namen, tveganja in odstranjevanje);
- »who(m)« – kdo (pomen sprejemanja odločitev in vloga odraslih);
- »when« – kdaj (čimprej – če se o telesni umetnosti začnemo pogovarjati zgodaj, se s tem odstrani nekaj mistifikacije. Avtorji izražajo upanje, da se ozaveščeno informiranje o tetoviranju začne že, ko so otroci stari okoli 7 let, z odprtimi in specifičnimi razpravami pa se nadaljuje vsako nadaljnje šolsko leto, še preden so mladostniki dejansko soočeni z odločitvami, povezanimi s telesno umetnostjo.);
- »where« – kje (zdravstvene ustanove, ustanove in dom – sodelovanje med učitelji in starši);
- dodatna kategorija »how« – kako (izobraževalne strategije – proaktivnost in pripravljenost na pogovor, uporaba zanesljivih informacij in razumljivih izrazov, izogibanje spodbujanju strahu).

Avtorji omenjajo tudi likovne pedagoge, ki lahko po njihovem mnenju opazujejo učence pri zasnovah lastnih tatu dizajnov ali celo dejanskem risanju na svoja telesa – če je učitelj pozoren na to in učencem da priložnost za lastno izraznost, je to lahko izjemna priložnost za razredno interakcijo ter spodbujanje zanimanja in postavljanja vprašanj. Vloga učitelja ima še toliko večjo težo, če ima ta lastno izkušnjo s telesno umetnostjo.

## TATU V UČNI URI PRI LIKOVNEM POUKU

Tetoviranje sem pri pouku likovne umetnosti predstavila učencem različnih starostnih skupin.

Zanimanje pokažejo že mlajši učenci razredne stopnje, s katerimi se o tej temi pogovarjam v času podaljšanega bivanja. Učenci pogosto opazijo moje tatuje in me brez zadrege povprašajo po tem, kdo ga je izdelal, ali je tetoviranje bolelo, kateri tatu je najnovejši, kateri je moj najljubši, ali katerega obžalujem, ali so vsi izdelani v Sloveniji ipd. Učenci ob tem pogosto že sami začnejo razmišljati o tem, ali so jim telesne poslikave blizu ali ne, nekateri pa imajo že celo ideje, kaj bi si želeli tetovirati, če bi se za to odločali ta trenutek.

Na predmetni stopnji sem temo vpeljala v pouk likovne umetnosti v 8. in 9. razredu. Temo smo obravnavali več zaporednih ur. Z učenci smo tatu najprej razdelali v likovno-teoretskem smislu:

likovni medij – koža kot podlaga;

- risarske prvine – točka in linija;
- slikarske prvine – oblika, prostor, barva, senčenje, tekstura;
- likovni motiv – kaj je upodobljeno, konkretnost in abstraktnost.

Nato smo se pogovarjali o osebnem, družbenem in kulturnem pomenu tatujev. Oglledali smo si tudi nekaj izobraževalnih videoposnetkov, ki na mladostnikom približan način razlagajo o tetoviranju, in nekaj primerov fotografij tatujev v različnih stilih.

Nazadnje so učenci dobili na izbiro dve likovni nalogi. Pri prvi so razmišljali o svojem dizajnu za tatu. Pri drugi smo se oprli na gibanje »Inktober«, letni izziv, ki poteka meseca oktobra. Gibanje je leta 2009 vzpostavil Jake Parker z namenom, da bi razvijal svoje risarske spretnosti in utrjeval pozitivne ustvarjalne navade. Za vsak dan v mesecu je določena beseda, ki jo avtor nato na kakršenkoli relevanten način vključi v svoje delo (vir: [inktober.com](http://inktober.com)). Učenci so dobili priložnost, da si izberejo eno od besed in jo na tetoverski način poskušajo vpeljati v risbo.

## REZULTATI

Preko vseh delov učne teme smo prišli do ugotovitve, da je učencem tema nova, nepoznana, zanimiva in si o njej želijo vedeti več.

Učenci so pri pogovoru večinoma aktivno sodelovali in izrazili svoja mnenja, tudi, če so se razlikovala od mnenj sošolcev. S tem lahko predvidevamo, da je tema obenem dovolj odprta in izzivalna, vseeno pa ne tako skrajna, da si učenci še upajo o njej govoriti iskreno in brez zadržkov. Obenem nas lahko veseli, da so mladi naklonjeni tej temi in je ne obravnavajo kot

tabu. Učenci so imeli relevantna mnenja, ki so jih uspešno argumentirali. Pozitivno nas je presenetilo, da so debato večinoma razvijali sami s postavljanjem nadaljnjih vprašanj drug drugemu.

Likovno nalogo so učenci obravnavali zavzeto in natančno. Predvidevamo lahko, da k temu bistveno prispeva dejstvo, da lahko v izdelek vnesejo več svoje individualnosti. Likovni izdelki so bili premišljeni, stilsko izpolnjeni in dovršeni. Učence je veselilo, da so o njih lahko razlagali in prepričana sem, da so se preko te naloge tudi boljše medsebojno spoznali.

Želeli bi, da bi raziskovanje tatujev v prihodnje še natančneje razdelali, odličen doprinos bi bil npr. obisk tetoverja v učilnici ali obisk tatu studia. Tema telesne umetnosti bi tako lahko postopoma našla svoje stalno mesto v likovno-izobraževalni praksi.

## SKLEP

Tetoviranje kot oblika umetnosti kljub vzponu v zadnjem stoletju še vedno ostaja kontroveržno. Idejo, da nekdo permanentno zaznamuje telo druge osebe, marsikdo težko sprejme. Tucker (1981) se v povezavi s tem ponovno sklicuje na Backatyja, ki ponudi zanimiv pogled na pozicijo tatuja v likovni umetnosti: »Tetoviranje je edini način človeške izraznosti, ki mu je preostalo še nekaj magičnosti. Vse ostalo je akademsko.«.

Pričujoči prispevek navaja nekaj pozitivnih aspektov ideje, da se tetoviranje predstavi učencem že v osnovni šoli. Ugotavljamo, da je tematika s strani učencev sprejeta zelo pozitivno in lahko preko nje začnemo pogovor o mnogih temah, ki so relevantne za vsakdanje življenje. S tega vidika tatu ni uporaben zgolj kot likovno-umetniška tematika, ampak učence uči o življenju, bivanju in njih samih.

## VIRI IN LITERATURA

Armstrong, M. L., Tustin, J., Owen, D. C., Koch, J. R., Roberts, A. E. (2013). *Body Art Education: The Earlier, the Better*. The Journal of School Nursing, 00(0), 1-7. Pridobljeno 3.4.2024 z:

[https://www.researchgate.net/publication/236047341\\_Body\\_Art\\_Education\\_The\\_Earlier\\_the\\_Better](https://www.researchgate.net/publication/236047341_Body_Art_Education_The_Earlier_the_Better)

Inktober. Pridobljeno 17.4. z: <https://inktober.com/>

Krutak, L. (2015). *The Cultural Heritage of Tattooing: A Brief History*. Curr Probl Dermatol, Basel, Karger, 48, 1-5.

V: Serup, J., Kluger, N., Bäuml, W. (ur.) (2015). *Tattooed Skin and Health*. Pridobljeno 1.4.2024 z: <https://karger.com/books/book/174/chapter/511000/The-Cultural-Heritage-of-Tattooing-A-Brief-History>

McComb, D. (2015). *100 Years of Tattoos*. London: Laurence King Publishing Ltd.

Pesapane, F., Nazzaro, G., Gianotti, R., Coggi, A. (2014). *A Short History of Tattoo*. JAMA Dermatology, 150(2), 145. Pridobljeno 1.4.2024 z:

[https://www.researchgate.net/publication/260271465\\_A\\_Short\\_History\\_of\\_Tattoo](https://www.researchgate.net/publication/260271465_A_Short_History_of_Tattoo)

Tucker, M. (1981). *Tattoo: The State of the Art*. Artforum, 19(9), 42-47. Pridobljeno 3.4.2024 z:

<https://www.artforum.com/features/tattoo-the-state-of-the-art-214046/>



*Učni načrt: program osnovna šola: likovna vzgoja (2011).* Ljubljana: Ministrstvo na šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

*Učni načrt: program osnovna šola: izbirni predmet: umetnostna zgodovina (2002).* Ljubljana: Ministrstvo na šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vremec, D. (1992). *Tetoviranje, etnološko-kulturni oris.* Nova Gorica: samozaložba.

## ODZIV ŠOLE PO SAMOMORU DIJAKA SKOZI PRIZMO SMERNIC ZA POSTVENCIO V ŠOLI

### SCHOOL'S RESPONSE TO A STUDENT'S SUICIDE THROUGH THE LENS OF POSTVENTION GUIDELINES IN SCHOOL

Kristian Majcen, mag. psih.  
Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana  
Šubičeva 1  
1000 Ljubljana  
kristian.majcen@gjp.si

#### POVZETEK

*Samomor med mladimi postaja vse bolj pogost in pereč družbeni problem, ki ima v socialnem okolju širše negativne posledice, te se močno izrazijo tudi v šolskem okolju. Samomor dijaka povzroči v šolskem okolju močan čustven odziv tako pri dijakih oz. učencih kot tudi pri zaposlenih v šoli. V takšnih primerih je ključnega pomena ustrezno odzivanje, ki vključuje nudenje čustvene podpore dijaku in učencem in primerno komunikacijo o dogodku. Poleg tega je pomembno tudi podpiranje učiteljev in ostalih zaposlenih v šoli, ki se prav tako soočajo s težkimi občutki in od katerih se pričakuje, da bodo znali ustrezno reagirati in zmanjšati negativne učinke samomora na dijake oz. učence. Da bi se bolje spoprijeli s takšnimi tragičnimi dogodki, so bile razvite smernice za postvencijo v šoli, ki jasno opredeljujejo aktivnosti po samomoru dijaka ali učenca. Te smernice so lahko v veliko pomoč in oporo šoli pri soočanju s takšnimi tragičnimi dogodki. Pred izdajo smernic je bila postvencija na šolah v veliki meri odvisna od strokovne usposobljenosti posameznih strokovnih delavcev na šoli ali od preteklih izkušenj vodstva šole ali svetovalnih delavcev. Ko se je zgodil samomor na naši šoli, smernice še niso bile izdane, vendar po pregledu odziva šole skozi prizmo smernic za postvencijo ugotavljamo, da je bilo ravnanje večinoma ustrezno in skladno s smernicami.*

**KLJUČNE BESEDE:** mladostniki, samomor, šola, postvencija, duševno zdravje.

#### ABSTRACT

*Suicide among young people is a significant societal problem. Following the suicide of a student, numerous negative consequences can occur, so it is crucial that we know how to appropriately address such tragic events. The school system is deeply shaken by such an event. We have a tendency to protect young people and to speak with them in an appropriate manner about what has happened, providing them with emotional support. At the same time, such an event deeply affects the school staff, who also struggle to cope with such a tragic event and from whom a great responsibility is expected. Due to the great need for appropriate handling of such tragic events in the school environment, guidelines for postvention in schools have been*

*developed, which clearly define activities in the school and can be of great help and support to the school in dealing with the suicide of a student. Postvention in schools before the issuance of guidelines was largely dependent on the professional competence of individual professional workers at the school or on past experiences of the school management or counseling workers. When a suicide of a student who was enrolled in our school happened, the guidelines had not yet been issued, but after analyzing the school's response through the prism of the guidelines, we find that the behavior was mostly appropriate.*

**KEY WORDS:** adolescents, suicide, school, postvention, mental health

## UVOD

Mladostniki pogosto razmišljajo o samomoru, vendar ta razmišljanja sama po sebi še ne nakazujejo na resen samomorilni namen (Martin idr., 2018). Kljub temu pa je bistveno, da resnejše ideje o samomoru ne spregledamo, saj je v obdobju mladostništva samomor med prvimi tremi vzroki umrljivosti (*The Mental Health Burden Affecting Europe's Children | UNICEF European Union*, b. d.). Hkrati je prisoten zaskrbljujoč trend, ki kaže, da se v primerjavi z drugimi starostnimi skupinami delež mladih, ki izkazujejo samomorilno vedenje v zadnjih letih (predvsem od začetka pandemije) povečuje (Carison idr., 2022; García-Fernández idr., 2023). Ugotovitve Roha idr., (2018), kažejo, da se Slovenija glede pojavnosti samomora v populaciji mladostnikov uvršča med deset držav članic OECD z najvišjim količnikom samomora tako med 10- do 14-letniki kot tudi med 15- in 19-letniki.

Samomorilno vedenje pri mladostnikih je povezano z različnimi dejavniki tveganja in varovalnimi dejavniki. Šola je za mladostnike prostor, v katerem preživijo veliko svojega časa in je tudi bistveni prostor socialnega in psihološkega zorenja posameznika. Zato je šola tudi eden izmed ključnih družbenih sistemov znotraj katerega bi morali poskrbeti za ustrezno preventivno dejavnost na področju preprečevanja samomora ter krepitev duševnega zdravja pri mladih (Wasserman idr., 2015). Šola, ki ustvarja pozitivno delovno klimo, prepoznava stiske mladostnikov, se na njih ustrezno odziva in vzpodbuja povezanost med mladimi, lahko prispeva k mladostnikovemu duševnemu zdravju in tako nastopa kot močan varovalni dejavnik (Arango idr., b. d.; Bakken idr., 2024; Wasserman idr., 2015). Poleg pomembnosti krepitev preventivnih dejavnosti pa je pomembno tudi, da poskrbimo za ustrezne aktivnosti šole, ko se ta sooči s tragičnim dogodkom - s smrtjo dijaka ali dijakinje zaradi samomora. Z ustreznim odzivom šole na tragičen dogodek se lahko učinkovito zmanjša tveganje za samomorilno vedenje pri ostalih dijakih in zagotovi ustrezna podpora žalujočim (Andriessen idr., 2017). Nasprotno pa lahko ima neustrezen odziv šole po samomoru dijaka oz. učenca mnoge negativne učinke na celotno šolsko okolje. Poznamo t.i. wertherjev učinek, ki govori o večji verjetnosti za samomor zaradi posnemanja. Verjetnost posnemanja se poveča predvsem zaradi neprimerne oz. nestrokovnega komuniciranja oz. poročanja o samomoru (Phillips, 1974). Mladostniki so še posebej dovzetni za posnemanje, še posebej tisti, ki sami doživljajo stiske in se identificirajo z umrlim posameznikom. V primeru smrti mladostnika je zato pomembno nameniti posebno pozornost njegovim najbližjim prijateljem in sošolcem. Pozorni pa moramo biti tudi na širši socialni krog umrlega mladostnika, saj so tveganja za posnemanje samomorilnega vedenja opazili tako med prijatelji umrlega kot tudi med tistimi, ki so mladostnika sicer poznali, vendar niso imeli tesnega odnosa z njim (Erjavec idr., 2021). Andriessen idr., (2017) izpostavljajo da lahko šolsko osebo z ustrezno komunikacijo odigra

ključno vlogo pri preprečevanju negativnih učinkov, ki jih lahko ima samomor sošolca oz. sovrstnika na mladostnika, pri katerih so prisotni dejavniki tveganja za razvoj samomorilnega vedenja. Šola ima torej zelo pomembno odgovornost, da v primeru samomora dijaka oz. učenca strokovno odreagira, tako da izpelje posebne usmerjene aktivnosti in tako čim bolj ublaži dodatno škodo, ki jo lahko povzroči samomor dijaka oziroma učenca.

Postvencija po samomoru je koncept, ki zaobjema aktivnosti, ki se izvajajo po samomoru, predvsem v sistemu ali okolju, v katerem je umrli deloval. Cilj postvencije je zmanjšanje negativnih učinkov samomora in podpora pri žalovanju. Postvencijo lahko v grobem razdelimo v tri faze. Cilj prve faze je zmanjšati negativne učinke samomora in ponuditi oporo tistim, ki jih je samomor najbolj prizadel. Cilj druge, srednjeročne faze, je nuditi oporo žalujočim ter pomagati, da se sistem v katerega je bil umrli vpet, čim prej vrne v ustaljen ritem. V tretji, dolgoročni fazi, pa poskrbimo, da se postvencijske aktivnosti premaknejo v čim bolj širše preventivne aktivnosti s ciljem preprečevanja samomora (Andriessen idr., 2017). Od začetkov samostojne Slovenije je bilo izvajanje postvencije in njena kvaliteta na šoli odvisna predvsem od dodatne strokovne usposobljenosti svetovalne službe, ravnateljev in učiteljev, ki so prostovoljno pridobivali znanje v raznih dodatnih strokovnih usposabljanjih. Od leta 2017 pri postvencijskih aktivnostih pomaga tudi Slovenski center za raziskovanje samomora. Izkušnje z odzivanjem šole na samomor dijaka oz. učenca so kazale na potrebo po sistemskem izobraževanju za prepoznavanje in preprečevanje samomora v šolah (Erjavec idr., 2021). Ob smrti mladostnika je šola kot sistem postavljena pred številne zahtevne izzive, zato so v takšnih situacijah zelo pomembni protokoli in smernice, ki pomagajo šolskemu osebju pri odzivanju in ustreznem naslavljanju čustvenih odzivov mladostnikov pa tudi ostalih zaposlenih v šoli v kateri je bil umrli vpet. V letu 2021 smo dobili smernice za postvencijo (Erjavec idr., 2021), ki so namenjene šolskemu kolektivu, ki se sooča s samomorom svojega učenca ali dijaka.

Ko izvemo novico o smrti dijaka, se vsakdanjik v šoli bistveno spremeni. Zaradi tragičnega dogodka je celotno osebje na šoli zelo pretreseno. Porajajo se razno razna vprašanja na katera težko odgovorimo. Porajajo se težki občutki, vse od žalosti, občutka nemoči in krivde do obupa. Ti občutki se porajajo tako pri dijakih oz. učencih kot tudi pri šolskem osebju. Od učiteljev in šolskega osebja se v takšnih težkih trenutkih pričakuje, da bodo znali pravilno odreagirati in da bodo nudili čustveno oporo otrokom in mladostnikom, vendar so tudi učitelji ob takem dogodku zelo pretreseni, hkrati pa se pogosto pojavljajo še občutki nekompetentnosti glede naslavljanja tako težkih tem, kot je samomor. Zato so smernice za postvencijo v šolskem prostoru zelo pomemben in zelo dobrodošel dokument za vzgojno izobraževalne ustanove.

Namen prispevka je prikazati in evalvirati primer soočanja šole s samomorom dijaka skozi prizmo smernic za postvencijo v šoli. V ospredju bo predvsem prvi dan soočanja s tragičnim dogodkom - torej prva faza postvencije, ki se osredotoča predvsem na zmanjševanje negativnih učinkov samomora ter nudenje opore tistim, ki jih je samomor najbolj prizadel. Na kratko bosta opisani tudi druga in tretja faza postvencije. Vprašanje na katera bi želel s prispevkom odgovoriti je, kako moramo po tem, ko se zgodi samomor dijaka, odreagirati, da

v čim večji meri zmanjšamo negativne učinke samomora in ponudimo vsem prizadetim ustrezno čustveno podporo.

## **ODZIV ŠOLE PO SAMOMORU DIJAKA SKOZI PRIZMO SMERNIC ZA POSTVENCIO V ŠOLI**

Ko se je zgodil samomor dijaka, ki je obiskoval našo šolo, smernice v strnjeni obliki še niso bile izdane, zato se nam je porajalo veliko vprašanj o tem ali ravnamo prav in na kaj vse moramo biti pozorni pri soočanju s tako tragičnim dogodkom. Hkrati se tudi takratno vodstvo na šoli in jaz kot predstavnik svetovalne službe še nikoli nismo srečali s samomorom dijaka.

Ko se zgodi samomor učenca ali dijaka je bistveno, da se v šoli odzovemo hitro hkrati pa preudarno in organizirano. Šola oz. ravnatelj takoj po tem ko izve za dogodek sestavi krizni tim, ki bi ga naj sestavljali ravnatelj, svetovalna služba, razrednik in mogoče še kdo, ki ima zelo dobre komunikacijske veščine ter je z razredom umrlega dijaka oz. učenca zelo povezan. Osrednje naloge kriznega tima obsegajo 6 pomembnih nalog, ki bodo v nadaljnje navedene skupaj s konkretnim primerom iz prakse (Erjavec idr., 2021).

### **Preverjanje verodostojnosti informacije o smrti in pridobitev soglasja staršev umrlega za nadaljnje obveščanje:**

Starši umrlega dijaka so zjutraj obvestili ravnateljico o tragičnem dogodku. Ker so novico sporočili starši, verodostojnosti informacije ni bilo potrebno dodatno preverjati. Poleg tega so se starši tudi strinjali, da o tem obvestimo razred katerega je dijak obiskoval in učiteljski zbor. Ravnateljica je tako zjutraj sklicala krizni tim v katerem smo bili prisotni: šolska svetovalna služba, ravnateljica, pomočnik ravnateljice ter razredničarka umrlega dijaka. Dogovorili smo se tudi za popoldansko videosrečanje s strokovnjakinjo iz Slovenskega centra za raziskovanje samomora, ki nam bo pomagala, da bomo postvencijske aktivnosti na šoli ustrezno izpeljali. V tem koraku je torej bilo ravnanje šole skladno s smernicami.

### **Priprava načrta obveščanja zaposlenih na šoli, učencev/dijakov in staršev ter obvestila o smrti:**

Na uvodnem sestanku smo se dogovorili, da bomo (razredničarka, svetovalna služba ter ravnateljica) prvo uro pouka obiskali razred, ki ga je dijak obiskoval in jim sporočili, da si je njihov sošolec vzel življenje. Poskrbeli bomo tudi, da se bodo dijaki lahko z nami pogovarjali z namenom, da jim ponudimo čustveno oporo pri soočanju s tako tragično novico. Dogovor kriznega tima je bil, da bo ravnateljica sporočilo o tragičnem dogodku poslala vsem zaposlenim ter staršem dijakov v oddelku umrlega dijaka, potem pa tudi ostalim staršem.

Priporočljivo je, da so vsi dijaki obveščeni o tem kar se je zgodilo, da dobijo verodostojne informacije in da se imajo priložnost pogovoriti o tem. Najbolj primerno je, da novico dijakom sporoči razrednik. V našem primeru za vse oddelke to ni bilo mogoče in odziv vseh profesorjev ni bil usklajen. Nekateri dijaki so novico izvedeli šele doma, ko so jim povedali starši, nekateri

pa so povedali učitelji v šoli. S takim odzivom želimo preprečiti govorice, ki se ob takem dogodku lahko zelo hitro razširijo in imajo lahko tudi zelo negativne posledice.

#### **Usmeritve za učitelje, na kaj naj bodo pozorni pri sporočanju novice o smrti:**

Z učitelji, ki so bili prve ure pouka na šoli smo se pogovorili v zbornici in jim dali nekaj napotkov glede odzivanja na stiske dijakov. Vsem učiteljem pa je bila poslana tudi elektronska pošta o tragičnem dogodku ter nekaj napotkov o tem, kako se pogovarjati o dogodku z dijaki. Nekateri učitelji so bili precej v stiski saj so bili sami zelo pretreseni in so hkrati tudi dvomili, da se bodo lahko o tem na ustrezen način pogovarjali z dijaki. V podpornem pogovoru smo jim v svetovalni službi želeli predati sporočilo, da ni nič narobe s tem, če dijaki vidijo, da jim je zelo hudo in da gre pri tem za normalen odziv na nenormalno situacijo. Izpostavili smo, da je pri pogovoru z dijaki bistveno, da ne poenostavljamo situacije, da ne iščemo razlogov zakaj si je dijak vzel življenje in da naslavljamo stiske ostalih dijakov in jim ponudimo možnost za pogovor. Izpostavili smo, da naj bodo pri tem posebej pozorni na dijake pri katerih je prisotnih veliko dejavnikov tveganja.

#### **Usmeritve o tem, kako bodo potekale dejavnosti na šoli prvi dan (oblikovanje urnika in aktivnosti):**

Za razred umrlega dijaka smo predvideli dve pogovora o dogodku, vnaprejšnjih aktivnosti pa nismo načrtovali. Po dveh urah pogovora v razredu je ravnateljica povedala, da jim bo danes pouk odpadel in da lahko gredo skupaj do bližnjega parka, če bi se radi še kaj pogovarjali, po tem pa lahko gredo domov. Aktivnosti v ostalih razredih so potekali po urniku. Po tem ko je večina profesorjev končala pouk smo se dogovorili za sestanek celotnega učiteljskega zbora. Na sestanku se nam je pridružila tudi strokovnjakinja iz centra za raziskovanje samomora.

Razen dogovorjenih aktivnosti za razred umrlega dijaka, dodatnih aktivnosti za ostale oddelke ali profesorje nismo predvideli, saj smo za samomor izvedeli zjutraj, ko je pouk na šoli že potekal. Dejstvo je tudi, da v nekem danem trenutku niso vsi učitelji prisotni v šoli, tako da je bilo zelo težko ponuditi enoten in usklajen odziv. Smernice tudi priporočajo, da dijake ne pošiljamo predčasno domov, ter da dijaki v šoli ostanejo, tako dolgo kot je predvideno po urniku. Tudi v razredu umrlega dijaka je smiselno, da se ura dve namenita pogovoru o tem kaj se je zgodilo, v naslednjih urah pa naj bi dijaki ostali v šoli tako kot predvideva urnik. Priporočljivo je da se pouk strukturira tako, da se ne obravnava neke nove zahtevne snovi, poleg tega pa se tudi prestavi morebitna ocenjevanja znanja, ki so bila predvidena za ta dan. Smernice predvidevajo, da razredniki v svojih razredih sporočijo novico dijakom in da so na voljo tudi za pogovor o tem, kar v našem primeru ni bilo izvedljivo (Erjavec idr., 2021).

#### **Dogovor in usmeritve o tem, kako bo ta dan poskrbljeno za rizične učence/dijake:**

Navodilo vsem učiteljem je bilo, da naj bodo še posebej pozorni na vse dijake, pri katerih so prisotni dejavniki tveganja in jih bo verjetno novica o samomoru dodatno pretresla. Ravnateljica je v sporočilo staršem vključila tudi vsebino o tem, da naj bodo starši pozorni na stiske svojih otrok in da naj se doma tudi pogovorijo o tem, kaj se je zgodilo. Staršem je

ravnateljica tudi posredovala praktični priročnik avtorice dr. Vite Poštuvan, (2019) »Pogovor o samomoru«, ki lahko pomaga pri prepoznavanju znakov stiske in samomorilnega vedenja ter ponuja praktične nasvete za pogovor o samomoru.

### **Dogovor o tem, kako bo ta dan poskrbljeno za čustveno razbremenitev učiteljev in drugih zaposlenih:**

Skupni sestanek po koncu pouka skupaj s strokovnjakinjo iz centra za raziskovanje samomora je bil hkrati naš prvi skupni sestanek (z vsemi zaposlenimi) in hkrati tudi deloma že evalvacija poteka prvega dne. Strokovnjakinja iz centra za raziskovanje samomora je naše aktivnosti, ki smo jih izvajali skozi dan dodatno osmislila, hkrati pa je nudila čustveno in strokovno oporo vsem na šoli. K čustveni opori je prispevala tudi povezanost celotnega kolektiva. Najbolj je bila pretresena razredničarka dijaka, kateri smo v svetovalni službi nudili dodatne razbremenilne pogovore in podporo pri žalovanju.

### **Aktivnosti po prvem dnevu**

Po prvem dnevu, ki je bil za vse čustveno najbolj intenziven smo se dogovorili, da bodo v naslednjih dneh, do konca tedna v razredu umrlega dijaka ocenjevanja predstavljena. Razredničarka in ravnateljica sta uredili žalno knjigo v katero so sošolci vpisovali izraze sožalja in delili spomine z umrlim. Ideja o žalni knjigi je prišla s strani sošolcev in sošolk. Tudi smernice predvidevajo razno razne rituale poslavljanja, ki so lahko dijakom v pomoč pri žalovanju, vendar je smiselno, da se po pogrebu, ki je predviden kot ritual poslavljanja, šola vrne v ustaljene tirnice. Večina sošolcev je obiskala tudi pogreb dijaka in za večino se je življenje po pogrebu tudi vrnilo v običajen ritem. Prvih nekaj tednov po dogodku smo bili posebej pozorni na razred umrlega in opazili stiske dijakov in dijakinj, ki so bili zelo povezani z dijakom, ki je storil samomor. Pojavljali so se občutki krivde, žalosti in jeza. Nekateri so pri procesu žalovanja potrebovali tudi strokovno pomoč. S Slovenskim centrom za raziskovanje samomora smo se dogovorili tudi za posebne postvencijske delavnice za razred umrlega dijaka. Tudi v nekaterih drugih oddelkih so se še mesec po dogodku pojavljale teme povezane s samomorom. V svetovalni službi smo v okviru mladinskih ur izvajali delavnice za posamezne oddelke, skozi katere smo naslavljali problematiko samomora in hkrati delovali preventivno. S Slovenskim centrom za raziskovanje samomora smo se dogovorili tudi za psihoedukacijsko predavanje za starše ter predavanje za profesorje.

## **SKLEP**

V šolskem okolju imamo neprecenljivo vlogo, da krepimo duševno zdravje otrok in mladostnikov in na ta način delujemo tudi preventivno na področju preprečevanja samomorilnega vedenja. Kljub velikim naporom, ki jih vlagamo v področje preventive, vseh samomorov najverjetneje ne bomo mogli preprečiti. Ko se zgodi samomor dijaka oz. učenca, je bistveno, da se čim bolj ustrezno odzovemo in preprečimo nadaljnje negativne učinke. Ključno je, da je odziv hiter, organiziran in ciljno usmerjen in da aktivnosti služijo vzdrževanju neke osnovne strukture šolskih dejavnosti in dajejo občutek varnosti in kontrole vsem v šolskem okolju (Erjavec idr., 2021). V prikazanem konkretnem primeru postvencijskih



aktivnosti na naši šoli je razvidno, da smo večinoma ravnali v skladu s smernicami, kljub temu, da takrat smernice za postvencijo v strnjeni obliki še niso bile izdane. Zaradi pomankanja izkušenj in znanj smo ob koncu prvega dneva po samomoru dijaka zaprosili za pomoč Slovenski center za raziskovanje samomora, ki nam je ponudil strokovno in čustveno oporo in pomagal pri izpeljavi druge in tretje faze postvencije. V določenem zamiku (po pogrebu) so prišle na plano tudi razno razne stiske sošolcev umrlega, ki so prihajali na razbremenilne pogovore v svetovalno službo z mnogimi vprašanji zakaj si je sošolec vzel življenje in kako bi lahko oni to preprečili. Misli in občutki povezani s tragičnim dogodkom so še nekaj časa po dogodku bili prisotni tudi pri učiteljih, vodstvu ter svetovalni službi. Potrebno je upoštevati, da se s tovrstnimi dogodki ter žalovanjem vsak sooča na svoj lasten način ter v svojem lastnem tempu.

Samomor dijaka oz. učenca bo, ne glede na to kako dobro smo pripravljeni, vedno pretresel celotno šolsko okolje v katerega je bil dijak oz. učenec vpet. Jasne usmeritve glede tega kako se moramo v šoli na tak tragičen dogodek odzvati pa nam, ko smo v šoku in v kaosu težkih občutkov ponujajo neko varnost in sigurnost, da se lahko kot šola odzovemo strokovno ter preprečimo nadaljnje negativne posledice, ki jih tak dogodek lahko ima.

## VIRI IN LITERATURA

- Andriessen, K., Kryszka, K., & Grad, O. T. (Ur.). (2017). *Postvention in Action: The International Handbook of Suicide Bereavement Support*. Hogrefe Publishing. <https://doi.org/10.1027/00493-000>
- Arango, A., Brent, D., Grupp-Phelan, J., Barney, B. J., Spirito, A., Mroczkowski, M. M., Sheno, R., Mahabee-Gittens, M., Casper, T. C., King, C., & Network (PECARN), in collaboration with the P. E. C. A. R. (b. d.). Social connectedness and adolescent suicide risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n/a(n/a). <https://doi.org/10.1111/jcpp.13908>
- Bakken, V., Lydersen, S., Skokauskas, N., Sund, A. M., & Kaasbøll, J. (2024). Protective factors for suicidal ideation: A prospective study from adolescence to adulthood. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02379-w>
- Carison, A., Babl, F. E., & O'Donnell, S. M. (2022). Increased paediatric emergency mental health and suicidality presentations during COVID-19 stay at home restrictions. *Emergency Medicine Australasia*, 34(1), 85–91. <https://doi.org/10.1111/1742-6723.13901>
- Erjavec, A., Gregorič Kumperščak, H., Konec Juričič, Nuša., Lekić, K., Malešević, T., Podlogar, T., Poštuvan, V., Roškar, S., Tekavčič-Grad, O., & Zavasnik, A. (2021). *Ko se zgodi samomor učenca ali dijaka smernice za postvencijo v šoli* (Elektronska izd). Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- García-Fernández, L., Romero-Ferreiro, V., Izquierdo-Izquierdo, M., Rodríguez, V., Alvarez-Mon, M. A., Lahera, G., Santos, J. L., & Rodríguez-Jimenez, R. (2023). Dramatic increase of suicidality in children and adolescents after COVID-19 pandemic start: A two-year longitudinal study. *Journal of Psychiatric Research*, 163, 63–67. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2023.04.014>
- Martin, A., Volkmar, F. R., & Bloch, M. (Ur.). (2018). *Lewis's child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook* (Fifth edition). Wolters Kluwer.
- Phillips, D. P. (1974). The Influence of Suggestion on Suicide: Substantive and Theoretical Implications of the Werther Effect. *American Sociological Review*, 39(3), 340–354. <https://doi.org/10.2307/2094294>



Poštuvan, V. (2019). *Pogovor o samomoru*. Založba Univerze na Primorskem. <https://doi.org/10.26493/978-961-7055-90-0>

Roh, B.-R., Jung, E. H., & Hong, H. J. (2018). A Comparative Study of Suicide Rates among 10–19-Year-Olds in 29 OECD Countries. *Psychiatry Investigation*, 15(4), 376–383. <https://doi.org/10.30773/pi.2017.08.02>

*The Mental Health Burden Affecting Europe's Children | UNICEF European Union*. (b. d.). Pridobljeno 20. april 2024, s <https://www.unicef.org/eu/stories/mental-health-burden-affecting-europes-children>

Wasserman, D., Hoven, C. W., Wasserman, C., Wall, M., Eisenberg, R., Hadlaczky, G., Kelleher, I., Sarchiapone, M., Apter, A., Balazs, J., Bobes, J., Brunner, R., Corcoran, P., Cosman, D., Guillemin, F., Haring, C., Iosue, M., Kaess, M., Kahn, J.-P., ... Carli, V. (2015). School-based suicide prevention programmes: The SEYLE cluster-randomised, controlled trial. *Lancet (London, England)*, 385(9977), 1536–1544. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61213-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61213-7)

# NE VEM KAKO SO ODKRILI MOJ DOMAČ NASLOV! – RANLJIVE SKUPINE IN OPERATIVNA VARNOST

## HOW DID THEY FIND OUT WHERE I LIVE? – GROUPS AT RISK AND OPERATIONAL SECURITY

doc. dr. Modic David (ZKVBInSI), univ. dipl. soc. ped.<sup>1</sup>  
Univerza v Ljubljani, Fakulteta za računalništvo in informatiko  
Večna pot 113  
Ljubljana  
<https://david.modic.org>  
[david.modic@fri.uni-lj.si](mailto:david.modic@fri.uni-lj.si)

### Opomba

Ta prispevek sta delno financirala Evropska Unija in MIZŠ RS (v okviru načrta za okrevanje in odpornost – NOO)

### POVZETEK

*Medmrežje uporabljamo vsi. Ranljive skupine niso izjema. Je del nas, del naše identitete. Pri tej uporabi slabo skrbimo za lastno varnost. Razlogi za to so različni, med drugim nepoznavanje področja, slaba sposobnost predvidevanja in drugi. V članku orišemo izzive s katerimi se spopadajo strokovnjaki in ranljive skupine, ko gre za informacijsko varnost. Odgovor na te izzive je preokvirjanje tematike, bolj jasno podajanje informacij in pripravljenost na spremembe.*

KLJUČNE BESEDE: Informacijska varnost, ranljive skupine, delo z mladimi, praktični napotki

### ABSTRACT

*Everyone uses the Internet, including groups at risk. While we engage in digital activities, we need to pay more attention to our safety. There are multiple reasons for that state of affairs: unfamiliarity with security, lack of premeditation, and others. In the present article, we contextualize the challenges that professionals working with vulnerable groups face regarding information security. We suggest that some of the possible solutions are (a) reframing the issue, (b) clearer and more straightforward communication, and the willingness to embrace change.*

KEY WORDS: Informational security, vulnerable groups, youth work, practical application

### UVOD

## MEDMREŽJE IN INFORMACIJSKA VARNOST

Uporaba Medmrežja v razvitem svetu je vseprisotna. Tako vseprisotna, da je za to trditev težko najti referenco, ker jo vsi jemljemo kot truizem. In sicer, referenco, ki jo iščemo na Medmrežju.

Digitalne tehnologije so povsod. Ko kupujemo živila (e.g. Morganosky in Cude, 2000) in ko plačamo z debetno kartico (e.g. Blackwell, 2008). Ko se prijavljamo na konference (tudi tole), to naredimo preko spleta. Oglas zanjo pa vidimo na socialnih omrežjih.

Socialnih omrežij ni treba posebej predstavljati. Vsi, ki smo mlajši od 80 let smo že kdaj slišali za njih. Vsi ki smo starejši od 16 let (najnižja dovoljen starost uporabnika; e.g. Hughes, Rowe, Batey in Lee, 2012) pa smo jih tudi kdaj zakonito uporabljali. Ko jih uporabljamo, se razkrivamo (e.g. Green, 2007; Joinson, Reips, Buchanan in Schofield, 2010; Metzger, 2004) in svetu sporočamo kdo in kaj smo.

Informacijska varnost (INFOSEC) je nastala kasneje kot Medmrežje. Najprej nihče ni pomislil na to, da bi jo lahko rabili (cf. Anderson, 2021, ss. 17-18). Svet se je spremenil. Danes je vložek v INFOSEC v vseh razvitih deželah nezanemarljiv del proračuna in donosno področje, tako za gospodarstvo, svetovalce, strokovnjake in medije, kot tudi za nepooblaščen vdiralce v informacijske sisteme (pogovorno: črne klobuke; e.g. Long, Skoudis in van Eijkelenborg, 2004, s. 182).

Vdori v zasebnost (in računalniško infrastrukturo) ponujajo storilcem različne vrste blaginje (Bernoulli, 1954), na primer: (1) finančno pridobitništvo, ki ga lahko med drugim uresničijo tako, (a) prodajo intelektualno lastnino podjetja (e.g. Wall, 2011), ali pa da (b) nekemu ukradejo identiteto in vzamejo kredit v njihovem imenu (e.g. Anderson, 2006). (2) Pridobivanje znanja, ki ga lahko med drugim uporabijo (a) pri poslovnih pogajanjih, (b) za izsiljevanje (Krombholz, Hobel, Huber in Weippl, 2015), (c) pritisk na politike (e.g. Pegasus; Church in Chandrasekar, 2023), (e) siljenje v kazniva dejanja (Mouton, Leenen in Venter, 2016), ali t.i. *grooming* (praksa kjer storilec navezuje stike s ponavadi mladoletno osebo za spolne namene z uporabo tehnologije; Katz, 2013). (3) čustveno pridobitništvo, ki ga lahko uresničijo tako, da se preko vnaprej pridobljenih informacij o tarči vpletejo v njihovo življenje (e.g. Buchanan in Whitty, 2014).

V ogromni večini primerov napadi v informacijski varnosti vsebujejo napade na človeške vire, ki so bolj učinkoviti, zahtevajo manj tehničnega predznanja in predstavljajo manjše tveganje za napadalca, kot pa klasični mehanski napadi (Anderson, 2021, ss. 84-86). Vsak tak napad se prične z zbiranjem informacij o tarči (Wilhelm in Andress, 2011, ss. 40-44).

Načinov za zbiranje informacij je več, zadnjih dvajset let pa je vedno bolj popularno zbiranje informacij odprtega tipa (ang. Open Source Intelligence Gathering; OSINT; Glassman in Kang, 2012). Gre za javno dostopne informacije, ki jih uporabniki za seboj puščajo kot drobtinice, pri svojem tavanju skozi medmrežje. OSINT ima več prednosti – zbiranje teh informacij je popolnoma legalno, saj so v javni domeni. Evropska direktiva o varovanju podatkov (GDPR) in zakon o varovanju podatkov ne zamejujeta uporabe javno dostopnih podatkov. V tem pogledu je vsaka tarča prepuščena sama sebi, njena izraba pa je omejena samo s kreativnostjo napadalca.

## UPORABA MEDMREŽJA (IN RANLJIVE SKUPINE)

Vsi uporabljamo Medmrežje. Mladi niso izjema. Tradicionalno so kot tarče spletnih prevar izpostavljeni starejši, vendar novejša raziskava tega ne potrjuje povsem (Muscat, James in Graycar, 2002) – nepoznavanje modernih tehnologij je skozi leta postal argument, ki ne pije več vode, saj se generacije starajo. Drugi razlog, ki ga raziskovalci navajajo je, da kognitivne lastnosti starejših pešajo, kar sicer delno drži, vendar je dovzetnost za prevare med drugim odvisna od kognitivnih sposobnosti (DeWall, Baumeister in Masicampo, 2008), ne glede na starost. Tretji argument, ki ga raziskovalci ponudijo za ranljivost starejših, pa je, da so socialno izolirani in tako več časa preživijo na Medmrežju, kjer je več priložnosti za interakcijo kot v konkretnem svetu.

Mladi, še posebej (a ne izključno) tisti marginalizirani, so osamljeni. Ne spadajo zraven. Ne znajdejo se v konkretnem svetu. Vici vrstnikov jim niso smešni. Splošni hobiji jih ne zanimajo ali pa si jih v družini ne morejo ali nočejo privoščiti. V njihovi družbi, če jo imajo, znanje običajno ni vrednota, kar vodi v slabšo uspešnost v šoli in izločevanje tudi iz tega družbenega segmenta. Starši so velikokrat odsotni. Pri vsem tem pa je na voljo rešitev: izgradnja jaza na Medmrežju!

Ironično, raziskave kažejo, da so mladi, ki večino časa preživijo na Medmrežju bolj osamljeni, ne manj (e.g. van den Eijnden, Meerkerk, Vermulst, Spijkerman in Engels, 2008). Pa vendar, na Medmrežju je važna samo sposobnosti modrovanja (Donath, 1999). Lahko rečeš kar hočeš, lahko se predstaviš kot kdorkoli, lahko se obnašaš kakor si želiš, pa ne bo posledic (Joinson, 1999; Suler, 2004)! Vsaj zate ne. Posledice za druge pa so njihov problem. Res je tudi, da se v tem stališču ranljive skupine ne razlikujejo od večine ostalih uporabnikov Medmrežja. Ko si anonimen, ti nihče nič ne more, mislijo. Vsi ti ljudje se motijo.

Popolna anonimnost na Medmrežju ne obstaja. Državne agencije lahko izsledijo posameznika, ki uporablja nezlomljivo šifriranje za komunikacijo, tako da ne sledijo vsebini ampak lokaciji povezave, kot se je zgodilo v primeru temno mrežnega foruma Silk Road (kjer si lahko kupil ali prodal vse od heroina, atomskih bomb in tankov, pa do otrok, modernih sužnjev in malo rabljenih organov) in njenega osnovatelja z nadimkom Dread Pirate Roberts. V tem primeru in v mnogih drugih, manj perečih, je dovolj že da enkrat povežeš svojo »anonimno« digitalno identiteto s svojo resnično identiteto. Na primer tako, da objaviš oglas za delo na svojem ilegalnem forumu povezanega s tvojo resnično identiteto. Ali pa, da navedeš svoj »anonimni« elektronski naslov še kje drugje, kot v spletnem časopisu, kjer kot »LovroBožič« razlagaš kako sta spola samo dva. Ali pa, da na spletni strani Only Fans (ki je namenjena direktnemu financiranju ponudnikov in ponudnic pornografije, brez posrednikov) objaviš svojo sliko spodaj brez, na kateri nosiš majico svoje bivše osnovne šole. Tu se sicer tudi skriva odgovor na vprašanje iz naslova tega članka. Tvoj naslov so odkrili tako, da so poiskali tvoje uporabniško ime s strani Only Fans na objavah na spletni strani tvoje osnovne šole, kjer so potem odkrili tudi kako ti je zares ime, koliko si stara, na katero srednjo šolo hodiš in kakšen je tvoj domač naslov.

Temu, da v našem primeru uporabnik Medmrežja zna poskrbeti za svojo zasebnost pravimo operativna varnost (ang. OPSEC). Ljudje, smo praviloma skrajno nesposobni v vzdrževanju operativne varnosti. Tudi tisti, ki vemo kaj OPSEC sploh je. Razlogov za to je več, velikokrat pa izvirajo iz psiholoških fenomenov, kot denimo: Dunning – Kruger fenomen (Dunning, 2011) ,

iluzije obvladovanja (Taylor in Brown, 1988), nagnjenost k optimizmu (Lovallo in Kahneman, 2003) in drugih.

## **PSIHOLOŠKI MEHANIZMI OPSEC**

### **DUNNING-KRUEGER**

Popreproščeno – ker ne vemo kako malo vemo, mislimo da vemo veliko (Dunning, 2011). Dunning – Kruger (*ibid*) omogoča spletnim strokovnjakom gotovost, da komentirajo vsako dogajanje. Danes so strokovnjaki za cepljenje, jutri za vojno v Ukrajini. V operativni varnosti Dunning-Kruger (*ibid*) posameznikom omogoča, da so prepričani da so varni, medtem, ko na primer (resničen dogodek) objavijo sliko svojega novorojenca na Facebooku par ur potem, ko se je rodil in tako sporočijo črnim klobukom kdaj jih prav zagotovo ne bo prav veliko doma.

### **NAGNJENOST K OPTIMIZMU IN ILUZIJE OBVLADOVANJA**

Včasih preveč pozitivno ocenjujemo svoje prihodnje obete (Lovallo in Kahneman, 2003). Zdi se nam, da se bo vse dobro končalo. Ampak statistično gledano je nemogoče, da bi se dogodki odvijali pozitivno vsakič, ko mislimo, da se bodo. Tako prepričanje pride prav napadalcem, kadar damo svoje osebne podatke in bančni račun za odprtje trajnika »predstavniku društva invalidov Slovenije«, na parkirišču pred Supernovo. »Predstavnik« sicer ne zna slovensko, in nima izkaznice, ampak ima pa natipkana navodila kako pomagati slovenskim invalidom (pomagate sicer tako, da na nek račun v Romunijo nakažete denar). Takrat si optimistični posamezniki mislijo, da res pomagajo invalidom, in da so sicer delili svoje osebne podatke, morda s kriminalno organizacijo, ampak »saj se bo vse dobro končalo«. Morda to mislijo tudi še, ko pride poplačilo za prvi obrok kredita, ki ga je nekdo vzel v njihovem imenu.

Na splošno tudi verjamemo da bolj obvladujemo svoje življenje in okolje, kot pa je to res (iluzija nadzora; Taylor in Brown, 1988). Svenson (1981) opravi raziskavo voznikov v ZDA in skandinavskih državah, kjer 93% voznikov v ZDA in 69% tistih na Švedskem misli, da so boljši vozniki od povprečja. Prepričanje, da je vse pod nadzorom, pride prav napadalcem, saj taka iluzija upočasni odzivnost na napad.

### **IZZIVI**

Ob vsem napisanem, se zdi, da je prognoza za celotno družbo dokaj slaba – zaradi nerazumevanja in čisto človeških reakcij na življenje smo ranljivi. Izognimo se filozofskim debatam o tem, ali je vredno biti varen in izoliran od sveta in raje postavimo konkretne izzive, ki so jasni, vsaj nekateri:

#### **IZZIV 1: KJE SPLOH ZAČETI**

Kako se lotiti polja, ki ga tradicionalno strokovnjaki za delo z ranljivimi skupinami ne poznamo dobro? In zakaj bi sploh se? Odgovor na ta zakaj se zdi jasen – ranljive skupine preživijo veliko

časa v virtualnem svetu. Ker jim želimo pomagati, moramo poskrbeti za to, da razumemo kontekst njihovega početja. Nujno je, da se seznanimo z (1) osnovami virtualnih skupnosti, (2) posameznikovih ranljivosti, (3) posledicami našega virtualnega vedenja, ki nas lahko doletijo in (4) kako te posledice omiliti.

Tu potrebujemo funkcionalno, ne pa globinskega znanja. Svetovalnemu delavcu ali vzgojitelju ne pomaga če pozna digitalni podpis *emotet* zlonamernega programja. Pomaga pa mu, če razume kako *emotet*, deluje in kako se ga lahko nekdo naleze.

Strokovnjak mora najprej razumeti, da je TikTok podaljšek Kitajske vlade, ki zbira osebne podatke uporabnikov, da lahko gojencu pojasni zakaj mu odsvetuje njegovo uporabo.

Strokovnjak mora razumeti, da so objave na facebooku tipa: *Objavi sliko kako si izgledal ko si bil majhen, da obudimo stare zlate čase*, namenjene strojnemu učenju, ki na podlagi velikih vzorcev lahko predvidi kako se telo in obraz spreminjata, ko se staramo. Tako programje lahko uporabljajo organi nadzora, da izsledijo pobegle osumljence, lahko pa ga tudi uporabljajo velike korporacije, da vedo kdaj je čas, da moškim poskušajo prodati viagro in ženskam kreme proti staranju. Ko strokovnjak to razume, lahko svojemu varovancu utemeljeno odsvetuje sodelovanje v teh scenarijih, kjer zastoj nudimo podatke korporacijam, zato da lahko one zaslužijo. Lahko mu seveda tudi pojasni, kakšne so posledice takega vedenja, pa se bo varovanec informirano odločal sam.

V vsakem primeru moramo začeti pri nas. Najprej je pomembno naše funkcionalno razumevanje, potem pa je nujno razumeti kako komunicirati z našimi deležniki. Kaj narediti? Treba se bo spopasti tudi s področji, ki smo se jim običajno izogibali in obiskati kak dober tečaj varnosti za telebane.

## **IZZIV 2: Harm reduction**

Preventiva na splošno ne deluje iz več razlogov, ki jih zaradi pomankanja prostora tu ne moremo navesti (Junger, Montoya in Overink, 2017; Sherman, 1993) . Ko gre za digitalizacijo pa sploh ne, če vidimo preventivo kot omejitev uporabe. V tem smislu je bolj kot poskusi odvajanja na suho, brez kake realne možnosti uspeha, pomembno zmanjševanje škode. Že Becker (1968) je razumel, da je popoln nadzor pomeni neobvladljiv strošek (in ne samo finančno), da bi bil smiseln. Naš cilj je da ne prepovemo virtualnega življenja posamezniku, ampak da ga naredimo bolj varnega.

Na praktičnem nivoju je za strokovnjaka najlažje zahtevati od varovancev, *da grejo žogo brcat* ali *hodit po naravi*. Ampak ta zahteva, četudi je bolj udobna za vzgojitelja ali svetovalca, predvideva (a) da imajo varovanci koga, ki bi hotel igrati skupinske igre z njimi, in (b) da ne bodo šli na igrišče/najbližjo klopco in tam sedeli ter gledali v svoj telefon, medtem ko gre narava tiho mimo njih.

Ko (i) izpolnimo izziv 1, se posvetimo temu, (ii) da najprej razumemo kakšno je naše stališče do obiskovanja virtualnih svetov. Tokrat bo to stališče informirano. Čas bo vedno bolj povozil tiste, ki mislijo, da je rešitev ludizem in neuporaba tehnologije. Družba bo še vedno uporabljala Medmrežje tudi, če bi se kolegi radi delali, da ne obstaja. (iii) Kot smo izšolani, da predvidevamo kaj naši varovanci hočejo, ko nas za nekaj prosijo, v drugih kontekstih, tako

moramo delovati tudi na področju tehnologije. Avtoritete imamo več, ko smo sposobni pojasniti svoja stališča, tudi če to v interakciji ni vedno potrebno.

### **IZZIV 3: poskrbeti za varnost in prenos odgovornosti na posameznika**

Če smo informirani in če smo sposobni sprejeti, da bo svet ostal povezan, ne glede na naše morebitne drugačne želje, potem je naslednji korak, da naučimo naše deležnike kako poskrbeti za njihovo lastno varnost. Naučiti jih moramo kakšne so morebitne konkretne posledice njihove šibke operativne varnosti in naučiti jih moramo, da posledice niso vedno trenutne. Morda bo nek naš varovanec čez pet let iskal službo, ki je ne bo dobil, ker je na Instagramu objavil slike pijanskih zabav iz preteklosti. Morda bo neka varovanka tik pred poroko ostala sama, ko bo njen izbranec dobil povezave na njeno pisano in razgaljeno preteklost o kateri prej ni nič vedel. Morda bo kdo od posameznikov iz ranljivih skupin premagal verjetnost in se izšolal v kakem občutljivem poklicu, ki ga nikoli ne bo opravljal, ker bo padel na varnostni preverki. Tisto kar morajo naši varovanci vedeti je, da Medmrežje ne pozablja.

Relativno lažje je, če samo nekaj prepovemo. Za vse udeležene v procesu. In obratno, relativno težje je, če naše varovance naučimo kakšne so posledice njihovih dejanj in kako se pred njimi obraniti.

### **ZAKLJUČEK**

V varnosti poznamo koncept t.i. varnostnega teatra (ang. Security theater; Schneier, 2012, s. 347), kjer je cilj pogovora o varnosti to, da se posamezniki bojijo. To, da narediš iz varnosti *performans* v najslabšem možnem smislu. S poslovnega stališča je to preizkušena taktika: lažje je prodati *varnost* nadzornikom podjetja, če jim najprej razložiš kaj vse se je zgodilo vsem, ki je še nimajo. Dolgoročno pa je to medvedja usluga družbi in posameznikom. Prestrašen posameznik, ne bo nič bolj odziven ali varen, kot drugi. Bolj ko ljudi strašimo v povezavi z varnostjo, težje je naše delo, dolgoročno. Naši cilji pa so drugje – na miren in jasen način sporočiti kako je nekdo odkril varovančev domači naslov in kako doseči, da se to ne bo ponovilo v prihodnosti.

### **VIRI IN LITERATURA**

Anderson, K. B. (200). Who Are the Victims of Identity Theft? The Effect of Demographics. *Journal of Public Policy & Marketing*, 25(2), 160-171.

Anderson, Ross. (2021). *Security Engineering: A Guide to Building Dependable Distributed Systems* (3rd ed.). Indianapolis: John Wiley and Sons.

Becker, Gary S. (1968). Crime and Punishment: An Economic Approach. *The Journal of Political Economy*, 76, 169–217.

Bernoulli, Daniel. (1954). Exposition of a New Theory on the Measurement of Risk. *Econometrica*, 22(1), 23-36.



- Blackwell, C. (2008, Jun 23-25). *A Reasoning Agent for Credit Card Fraud on the Internet Using the Event Calculus*. Prispèvek predstavljen na 4th International Conference on Global e-Security (ICGeS), London, ENGLAND.
- Buchanan, Tom in Whitty, Monica T. (2014). The Online Dating Romance Scam: Causes and Consequences of Victimhood. *Psychology, Crime & Law*, 20(3), 261-283. doi: 10.1080/1068316X.2013.772180
- Church, K. W. in Chandrasekar, R. (2023). Emerging Trends: Risks 3.0 and Proliferation of Spyware to 50,000 Cell Phones. *Natural Language Engineering*, 29(3), 824-841. doi: 10.1017/s1351324923000141
- DeWall, C. Nathan, Baumeister, Roy F. in Masicampo, E. J. (2008). Evidence That Logical Reasoning Depends on Conscious Processing. *Consciousness and Cognition*, 17(3), 628-645. doi: 10.1016/j.concog.2007.12.004
- Donath, Judith. (1999). Identity and Deception in the Virtual Community. V P. Kollock (Ur.), *Communities in Cyberspace* (pp. 29–60). London, UK: Routledge.
- Dunning, D. (2011). The Dunning-Kruger Effect: On Being Ignorant of One's Own Ignorance. V K. M. Olson in M. P. Zanna (Ur.), *Advances in Experimental Social Psychology, Vol 44* (Vol. 44, pp. 247-296). San Diego: Elsevier Academic Press Inc.
- Glassman, M. in Kang, M. J. (2012). Intelligence in the Internet Age: The Emergence and Evolution of Open Source Intelligence (Osint). *Computers in Human Behavior*, 28(2), 673-682. doi: 10.1016/j.chb.2011.11.014
- Green, Melanie C. (2007). Trust and Social Interaction on the Internet. V A. N. Joinson, K. Y. A. McKenna, T. Postmes in U.-D. Reips (Ur.), *The Oxford Handbook of Internet Psychology* (pp. 43-53). Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Hughes, David John, Rowe, Moss, Batey, Mark in Lee, Andrew. (2012). Twitter and Facebook Usage Scale.
- Joinson, Adam N. (1999). Social Desirability, Anonymity, and Internet-Based Questionnaires. *Behavior Research Methods*, 31(3), 433-438. doi: 10.3758/bf03200723
- Joinson, Adam N., Reips, Ulf-Dietrich, Buchanan, Tom in Schofield, Carina B. Paine. (2010). Privacy, Trust, and Self-Disclosure Online. *Human-Computer Interaction*, 25(1), 1-24. doi: 10.1080/07370020903586662
- Junger, M., Montoya, L. in Overink, F. J. (2017). Priming and Warnings Are Not Effective to Prevent Social Engineering Attacks. *Computers in Human Behavior*, 66, 75-87. doi: 10.1016/j.chb.2016.09.012
- Katz, Carmit. (2013). *Investigative Interviews with Children, Alleged Victims of Sexual Abuse through the Internet*. Prispèvek predstavljen na International Investigative Interviewing Research Group (iIRG) 2013, Maastricht, NL. presentation Pridobljen s Spleta:
- Krombholz, Katharina, Hobel, Heidelinde, Huber, Markus in Weippl, Edgar. (2015). Advanced Social Engineering Attacks. *Journal of Information Security and Applications*, 22, 113-122. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jisa.2014.09.005>
- Long, Johnny, Skoudis, E. in van Eijkelenborg, A. (2004). *Google Hacking for Penetration Testers*. Burlington, MA: Syngress Pub.
- Lovallo, Dan in Kahneman, Daniel. (2003). Delusions of Success. *Harvard Business Review*, 81(7), 56-63.
- Metzger, Miriam J. (2004). Privacy, Trust, and Disclosure: Exploring Barriers to Electronic Commerce. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 9(4), JCMC942. doi: 10.1111/j.1083-6101.2004.tb00292.x
- Morganosky, Michelle A. in Cude, Brenda J. (2000). Consumer Response to Online Grocery Shopping. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 28(1), 17-26.



- Mouton, Francois, Leenen, Louise in Venter, H. S. (2016). Social Engineering Attack Examples, Templates and Scenarios. *Computers & Security*, 59, 186-209. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cose.2016.03.004>
- Muscat, Glenn, James, Marianne in Graycar, Adam (2002). Older People and Consumer Fraud. V A. Graycar (Ur.), *Trends and issues in crime and criminal justice* (Vol. 220, ss. 6). Canberra, Australia: Australian Institute of Criminology.
- Schneier, Bruce. (2012). *Liars and Outliers : Enabling the Trust That Society Needs to Thrive*. Indianapolis.: Wiley.
- Sherman, L. W. (1993). Defiance, Deterrence, and Irrelevance - a Theory of the Criminal Sanction. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 30(4), 445-473.
- Suler, J. (2004). The Online Disinhibition Effect. *Cyberpsychology & Behavior*, 7(3), 321-326. doi: 10.1089/1094931041291295
- Svenson, Ola. (1981). Are We All Less Risky and More Skillful Than Our Fellow Drivers? *Acta Psychologica*, 47(2), 143-148. doi: 10.1016/0001-6918(81)90005-6
- Taylor, Shelley E. in Brown, Jonathon D. (1988). Illusion and Well-Being: A Social Psychological Perspective on Mental Health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193-210. doi: 10.1037/0033-2909.103.2.193
- van den Eijnden, Rjjm, Meerkerk, G. J., Vermulst, A. A., Spijkerman, R. in Engels, Rcme. (2008). Online Communication, Compulsive Internet Use, and Psychosocial Well-Being among Adolescents: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 44(3), 655-665. doi: 10.1037/0012-1649.44.3.655
- Wall, David S. (2011). Micro-Frauds: Virtual Robberies, Stings and Scams in the Information Age. V T. Holt in B. Schell (Ur.), *Corporate Hacking and Technology-Driven Crime: Social Dynamics and Implications* (pp. 68-85). Hershey, PA (USA): IGI Global.
- Wilhelm, Thomas in Andress, Jason. (2011). *Ninja Hacking : Unconventional Penetration Testing Tactics and Techniques*. Burlington, MA: Syngress/Elsevier.

## **SODELOVANJE STROKOVNIH CENTROV Z ROMSKIMI DRUŽINAMI Z VIDIKA STROKOVNIH DELAVCEV COOPERATION OF PROFESSIONAL CENTERS WITH ROMA FAMILIES FROM THE POINT OF VIEW OF PROFESSIONALS**

Hana Mulalić, dipl. soc. del. (UNI)  
SC Višnja Gora,  
Cesta dolenjskega odreda 19  
1294 Višnja Gora  
hanam2@vizvisnjagora.si

### **POVZETEK**

*V prispevku predstavim posebnost dela z Romsko populacijo in pomembnost sodelovanja za Romske mladostnike in otroke v procesu vzgoje in izobraževanja. Namestitev v SC Višnja Gora nudi mladostniku in njegovi družini nove možnosti dela, možne rešitve in drugačne strategije dela, hkrati pa omogoča pridobitev izobrazbe za mladostnike s čustveno-vedenjskimi težavami. Romski mladostniki nameščeni v SC Višnja Gora najpogosteje nimajo dokončane osnovnošolske izobrazbe in potrebujejo pomoč pri pridobitvi ustrezne izobrazbe, ki jim lahko pomaga pri izboljšanju ekonomskega in družbenega statusa. Za otroke in mladostnika je najpomembnejša podpora lahko ravno družina, ki Romskim otrokom pogosto postane ravno obratno - ovira. Socialne norme Romskih družin otrokom preprečujejo obiskovanje pouka in pridobivanje ustrezne izobrazbe. Delo z njimi predstavlja velik izziv, še bolj pa priložnost za napredovanje mladostnika in boljšo prihodnost.*

**KLJUČNE BESEDE:** Romi, Romska družina, delo z družino, metode dela.

### **ABSTRACT**

*In the paper, I present the specialty of working with the Roma population and the importance of cooperation for Roma youth and children in the process of upbringing and education. Placement in SC Višnja Gora offers young people and their families new work opportunities, possible solutions and different work strategies, and at the same time enables young people with emotional and behavioural problems to get an education. Roma youths placed in SC Višnja Gora most often do not have completed primary school education and need help in obtaining an appropriate education that can help them improve their economic and social status. For children and adolescents, the most important support can be the family, which often becomes an obstacle for Roma children. The social norms of Roma families prevent children from attending classes and getting an adequate education. Working with them represents a great challenge, but even more so, an opportunity for the youth's advancement and a better future.*

**KEY WORDS:** Roma, Roma family, working with family, work methods.

## UVOD

Številne raziskave ugotavljajo (npr. glej Devetak, 2005, Rudaš, 2003, Zaviršek, 2019), da so Romi v Sloveniji zaradi svoje etične pripadnosti stigmatizirana, diskriminirana in stereotipizirana skupina v vseh delih družbenega življenja, predvsem pa izstopajo na kulturnem, zaposlitvenem in šolskem področju.

Vključitev v vrtce in šole je za večino otrok romske skupnosti tudi prvi stik z zunanjim svetom, ki je najpogosteje negativno zaznamovan že na začetku, saj se jih ločuje od preostalih otrok. Do takih zahtev najpogosteje prihaja s strani staršev neromskih otrok (Devetak, 2005). Za doseganje boljše integracije Romov v družbo, v kateri bivajo, je pomembna čim prejšnja vključitev v sistem izobraževanja, saj to otrokom omogoči, da se naučijo uradnega jezika države in spoznajo kulturo večinskega prebivalstva. Poleg tega izobrazba pomaga pri boljši zaposlitvi, boljšem ekonomskem statusu in družbenem statusu. Hkrati pripomore tudi širši javnosti, da bolje spozna Romsko kulturo in omogoči multikulturni razvoj (Gomboc Mrzlak, 2009).

Ugotovili so povezavo med revščino in pridobljeno izobrazbo, saj večina staršev Romov ne zmore finančno podpirati potrebščin in oblek za otroke. Velika ovira je tudi seveda uradni jezik, ki ga otroci in mladostniki pogosto ne razumejo oziroma nimajo doma zadosti podpore in pomoči pri opravljanju domačih nalog. Posledično mnoge Romske otroke in mladostnike usmerjajo v šole z nižjimi standardi, ki so imenovane šole za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami oziroma strokovni centri za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami ali v šole za otroke s posebnimi potrebami (Brezovšek, 2006).

Oboje otežuje pridobitev zaposlitve ter s tem pridobivanje zadostnih finančnih virov za preživetje in povečanje dejavnika socialnega vključevanja v družbo. Brezposelnost vpliva negativno tako na posameznika kot na celotno družino, s tem pa tudi na starševstvo. Z zaposlitvijo bi si Romi izboljšali bivalne razmere in kakovost življenja. Glavni prihodek najpogosteje predstavljajo državne pomoči in neorganizirane zaposlitve, kot so nabiranje zelišč, gozdnih sadežev, ipd. (Rudaš, 2003).

Namen je predstaviti romsko družino, kulturo in njeno vlogo pri mladostnikih, ki so nameščeni v Strokovni center Višnja Gora ter možne pristope in metode, ki so se izkazale kot učinkovite pri doseganju različnih dogovorov in ciljev. Pri delu nas vodilo predvsem nepoznavanje Romske kulture oziroma poznavanje le tistih delov, ki smo jih lahko videli ali o njih prebrali oziroma doživeli skupaj z mladostnikom in njegovo družino. Naše glavno vodilo pri delu je bilo torej iz položaja nevednosti in prilagajanja različnim situacijam, kjer smo se znašli vsi trije – strokovni delavci, mladostnik in njegova družina. V nadaljevanju bomo še naprej nadaljevali s takimi pristopi, saj vstop v samo Romsko kulturo je časovno zamuden z vidika delodajalca ali pa nam preko službenih poti ni dostopen.

## Položaj Romov v današnji družbi

Romi živijo v težkih socialnih razmerah zaradi neizobraženosti, posledično pa tudi slabih zaposlitvenih razmer, revščine in diskriminiranosti. Za izboljšanje njihovega položaja so veliko

vložile občine, kjer Romi prebivajo in vlada. Leta 1995 je bil prvič sprejet poseben program ukrepov za pomoč Romom, ki zajema pomoč pri razreševanju bivanjskih, zaposlitvenih, izobraževalnih, zdravstvenih in socialnih težav in stisk. Tak program se po poteku prejšnjega na novo organizira za določeno obdobje, trenutno velja Nacionalni program za Rome za obdobje 2021-2030. Nekateri od ciljev programa so višanje stopnje vključenosti romskih otrok v predšolske, šolske in univerzitetne programe, spodbujanje vključevanja na trg dela, izboljšanje dosegljivosti socialnovarstvenih programov in storitev za Rome, izboljšanje zdravja, bivanjskih pogojev z ureditvijo romskih naselij in zagotovitev dostopa do javnih dobrin in še več (Urad vlade RS za narodnosti, 2021).

Pri Romih je v skoraj vseh naseljih moč zaznati številne pozitivne norme, ki krasijo njihove odnose. Družina je najbolj pomembna skupnost, v kateri prevladuje solidarnost in medsebojna skrb za vse člane. Odnos do otrok je spoštljiv in ljubeč, na ravni skupnosti pa je moč zaznati tesno povezanost in sodelovanje. Številnim Romskim mladostnikom ravno zato predstavlja največji izziv odhod od doma v ustanove, kjer namesto ljubezni srečajo odnos z odraslimi, ki je striktno profesionalen. Morda dobijo s strani odraslih sprejetost, spoštovanje in pozornost, vendar družinske ljubezni, kot jo izkusijo vsakodnevno doma, pa ne morejo prejeti (Zaviršek, 2019).

Morda imajo vlogo pri porajanju slabšega odnosa do Romov in Rominj tudi močni predsodki s strani večinskega prebivalstva, ki na njih gledajo kot na skupine kriminalcev, neizobražencev in prejemnikov socialne pomoči brez vlaganja v skupno državno blaginjo. Stroke, ki učijo dela z ljudmi, kot so socialna pedagogika, socialno delo, psihologija, itd., veliko vlagajo v prepoznavanje teh predsodkov in stereotipov ter pomagajo videti mimo njih.

Tu sem tudi sama naredila malo samorefleksije, saj se mi zdi izjemno pomembno, da se teh predsodkov, ki jih imam ne le do Romov, temveč tudi do druge populacije, zavedam in zavestno zmanjšujem:

*»Mislim, da nekaj predsodkov imam in se jih tudi dobro zavedam. Sem mnenja, da ljudje brez predsodkov ne obstajamo, še posebej kadar nimamo stika s to določeno populacijo ali pa je ta stik zelo omejen. Pri svojem delu sem imela stik z mladostniki v 'tujem' okolju in ne v njihovem, domačem – to bi morda razbila še več nekaj že obstoječih predsodkov. Veliko nekih neresnic so razbili sami mladostniki, za veliko njih pa si govorim, da morda moram vzeti neka prepričanja z malo rezerve, saj se je že veliko tega izkazalo za neresničnega, pa je morda tudi še več. Pri delu se svojih predsodkov zavedam in jih uspešno rušim, učim in spoznavam, tako da čim manj ovirajo moje delo in ravnanja s tako mladostniki kot z njihovimi družinami. Po koncu vsakega delovnega dne si vzamem čas za vožnjo do doma za opravljanje refleksije, kjer skušam zaznati kje sem dobro postopala in kje bi lahko morda bolje oziroma drugače. Na tak način skušam zaznati tudi vse predsodke in ravnanja, ki so posledica predsodkov in nekih napačnih prepričanj.«*

O istem sem povprašala tudi druge sodelavce, saj se mi je zdel njihov pogled na predsodke in kvaliteto sodelovanja predvsem pomemben, saj se mi zdi, da je to pot, ki mene in druge sodelavce z manj delovnimi izkušnjami še čaka.

Vzgojitelj 1: *»Imam in nimam predsodkov. V splošnem ja, do posameznikov ne. Enako se trudim z Romi in Neromi. Večinoma je pri njih veliko izogibanja, neresničnih vzrokov*

*nevračanja v zavod in težav pri razumevanju obeh strani. Glede dela z družinami imam izkušenj manj, večinoma vse obljubijo, izpolnijo manj.»*

*Vzgojiteljica 2: »Imam prepričanje, da je z romskimi družinami težje sodelovati, ker so manj motivirani za izpeljavo dogovorov in sodelovanje. Včasih je težava tudi razumevanje jezika oz. slabo govorjenje slovenskega jezika. Moje prepričanje je, da pogosto obljubijo stvari, ki jih potem ne izpeljejo.»*

Strokovna delavca sta torej mnenja, da imata neka prepričanja, ki izhajajo iz izkušenj dela z Romskimi družinami in mladostniki. Družine so strokovnim delavcem obljubile in sklenile različne dogovore, ki pa se jih potem mladostniki niso držali, družina pa jih je pri tem podpirala oziroma jih niso spodbujali k izpolnitvi teh obljub, najpogosteje je to npr. *“veliko je bilo nepravočasnega vračanja in obljub, da bo mladostnik prišel naslednji dan že zgodaj zjutraj in pravočasno v šoli, a se je vedno vrnil šele popoldne ali kakšen dan kasneje.”* (vzgojitelj 1).

*Vzgojiteljica 3: »Do romskih družin nimam predsodkov, se pa večkrat soočam s stiskami, saj sem mnenja, da taksonomsko enačenje Romov in Neromov prinaša precej zapletov. V sistemih jih je namreč potrebno obravnavati enakovredno kot ne Rome, v realnosti pa bi bilo smiselno, da je sistemsko dopuščeno, da se lahko upošteva specifikne njihove kulture, pa čeprav pred zakonom. Sprejemanje njihove kulture v teoriji morda deluje, v praksi pa sprejemanje drugačnosti in sočasno enačenje z vsemi ostalimi povzroča razkole in razcepe, ki padejo na njihova pleča ali na pleča strokovnih delavcev, ki na koncu izbirajo med sledenjem zakonu in posledično enakovredni obravnavi Romov in Neromov ali pa sledenje principu človeškosti in razumevanju različnih kultur ter upoštevanju odnosa, s čimer večkrat ne sledijo zakonskim načelom.»*

Priznavanje, razumevanje in spoštovanje Romske kulture s strani strokovnih delavcev lahko vodi do boljših odnosov z mladostniki in boljšega sodelovanja z Romskimi družinami.

## Delo z Romskimi družinami

Naloga vseh strokovnih delavk in delavcev je, da Rominje in Rome podpirajo pri opravljanju družinskih funkcij in jim pomagajo, da so pri tem uspešni. Seznanjajo se tudi s škodljivimi socialnimi normami v družinskem življenju in podpirajo Rome in Rominje, da jih spremenijo. Nekoliko o tem spregovori tudi vzgojiteljica, ki ima v vzgojni skupini nameščene Rome in sodeluje z njihovimi družinami.

*Vzgojiteljica 3: »V primerih, kot je sedaj, ko z romskimi družinami delam kot vzgojiteljica, opažam, da je moj vpliv precej manjši, saj imam v vzgojni skupini nameščene mladostnike, ki naj bi čez teden bivali pri nas, za vikende pa odhajali domov. Stiki s starši tako potekajo večinoma preko telefonskih klicev, saj nimajo sredstev, da bi prihajali v zavod, bodisi zaradi prevoza njihovega otroka ali zaradi ustreznega stika in dela s starši. To pomeni, da s starši kontakt vzdržujemo predvsem telefonsko, kar je izredno težavno, saj v eni romski družini – v tem konkretnem primeru, razpolagajo z enim telefonom, ki si ga člani družine izmenjujejo med seboj. Tako nikoli zares ne vem, s kom govorim – z mamo mladostnika, sestro ali kom drugim. Prihaja do težav v komunikaciji, ki povzročajo zaplete v obravnavi in to mi povzroča stiske. Prav tako prepoznavam, da se sprejetim dogovorom tako starši kot mladostnik lažje izmuznejo oziroma izmaknejo ali se jih ne držijo, v kolikor so ti sprejeti na daljavo. Večji učinek imajo tiste*

*intervence, ki so izpeljane v živo in pri katerih dogovore z njimi sprejemamo preko vzpostavljenega odnosa, kar ima večjo težo.»*

Družina ima za romske ženske in moške varovalni učinek, obenem pa je za mnoge ljudi tudi prostor nasilja in zlorab. Kot za številne Nerome je za večino Rominj in Romov družina edina skupnost, ki jo imajo in ji pripadajo. Zato jo ohranjajo in se vanjo vračajo ne glede na njene utesnjujoče in včasih zlorablajoče plati. Zavračanje, ki ga doživljajo s strani civilov, mnogim onemogoči, da bi se od družine fizično ločili (Zaviršek, 2019).

Ravno ob teh štirih stavkih sem takoj sama pomislila na primer, s katerim se letos srečujemo v SC Višnja Gora: *»Imamo tudi nosečo dekle, ki je trenutno na nedovoljenem izhodu pri fantu in otroku očeta. Njen CSD je preko sodišča dosegel prepoved približevanja fanta, saj je bilo zaznano nasilje nad dekletom, vendar kljub temu se dekle samovoljno nahaja pri fantu.»* (vzgojiteljica 4).

Začeli smo z novim, tako rekoč pilotnim projektom, kjer bomo s pomočjo pristojnega Centra za socialno delo delali z mladostnikoma na domu z namenom, da čim bolj opremimo dekle oziroma bodočo mamo, da bo lažje poskrbela zase in za svojega otroka. Sodelovanje s sodiščem in drugimi ustanovami je za vsakega mladostnika pomembno, vendar se težava pojavi, kadar imajo sodišča in druge ustanove dolgo dobo odločanja, s katero posredno ali neposredno povzročajo občutke nemoči ali škodo ravno mladostnikom.

Namen dela je in še bo torej delati z mamo, da bi do rojstva otroka pridobila vse potrebno za dokončanje izobraževanja, saj je dekle zaključni letnik in potrebuje pridobiti le še nekaj ocen, da bi lahko uspešno zaključila letnik. Opolnomočenje pri pridobivanju izobrazbe se nam zdi ena najpomembnejših metod, ki jih lahko uporabljamo pri mladostnici.

*»Mladostnica pove, da si stika in naše podpore želi, ni pa pripravljena biti v zavodu, niti ni pripravljena biti brez fanta, kar jasno izrazi. Pravno formalno smo CSD in policijo večkrat obvestili, da se nahaja pri fantu, kjer je niso našli niti pri tem ne vztrajajo. CSD se strinja, da se dogovorimo za krajši zoom sestanek, kjer bi nam dali zeleno luč, da z njo delamo v okolju kjer se nahaja. Jaz sem pripravljena izvajati te obiske oziroma bi si to obveznost delila tudi s kolegi iz aktiva, kdor bi bil pripravljen to izvajati«* pove vzgojiteljica, ki dela z mladostnico. (Vzgojiteljica 3)

Mladostnica se zaveda, da nasilje ni pravi način reševanja sporov in to tudi obsoja, ampak sama ni pripravljena storiti nobenih nadaljnjih korakov, ki so ji bili predlagani, v smeri viktimizacije. Dokler se mladostnica sama ne počuti kot žrtev, jo v to vlogo ne smemo siliti, saj bi povzročili le to, da bi porušili odnos, ki ga sedaj imamo z njo in tako omogočili, da izgubi uradno podporno mrežo, ki si jo je spletla v SC Višnja Gora.

O samem nasilju v Romskih družinah pričajo številni avtorji, Zaviršek (2019) pa jih dobro povzame, da je nasilje del patriarhalnih odnosov, ki številne mlade Rominja sili v zgodnjo poroko, da bi ušle iz družine, kjer se nasilje pojavlja. To se najpogosteje le prenese z očeta na partnerja in naslednjega partnerja, če jih ima Rominja več, hkrati pa njihove hčerke postanejo žrtve nasilja s strani moževe ali partnerjeve mame, ki ima hierarhično več moči.

Mladostnica nameščena v SC Višnja Gora je bila odvezta iz svoje Romske družine in nameščena v SC. Spoznala je sedanjega partnerja in z njim zanosila, v času daljše nedovoljene odsotnosti iz vzgojne skupine pa se je vrnila v slabem zdravstvenem stanju. Mladostnica je premalo jedla, bila dehidrirana in razvila okužbo, zaradi katere je morala biti hospitalizirana. Takoj po



zaključenem zdravljenju je ponovno odšla k fantu, kjer se je zadržala nekaj dni do timskega sestanka z njenim CSD-jem. Na tiskem sestanku je izjavila, da bo živela le s fantom, drugim ne bo šla. Na predlog varne hiše, materinskega doma in podobnih ustanov je reagirala burno, saj ne bo živela v ustanovah, temveč v Romskem naselju s fantom.

Pri delu z mladostnico smo že in še bomo posebej pozorni na dožemanje spola, o neenakostih, ki iz tega izvirajo in to tudi ubesediti. Poleg spodbujanja mame za dokončanje izobrazbe, bomo spodbujali tudi vključitev otroka v vrtec ali šolo, ko bo za to le primeren čas. Hkrati bomo tudi morali opolnomočiti mamo za življenje z otrokom, pa naj bo to le nakup vseh potrebščin za otroka, kot so voziček, posteljica, oblačila, itd., ali pa kako ravnati, ko otrok joka, kdaj poiskati zdravstveno pomoč in kako vzgajati otroka, da bo imel čim bolj uspešno življenje.

Delo bo moralo biti organizirano v varnem okolju, kjer bo mladostnica tudi lahko zaupala o težavah, ki jih pred partnerjem in njegovo družino ne sme glasno povedati. Ne glede na njen status oziroma možno prekinitve sodnega sklepa o namestitvi mladostnice v SC Višnja Gora in pridobitev poslovne spodobnosti pa bomo z mladostnico nadaljevali delati znotraj okvirjev, ki jih imamo na tak način, da vključimo še vse druge potrebne službe, da bodo lahko pomagale vsem trem – mami, očetu in otroku. Najpomembnejša metoda za doseganje vsega tega pa je vzpostavljen delovni odnos in pogovor, ki pripomore k spremembam.

## **ZAKLJUČEK**

Delo z Romsko populacijo pomeni (s)poznavanje njihove kulture, navade in predvsem družine. V današnji družbi so Romi predvsem deležni različnih stereotipov, stigme in diskriminacije, kar vpliva na vsa področja njihovega življenja, najbolj pa je to vidno na zaposlitvenem in šolskem področju. Ujeti so v začaranem krogu, saj revščina in brezposelnost otežujeta stabilen ekonomski status, ta pa vpliva na možnost enake vključenosti v izobraževalni sistem za Romske otroke.

Kljub temu, kadar otrokom in mladostnikom uspe priti v izobraževalni sistem je ta najpogosteje zavračajoč do njih in jih ločuje od večinskega prebivalstva. Že sami prvi stiki z večinskim delom prebivalstva so lahko tako obarvani negativno in tudi to vpliva na njihovo integracijo oziroma inkluzijo v družbo. Mnogi Romski mladostniki s čustveno-vedenjskimi težavami so zaradi slabšega poznavanja jezika, slabega obiskovanja šole in drugih razlogov lahko nameščeni v Stokovne centre za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami.

Delo v SC zahteva od strokovnih delavcev, da se v neznanih situacijah prilagodijo in Romskim družinam stopijo naproti pri vzgoji njihovih otrok. Eden on takih možnih načinov je tudi terensko delo, na podlagi katerega smo zastavili projekt, ki do sedaj še ni bil izpeljan. Zastavljen pilotni projekt dela na terenu z mladostnico je zastavljen tako, da smo že in še bomo mladostnici pomagali pri skrbi zase, otroka in odnos s partnerjem. Pri delu imamo veliko ovir, med katerimi so neodzivnost, prelomljene obljube in nepravočasna vrnitev v Stokovni center oziroma nedovoljeni izhodi, s katerimi se spopadamo, da bi prišli do mladostnice. Poleg tega nam pristop otežuje tudi nepoznavanje oziroma bolj skromno znanje o Romski kulturi in navadah, saj v to le nimamo toliko uvida.

Ne glede na prej omenjene težave in stiske, ki jih čutimo ob zavračanju s strani mladostnice, se vedno vračamo na osnovne metode, s katerimi smo opremljeni za delo z Romi, mladostniki

s čustveno-vedenjskimi težavami, to pa so: pogovor, delo na terenu, opolnomočenje, izobraževanje, ki vodi do opolnomočenja in delovni odnos med tako odraslimi kot otroci.

## VIRI IN LITERATURA

- Brezovšek, M. (2008). *Reševanje romske problematike v Sloveniji s poudarkom na socialni inkluzivnosti romov v šolski sistem* (Končno poročilo št.V5-0231). Pridobljeno 19.4.2024 s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-JQB196DQ/0b648f7f-5de1-4f92-ba29-e066e49d7acc/PDF>.
- Devetak, S. 2005. *Diskriminacija na etični in verski osnovi v Sloveniji*. Maribor: s.n.
- Gomboc Mrzlak, S. (2009). Romi v procesu integracije pri nas in v Evropi. *Sodobna pedagogika*, letnik 60(5), 26-42.
- Rudaš, D. (2003). Večno vprašanje: So Romi res tako slabi, kot nekateri trdijo? V V. Klopčič & M. Polzer (ur.), *Evropa, Slovenija in Romi* (str. 103-112). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Sovič, N. (2010). *Romi v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu: primer OŠ Bršljin* (Diplomsko delo). Pridobljeno z Repozitorij Univerze v Ljubljani.
- Urad vlade RS za narodnosti (2021). *Vlada je sprejela Nacionalni program ukrepov za Rome za obdobje 2021–2030*. Pridobljeno 19.4.2024 s <https://www.gov.si/novice/2021-12-28-vlada-je-sprejela-nacionalni-program-ukrepov-za-rome-za-obdobje-20212030/>
- Zaviršek, D. (2019). *Romske družine: priročnik za razumevanje etične prakse v socialnem delu in drugih pomagajočih poklicih v podporo slovenskim Rominjam in Romom*. Ljubljana: Društvo Mozaik.



## **POMEN VRSTNIŠKEGA TUTORSTVA ZA SOCIALNO INTEGRACIJO OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI THE IMPORTANCE OF PEER TUTORING FOR THE SOCIAL INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS**

Klavdija Murko, prof. geo. in zgo., mag. prof. inkl. ped  
OŠ Kidričevo,  
Kajuhova ulica 10, 2325 Kidričevo  
klavdija.murko@os-kidricevo.si

### **POVZETEK**

*Prispevek obravnava izzive vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne šole, s poudarkom na področju socialne integracije. Šola je dejavnik, ki bi naj poleg ključnega namena nuditi znanje, nudila tudi dobro sprejemajoče okolje za vsakega učenca. Nekateri učenci imajo težave tako v doseganju učnih ciljev kot tudi socialne integracije. Ena od možnosti za povečanje in izboljšanje doseganja namenov ciljev vključujoče šole je lahko tudi tutorstvo. Raziskave kažejo, da so otroci s posebnimi potrebami v šolah slabše sprejeti s strani vrstnikov, stkejo manj prijateljstev in zato potrebujejo dodatno podporo pri vključevanju v odnose z vrstniki. Med poučevalne strategije inkluzivne šole sodi vrstniško tutorstvo, ki izboljšuje socialne veščine in interakcije med učenci, učno uspešnost, samostojnost in samopodobo otrok s posebnimi potrebami.*

**KLJUČNE BESEDE:** otroci s posebnimi potrebami, socialna integracija, podpora, vrstniško tutorstvo

### **ABSTRACT**

*The paper discusses the challenges of including children with special needs in regular schools, which are manifested in the field of academic performance and social integration. The school is a factor that, in addition to its key purpose of providing knowledge, should also provide a welcoming environment for every student. Some students have problems both in achieving learning goals and social integration. Tutoring can be one of the possibilities for increasing and improving the achievement of the goals of an inclusive school. Research shows that children with special needs are less accepted by their peers in schools, form fewer friendships and therefore need additional support in integrating into relationships with peers. Among the teaching strategies of the inclusive school is also peer tutoring, which improves social skills and interactions between students, learning performance, independence and self-esteem of children with special needs.*

**KEY WORDS:** children with special needs, social integration, support, peer tutoring

## Uvod

Sistemska podlaga za inkluzijo otrok s posebnimi potrebami so omogočili leta 2000 sprejeti Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami in njegove kasnejše dopolnitve. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, Uradni list RS, št. 58/11, 40/12, 90/12, 41/17 in 200/20), ki je začel veljati 1. 9. 2013, v svojem 2. členu opredeljuje definicijo otrok s posebnimi potrebami: Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.

Število otrok s statusom otroka s posebnimi potrebami v osnovnih šolah z leti narašča, zato se slovenski vzgojno-izobraževalni proces sooča s kompleksnimi nalogami in veliko odgovornostjo. Ob tem se pojavljajo izzivi, kako v procesu inkluzije uresničevati načela enakosti, sodelovanja in pripadnosti skupnosti v šoli ter zunaj nje (Schmid Krajnc, 2018). Vrstniško vodeni pristopi ali vrstniško vodene strategije se že desetletja uporabljajo za izboljšanje učnega uspeha kot tudi socialnih interakcij otrok s posebnimi potrebami (Carter in Kennedy, 2006). Vrstniki so lahko model vedenja, podpore in pomoči otroku s posebnimi potrebami (Kavkler, 2008).

Vrstniško vodeni pristopi ali vrstniško vodene strategije se že desetletja uporabljajo za izboljšanje učnega uspeha ter socialnih interakcij otrok s posebnimi potrebami (Carter in Kennedy, 2006). Vrstniki so lahko model vedenja, podpore in pomoči otroku s posebnimi potrebami (Kavkler, 2008). Garrote, Dessemontet in Opitz (2017) navajajo nujnost sodelovanja vrstnikov za izboljšanje socialne integracije otrok s posebnimi potrebami kot tudi za izboljšanje njihovih učnih dosežkov. Vrstniško tutorstvo je vključujoča strategija inkluzivne šole, njeni pozitivni učinki za otroke s posebnimi potrebami se kažejo na več področjih. Implementacija strategije je relativno preprosta ter stroškovno učinkovita.

Namen prispevka je predstaviti pomen vrstniškega tutorstva za uspešno socialno integracijo otrok s posebnimi potrebami v osnovni šoli. Cilji prispevka so:

- predstaviti izzive uspešnega vključevanja otrok s posebnimi potrebami v osnovnih šolah,
- predstaviti socialno integracijo otrok s posebnimi potrebami v osnovnih šolah,

- predstaviti pomen vrstniške pomoči in vrstniškega tutorstva kot strategiji za uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami.

## **Izzivi vključevanja otrok s posebnimi potrebami v osnovne šole**

Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon in Sirota (2001) menijo, da so odnosi z vrstniki v šoli izjemno pomembni, za njihovo izboljšanje pa je pomembna socialna kompetenca in krepitev socialnih veščin ter spretnosti pri učencih.

Uspešna socialna vključitev je odvisna od vrstnikov in ne od učiteljev. Priljubljenost predstavlja eno ključnih tem, okoli katere otroci organizirajo svoja dejanja. Nekaterim otrokom je šola zaradi dobrih vrstniških odnosov prijetna izkušnja ter obratno, je neprijetna izkušnja za tiste, ki imajo težave v vrstniških odnosih (Košir, 2013).

Šola si mora prizadevati za uresničevanje socialne vključenosti učencev s posebnimi potrebami in ustvarjanje pozitivnega odnosa do teh otrok. To vključuje spoznavanje in razumevanje njihovih posebnosti, vključenost v razredno skupnost s strani sovrstnikov in pripravljenost za prilagajanje in pomoč. Od tega je odvisno, kako se počutijo učenci s posebnimi potrebami v razredni skupnosti, kakšne predstave imajo o sebi ter kakšna so njihova pričakovanja in napredek v razvoju (Lebarič idr., 2006). Učiteljeva dolžnost je, da v razredu zagotovi vključujoče učno okolje, ki zajema fizično, didaktično, socialno in kurikularno učno okolje. Učna okolja so med seboj povezana in imajo vpliv drugo na drugega. Fizično učno okolje učencu zagotavlja občutek varnosti in spodbudo k učenju, didaktično učno okolje zajema učiteljev stil poučevanja, strategije motiviranja učencev, učne pripomočke ter učno gradivo. Socialno učno okolje vključuje odnose v šoli, šolsko klimo in kulturo, medsebojno spoštovanje, vedenje, stališča ter socialne in komunikacijske veščine. Kurikularno učno okolje zajema izvajanje učnega načrta ali vzgojno-izobraževalnega programa (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2017).

## **Socialno vključevanje otrok s posebnimi potrebami**

Rozman (1995) trdi, da je potrebno krepiti socialne veščine in spretnosti ter spodbujati pozitivne odnose med vrstniki. Pri tem izpostavlja pomen socialne kompetence pri razumevanju odnosov med vrstniki in predstavlja naslednje strategije za izboljšanje teh: razvijanje empatije in spoštovanja do drugih; spodbujanje sodelovanja in skupnega dela; razvijanje konfliktnega reševanja in komunikacijskih spretnosti; učenje samoregulacije v socialnih situacijah; spodbujanje pozitivne samopodobe in zaupanja vase.

Garrote idr. (2017) so proučevali, s katerimi dejavnostmi šole spodbujajo socialno vključenost otrok s posebnimi potrebami. Ugotovili so, da učinkoviti pristopi upoštevajo individualne značilnosti učencev ter spodbujajo samozavest in samostojnost. Učinkovitost posamezne

dejavnosti je odvisna od številnih dejavnikov, kot so individualne potrebe učencev, kakovost implementacije programa, vključevanje staršev in podpore šolske skupnosti. Večina izvedenih dejavnosti se osredotoča na spodbujanje socialne interakcije med učenci, vključno z igro, delom v skupinah, vrstniškim tutorstvom in učenjem socialnih veščin. Dejavnosti, ki so usmerjene na preprečevanje izključevanja, se osredotočajo na zmanjšanje stigmatizacije in povečanje sprejemanja raznolikosti.

Pijl, Frostad in Flem (2008) so ugotavljali socialni položaj otrok s posebnimi potrebami v osnovnih šolah. Vzorec je sestavljalo 110 učencev s posebnimi potrebami ter 893 učencev brez posebnih potreb. Ugotovljeno je bilo, da učenci s posebnimi potrebami doživljajo manjše socialno vključevanje in imajo manj prijateljev kot učenci brez posebnih potreb. Pogosto so ti učenci izključeni iz družbene interakcije in imajo manjši socialni krog kot njihovi vrstniki brez posebnih potreb. Poleg tega so manj vključeni v različne šolske dejavnosti, kot so športne ekipe, glasbene skupine in podobno. Čeprav so bili učenci s posebnimi potrebami v splošnem sprejeti razrede, so se pogosto srečevali s stigmo in zavrnitvijo vrstnikov. Ugotovljena je bila tudi slaba samopodoba teh otrok.

Caf (2018) je v raziskavi, v katero je bilo vključenih 249 otrok s posebnimi potrebami od 5. do 9. razreda iz osnovnih šol v Sloveniji, ugotavljala odnos vrstnikov do otrok s posebnimi potrebami. Ugotovljeno je bilo, da obstaja veliko odtenkov socialnih odnosov v razredu, veliko možnih oblik medsebojnega sodelovanja ali nesodelovanja. Ob tem je skoraj polovica otrok s posebnimi potrebami navedla, da so sošolci do njihovih težav sicer strpni, a jim ne nudijo posebne podpore, 40,7 % jih dejalo, da jih pri delu in igri ne izbirajo v skupino ali par, četrтина, da se posmehujejo njihovim težavam in neuspehom, 16,9 %, da jih odklanjajo in zavračajo, dobra desetina, da so do njih nestrpni ter prav tako dobra desetina, da jih celo ustrahujejo in pretepajo.

Pomen socialnega vključevanja za dobrobit učencev s posebnimi potrebami je izredno visok. Bolj, kot so socialno vključeni, boljše imajo samopodobo, samospoštovanje in psihično blagostanje. Prav tako imajo večjo možnost za doseg dobrih šolskih uspehov in dolgoročni razvoj socialnih spretnosti, ki so ključne za uspeh v življenju (Pijl idr., 2008).

Ochs idr. (2001) ugotavljajo, da je vključevanje otrok z avtizmom v socialne interakcije in socialne dejavnosti ključno za njihov socialni razvoj. Otroci z avtizmom so izrazili željo po inkluziji in vključevanju v razne dejavnosti, vendar so se srečevali s številnimi ovirami, kot so pomanjkanje socialnih veščin in razumevanja socialnih pravil. Pomembno je, da se jim zagotovi podpora in usposabljanje za razvijanje teh veščin ter da se ustvarijo priložnosti za vključevanje v dejavnosti, ki so zanje zanimive in smiselne. Raziskava tudi poudarja pomembnost vključevanja otrok z avtizmom v raznovrstne skupine, ki jim omogočajo raznolike socialne izkušnje.

Pijl idr. (2008) menijo, da bi lahko za večjo socialno integracijo otrok s posebnimi potrebami izvajali dejavnosti, ki spodbujajo družbeno interakcijo med učenci s posebnimi potrebami in njihovimi vrstniki. Programi bi vključevali skupinsko delo, kjer bi bili učenci s posebnimi potrebami vključeni v projekt z drugimi učenci, prav tako bi lahko šole vzpostavile mentorstvo

med učenci s posebnimi potrebami in njihovimi vrstniki. To bi omogočilo razširitev socialnih krogov učencev s posebnimi potrebami in povečalo njihov socialni status v širši skupnosti.

Na povezanost med učno in socialno uspešnostjo opozarja tudi Wentzel (2003), ki poudarja, da pozitivne socialne interakcije v šoli vplivajo na izboljšanje učnih dosežkov in usvajanje znanja. Učenci, ki se čutijo sprejete, izbirajo sprejemljivejše vedenje in učni uspešnosti namenijo več pozornosti, s čimer se zmanjša tveganje za šolski neuspeh (Hamre in Pianta, 2005, v Krajačič, 2018). Tudi Caf (2018) ugotavlja potrebo po občutljivem spremljanju in evalvaciji socialne vključenosti v razredih ter strokovni podpori učiteljev ter dajanju večjega poudarka na skrbi za socialno klimo v inkluzivnih razredih, s sistematičnim spodbujanjem sodelovalnega učenja in socialnih veščin ter različnih oblik skupinskega dela.

## **Vrstniška pomoč in podpora**

Tudi Special needs education in Europe (2003, v Kavkler, 2009) navajajo kot eno izmed učinkovitih splošnih strategij inkluzivne šole kooperativno učenje, ki omogoča učencu z učnimi težavami, da se čim več uči skupaj z vrstniki v razredu. Učitelj učencu pomaga, da uspešneje sodeluje z vrstniki, pri komunikaciji z vrstniki, učenju po modelu itn. Vrstniška pomoč je s kognitivnega in socialno-emocionalnega vidika pomembna za vse učence. S kooperativnim učenjem lahko učenec z učnimi težavami pomembno izboljša spretnosti, kot so tehnika branja, strategije računanja, socialne spretnosti in znanje. Vrstniška pomoč omogoča napredek učencu z učnimi težavami in vrstnikom.

Medtem Mitchell (2008, v Kavkler, 2009) uvršča vrstniško pomoč med intenzivnejše oblike pomoči učencem, ki se najpogosteje izvajajo pri individualnih ali skupinskih oblikah učne pomoči. Vrstniška pomoč se izvaja manj pogosto, čeprav imajo vrstniki pomembno vlogo pri razvoju inkluzivne prakse, saj je vrstniška pomoč mnogo več kot pa le pomoč uspešnejšega učenca učencu z učnimi težavami in temelji na zamisli, da se vrstniki lahko veliko naučijo drug od drugega. Najučinkovitejša je pri urjenju učnih spretnosti in znanja pri vseh predmetih. Izvaja se lahko v različnih oblikah: od pomoči starejših mlajšim; učenci, ki so uspešni; pomoč se organizira po dvojicah v razredu itn. Vrstniška pomoč je uspešna, če se izvaja z ustreznimi strategijami vključevanja vrstnikov v inkluzivni proces, je dobro načrtovana in izvajana ter je organiziran tudi ustrezen sistem podpore in pomoči vrstnikom (Eaton 2004, v Kavkler, 2009).

## **Vrstniško tutorstvo**

Tutorstvo je stoletja znana izobraževalna strategija. Aristotel je uporabljal tutorje, da so mu pomagali pri izobraževanju. Praksa se je prenesla v rimske čase, ko so učitelji zaposlili starejše učence, da so mlajše učili branja in pisanja. V obdobju renesanse in reformacije so se vrstniški mentorji pod vodstvom učiteljev pogosto uporabljali za podporo drugim učencem. Jezuiti so ga uporabljali, ker je bil ekonomičen način za številčnejše izobraževanje v okviru omejenih

šolskih proračunov (Enright in Axelrod, 1995). Prav tako so v srednjem veku na univerzah poznali osebe, ki so pomagale univerzitetnim profesorjem pri delu s študenti, čeprav te osebe niso poimenovali tutor (Polak, 2010).

Konec 18. st. ga je uporabil Joseph Lancaster na svoji šoli v Angliji, ko se je soočil z izzivom, da sam poučuje 350 otrok. Ob tej priložnosti je uvedel sistem, v katerem en učitelj poučuje skupino starejših učencev, ti pa nato poučujejo mlajše učence (Mitchell, 2015). Sodobna oblika vrstniškega tutorstva se je v ZDA ponovno pojavila v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, ko so tamkajšnji vzgojitelji spoznali, da ponuja ekonomični način zagotavljanja individualne pozornosti neuspešnim učencem (Mitchell, 2015). Enright in Axelrod (1995) navajata, da je od sredine osemdesetih let prejšnjega stoletja več raziskovalcev spoznalo, da se lahko sistem individualnega poučevanja, ki je strukturiran, uporabi kot delo v paru ali več parov hkrati, kar omogoča poučevanje za veliko število učencev. Med oblikami tutorstva, mentoriranja, svetovanja in svetovalnega vodenja je veliko podobnosti in jih je težko ločevati. Vse poudarjajo procesnost učenja, kompleksnost oblikovanja znanja, upoštevajo posebne potrebe posameznika ter mu nudijo oporo in pomoč pri učenju (Ličen, 2008). Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo in Miller (2003, v Jereb, 2011) na podlagi metaanalitične raziskave opredelijo vrstniško tutorstvo kot sistematično, od vrstnika vodeno poučevalno strategijo. Kot vrstniško tutorstvo obravnavamo različne oblike sodelovalnega učenja v paru, pri tem medvrstniško tutorstvo pomeni tutorstvo med različno starima učencema, vrstniško tutorstvo pa med enako starima učencema (Jereb, 2011).

Namen vrstniškega tutorstva je usposobiti učence za samostojno učenje, da sami spremljajo svoj učni napredek ter imajo pozitivno samopodobo. Posebej uspešno se kaže vrstniško tutorstvo v inkluzivnih razredih, saj omogoča učitelju, da s to metodo upošteva individualne učne potrebe vseh učencev (Mitchell, 2005, v Jereb, 2011). Tudi Miller in Miller, 1995 (v Jereb, 2011) menita, da je vrstniško tutorstvo izobraževalno učinkovita in ekonomična pomoč učencem z učnimi težavami, kjer pridobita tutor in učenec, ki se mu tutorstvo nudi, saj ju ta oblika motivira k učenju tako vzgojno kot socialno. Vrstniško tutorstvo tudi zagotovi bolj skrbno vzdušje v šoli, saj učenci in učitelji spremljajo vedenje drug drugega in skupno vlagajo v medsebojno uspešnost (Martino, 1994). Čeprav je osnovni namen pomoč pri učenju, pa je prav socialno in čustveno področje tisti, na katerem lahko tutor kot prostovoljec pomaga zmanjšati vrstnikove težave (Koren, 2006).

V okviru vrstniškega tutorstva tutorji krepijo lastna znanja in veščine, gradijo samozavest in razvijajo občutek odgovornosti. Učenci vseh starosti in otroci s posebnimi potrebami so lahko mentorji drugim učencem, koristi zanje pa so velike. Vrstniško tutorstvo lahko pomaga tudi nadarjenim učencem, ki potrebujejo izzive, tutorstvo se lahko izvaja tudi kot poskus premostitve jezikovnih in kulturnih ovir (Enright in Axelrod, 1995; Martino, 1994). Dosežki učenca tutoranta so višji pri pogostejših, krajših in strukturiranih srečanjih (Kalkowski, 2001, v Jereb, 2011). DuPaul in Henningson (1993) sta ugotavljala uporabo vrstniškega tutorstva kot strategije za izboljšanje učnega uspeha otrok z motnjo pozornosti in koncentracije, ADHD. V raziskavo je bilo vključenih 42 učencev v starosti od 8 do 12 let, ki so imeli potrjeno diagnozo ADHD. Ugotovitve so pokazale, da vrstniško poučevanje izboljšuje učno uspešnost otrok z ADHD zlasti pri matematiki, opazno pa je bilo tudi izboljšanje vedenja.

Podobno sta Plumer in Stoner (2005) v raziskavo vključila 63 učencev z ADHD, starih od 6 do 12 let, ki so bili razdeljeni v tri skupine: prva skupina je sodelovala v vrstniškem tutorstvu, druga v vrstniškem svetovanju, tretja pa je bila kontrolna skupina. Ugotovljeno je bilo, da tako vrstniško tutorstvo kot tudi vrstniško svetovanje pomembno prispevata k izboljšanju pozitivnih vedenj otrok s ADHD, od tega je bilo vrstniško svetovanje še nekoliko učinkovitejše. Hott, Alresheed in Henry (2014) so ugotavljali učinke vrstniškega tutorstva za učence z avtizmom. Vključevanje vrstnikov kot tutorjev je pokazalo pozitivne učinke na socialno vključenost, komunikacijske veščine, učne dosežke in vedenje učencev z avtizmom. Jones (2007) je prav tako ugotavljal učinke vrstniškega tutorstva na otroke z avtizmom. Otroci, ki so imeli avtizem, so pridobili na sproščenosti in zaupanju ter so kasneje imeli boljše odnose z vrstniki, izboljšala se jim je tudi samopodoba. Vrstniško tutorstvo je tudi med tutorji povečalo samozavest in občutek pomembnosti, izboljšal se je njihov odnos do učencev z avtizmom. Wang, Bettini in Cheyney (2013) so proučevali učinke vrstniškega tutorstva na učence s čustveno-vedenjskimi težavami. Učenci s čustveno-vedenjskimi težavami so imeli vlogo vrstniškega tutorja, ki nudi pomoč vrstnikom. Rezultati so pokazali, da se je izboljšala vključenost učencev s čustveno-vedenjskimi težavami v razredu, povečale so socialne interakcije ter razvile nove prijateljske vezi, izboljšalo se je njihovo vedenje. Tudi Stenhoff in Lignugaris-Kraft (2007) govorita o vplivu medvrstniškega tutorstva na otroke s posebnimi potrebami. Pregledala sta 19 raziskav in iz njih izluščila ključne ugotovitve o učinkih tutorstva na učno uspešnost, socialno vključenost ter na čustvene in vedenjske težave otrok s posebnimi potrebami. Na vseh področjih sta ugotovila pozitivne učinke in izboljšave za otroke s posebnimi potrebami.

## Sklep

Razvoj vrstniške pomoči in vrstniškega tutorstva je rezultat sprememb v odnosih do otrok s posebnimi potrebami in je odraz uresničevanja inkluzije. Raziskave potrjujejo, da je pozitivna stran vrstniškega tutorstva tako izboljšanje učnih sposobnosti in doseganje boljših učnih rezultatov kot tudi izboljšana komunikacija, pridobivanje socialnih veščin, izboljšan občutek samozavesti in ustvarjanje socialne mreže med vrstniki.

Z vrstniško pomočjo, med katero sodi vrstniško tutorstvo, lahko vrstniki skupaj z učitelji skrbijo za boljšo vključenost učencev s posebnimi potrebami ter za sprejemanje učencev z učnimi težavami nasploh, stopnja uspešnosti vrstniške podpore pa je odvisna od učiteljevega skrbnega načrtovanja in rednega spremljanja vključenosti ter napredka učenca s posebnimi potrebami. Raziskave o učinkovitosti vrstniškega tutorstva za otroke s posebnimi potrebami spodbujajo njihovo pogostejšo vpeljavo v šolsko prakso, saj bi lahko izboljšala socialno integracijo, čustvene težave in učno uspešnost otrok s posebnimi potrebami.

Bodoči izzivi v vzgoji in izobraževanju bi lahko bili v povečanih aktivnostih za ozaveščanje o pozitivnih vplivih strategije tutorstva na otroke s posebnimi potrebami v obliki strokovnih dopolnjevanj in pogostejšo, če ne stalno vpeljavo vrstniškega tutorstva v redne šole, kot del inkluzivne vzgojno-izobraževalne prakse.



## VIRI IN LITERATURA

- Caf, A. (2018). Samozaznavanje in samoocenjevanje otrok s posebnimi potrebami. V M. Schmidt Krajnc, D. Rus Kolar in E. Kranjec (ur.), *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju* (str. 103–125). Maribor: Univerzitetna založba Univerze.
- Carter, E. W. in Kennedy, C. H. (2006). Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 284–292.
- DuPaul, G. J. in Henningson, P. N. (1993). Peer tutoring effects on the classroom performance of children with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 22(1), 134–143.
- Enright, S. M. in Axelrod, S. (1995). Peer tutoring: Applied analysis working in the classroom. *School Psychology Quarterly*, 10(1), 29–40.
- Garrote, A., Dessemontet, R. S. in Opitz, E. M. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12–23.
- Hott, B. L., Alresheed, F. M. in Henry, H. R. (2014). Peer tutoring interventions for student with autism spectrum disorders: A meta-synthesis. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 15(1–2), 109–121.
- Jereb, A. (2011). Strategije vrstniške pomoči za učence z učnimi težavami. V S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavam: Izbrane teme* (str. 94–109). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kavkler, M. (2008). Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v šolski praksi. V M. Kavkler, A. Clement Morrison, M. Košak Babuder, S. Pulec Lah in S. Viola. (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 57–93). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kavkler, M. (2009). Modeli in strategije za obravnavo učencev z učnimi težavami - vpliv na spremembe v poučevalni praksi. *Sodobna pedagogika*, 60 (126), 362-375.
- Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Krajačič, H. A. (2018). *Socialni odnosi učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli*. *Socialna Pedagogika*, 22(3–4), 199–228.
- Kuhne, M. in Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 64–75.
- Ličen, N. (2008). Tutorstvo: oblika za učenje v fluidni moderni družbi. *Iskanja: vzgoja in prevzgoja*, 26, 81-86.
- Lebarič, N., Kopal Grum, D. in Kolenc, J. (2006). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Radovljica: Didakta.
- Martino, L. R. (1994). Peer tutoring classed for young adolescents: A cost effective strategy. *Middle School Journal*, 55–58.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9–30.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. in Sirota, K. G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development*, 10(3), 399–419.
- Pijl, S. J., Frostad, P. in Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387–405.
- Plumer, P. J. in Stoner, G. (2005). The relative effects of classwide peer tutoring and peer coaching on the positive social behaviors of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 9(1), 290–300.



- Polak, A. (2010). Tutorstvo kot oblika podpore študentom z učnimi težavami. V *Specifične učne težave v vseh obdobjih: zbornik prispevkov* (str. 262–268). Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Rozman, D. (1995). Odnosi z vrstniki v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 7(2), 395–401.
- Schmidt Krajnc, M. (2018). Inkluzija otrok s posebnimi potrebami: poti sprememb. V M. Schmidt Krajnc, D. Rus Kolar in E. Kranjec (ur.), *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju* (str. 93–102). Maribor: Univerzitetna založba Univerze.
- Stenhoff, D. M. in Lignugaris-Kraft, B. (2007). A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings. *Exceptional children*, 74(1), 8–30.
- Wang, J., Bettini, E. in Cheyney, K. (2013). Students with emotional and behavioral disorders as peer tutors: A valued role. *Beyond Behavior*, 23(1), 12–22.
- Wentzel, K. R. (2003). School Adjustment. V Reynolds, W. M., Miller, G. E. (ur.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology* (str. 235–258). New York: John Willey & Sons.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. *Uradni list RS*, št. 58/11, 40/12, 90/12, 41/17 in 200/20.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2017). *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

## **UPORABA GENOGRAMA PRI SVETOVALNEM DELU Z RANLJIVIMI MLADOSTNIKI**

### **GENOGRAM USE IN SCHOOL COUNSELING WORK WITH VULNERABLE ADOLESCENTS**

Petra Mustar, univ. dipl. psih.  
Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana  
Šubičeva 1  
1000 Ljubljana  
[petra.mustar@gjp.si](mailto:petra.mustar@gjp.si)

#### **POVZETEK**

*V prispevku sem želela raziskati, ali se genogram uporablja v šolskih svetovalnih pogovorih in če je ustrezno orodje pri delu z ranljivimi mladostniki. Pri tem sem pokazala, kako se konstruira genogram in kako navadno poteka intervju. V prispevku sem opisala, kako vključujem genogram v svetovalne pogovore. Pregledala koristi, ki jih prinaša uporaba genograma za svetovalnega delavca in za mladostnika ter prednosti in omejitve uporabe genograma v šolskem prostoru. Razmišljam tudi, ali bi bila potrebna dodatna znanja za učinkovito uporaba genograma v šolski svetovalni praksi.*

**KLJUČNE BESEDE:** genogram, šolsko svetovalno delo, družinska terapija, mladostniki

#### **ABSTRACT**

*In this paper I wanted to explore whether the genogram is used in school counselling sessions and whether it is an appropriate tool for working with vulnerable adolescents. In doing so, I showed how a genogram is constructed and how an interview is usually conducted. I describe how I integrate the genogram into counselling interviews. I reviewed the benefits of using the genogram for the counsellor and for the adolescent and the advantages and limitations of using the genogram in the school setting. I also consider whether additional skills would be needed to use the genogram effectively in school counselling practice.*

**KEY WORDS:** genogram, school counselling, family therapy, adolescents

## UVOD

Genogram je sodobna različica družinskega drevesa, ki ne prikazuje le naše prednike in sorodnike, ampak beleži informacije o odnosih med družinskimi člani, vzorcih, pomembnih mejnikih, izgubah, resursih ... ([McGoldrick, M.](#), [Gerson, R.](#), [Petry S.](#), 2020). Informacije so prikazane grafično na način, ki omogoča hitro celostno razumevanje kompleksnih družinskih vzorcev.

Je pomemben klinični pripomoček za številne svetovalce, psihoterapevte in tudi zdravstvene poklice (Paradopoulos, L., Bor, R., & Stanion, P., 1997). Uporablja se tako za ocenjevanje, anamnezo, zbiranje informacij (o družinskih odnosih) ali pa kot terapevtsko intervenco, ki podpira spremembo pri posamezniku ali družini (McGoldrick, 2008, po Newbury, 2019).

Temelji na izhodišču Murraya Bowena, ki je leta 1978 (po [McGoldrick, M.](#), [Gerson, R.](#), [Petry S.](#), 2020) razvil Teorijo družinskih sistemov, po kateri je vsak posameznik funkcionalen del čustvene enote – družine, ki je primarni in najmočnejši sistem, kateremu pripadamo. Ta perspektiva vidi družinske člane kot neločljivo prepletene in soodvisne v svojih življenjih, tako fizično, socialno in čustveno. Pri tem spremembe v enem delu sistema odmevajo v drugih delih.

Na Bowenovi teoriji so utemeljene različne družinske psihoterapevtske paradigme, med drugim tudi Relacijska družinska terapija, ki jo je v slovenskem prostoru razvil Christian Gostečnik. Njena izhodišča so mi najbolj blizu in jih uporabljam tudi pri svojem šolskem svetovalnem delu.

V šolsko svetovalno službo prihajajo mladostniki z različnim spektrom težav: od stisk zaradi šolskega neuspeha do različnih čustvenih težav ali težjih psiholoških motenj. V svetovalnih pogovorih pogosto postavljam vprašanja o družini, ki je lahko vir moči za mladostnika ali pa vir stresa. Ob pogovoru skoraj vedno narišem tudi genogram, ki mi je v pomoč pri razumevanju težav, postavljanju hipotez, hkrati pa se zdi, da tudi mladostniki hitreje spregovorijo o sebi in o svojem družinskem ozadju ter pridobijo tudi sami nove vpoglede v svojo situacijo.

V prispevku bi želela raziskati, ali se genogram uporablja v šolskih svetovalnih pogovorih in če se je izkazalo za ustrezno orodje pri delu z ranljivimi mladostniki. Pri tem bom pogledala, kako se konstruira genogram in kako navadno poteka intervju ter katere informacije prinaša. Odgovoriti bi želela na vprašanje, komu genogram prinese koristi (svetovalcu ali mladostniku) in kako se to kaže. Razgrnila bom tudi prednosti in omejitve uporabe genograma v šolskem prostoru. Pri tem bom pregledala pretekle in aktualne raziskave iz tega področja, opisala, kako vključujemo sama vključujem genogram v svetovalno prakso ter dodala predloge in ideje za nadaljnjo uporabo.

## UPORABA GENOGRAMA V ŠOLSKEM SVETOVALNEM POGOVORU

### Uporaba genograma v šolskem kontekstu pri delu z mladostniki

Pedagoški psihologi v Angliji, ki sodelujejo s šolo, učitelji, učenci in družinami, vključujejo genogram v svoje delo (Newbury, K., 2019). Znotraj študija so deležni tudi usposabljanja za uporabo genogramov.

Avtorici Christie Eppler in Sarah Weir (2009) sta raziskali, kako lahko šolski svetovalni delavec znotraj K-12 izobraževalne ravni (osnovno in sekundarno izobraževanje v ZDA in Kanadi) uporablja orodja za oceno družine kot je npr. genogram, z namenom, da podpre tako učenca kot družino. Strokovnim delavcem naj bi nudil uvid v generacijske vzorce znotraj družinskega sistema.

Geldard, K., Geldard, D., Yin Foo, R. v svojem priročniku »Svetovanje mladostnikom – proaktivni pristop« (2016) navajajo različne strategije dela z mladimi: med psihoedukativne uvrščajo tudi uporaba genograma, ki pomaga strokovnemu delavcu zbrati in organizirati informacije o družini. Mladostniku pa nudi vpogled v svojo pozicijo v družini, kar mu pomaga pri definiranju njegove identitete, ki je v tem obdobju pomembna razvojna naloga.

Šolski psiholog lahko skozi genogram pridobi informacije o tem, kako posamezni dogodki znotraj družine sovpadajo (Eppler in Weir, 2009). Težava pri enem družinskem članu lahko odmeva pri drugem. Npr. po ločitvi staršev in selitvi se pri otroku pojavijo težave v šoli. Genogram lahko pomaga oceniti, da se je otrokova težava s prilagajanjem pričela leto po tem, ko otrok ni imel več stikov z očetom. Ob tem pa so se znotraj družinskega sistema tudi vloge med sorojenci spremenile.

Ob ugotavljanju razlogov za dijakov učni uspeh lahko ob genogramu odkrivamo tudi družinski vzorec, ki podpira ali zavira dijakov učni uspeh (Bridsall, 2006, po Eppler in Weir, 2009). Npr. raziskovanje, kdo v družini in na kakšen način podpira učenca pri tem, da naredi domačo nalogo, da pride pravočasno v šolo; kaj je v preteklosti pomagalo v družini, da je bila določena naloga opravljena; da je npr. težko opravljati delo za šolo, če otrok pogreša babico.

Pogosto se uporablja genogram pri kariernem svetovanju. Okiishi (1987, po Magnuson & Shaw, 2003) je s pomočjo genogramov odkrival vire vpliva, vrednot, življenjskih vlog, strategij odločanja, ovir do uspeha. Pri tem je dokumentiral poklice vsakega družinskega člana. Raziskoval je z vprašanji: » Kdo so tvoji vzorniki, ki so vplivali na tvoj pogled na svet, na vrednote glede kariere? Kateri člani družine so (bili) po tvoje uspešni v življenju? Zakaj so bili uspešni?«

Rita in Adejanju (1993, po Magnuson & Shaw, 2003) sta konstruirala »akademski genogram«, pri čemer sta postavljala dijakom naslednja vprašanja: Kakšna sporočila si prejel od družine glede pomembnosti akademskih dosežkov, izobraževanja? Ali je bilo doseganje šolskih uspehov spodbujano, so te starši kontrolirali, nate pritiskali glede uspehov v šoli?

Tudi sami svetovalni delavci pišejo o načinih uporabe genograma v šolskem svetovalnem kontekstu Simply Imperfect Counselor (b. d.). Poleg osnovne uporabe za raziskovanje odnosov, družinskih vzorcev, za namene kariernega svetovanja, je lahko genogram tudi orodje za raziskovanje »obremenjujočih izkušenj iz otroštva« - OIO (ACE – Adverse childhood experiences). OIO (Kuhar in Zager Kocjan, 2020) se nanaša na: psihične, fizične, spolne zlorabe, nasilje med odraslimi člani gospodinjstva, zasvojenost, duševne težave in kriminalno dejanje odraslega člana družine, razveza staršev, prekinitve stika med otrokom in starši zaradi smrti starša, razveze ali zapustitve. OIO so izkušnje, ki dokazano vplivajo na telesno, duševno in socialno funkcioniranje posameznikov (Kuhar in Zager Kocjan, 2020). Obremenjujoče izkušnje vplivajo na slabše funkcioniranje v šoli, kar se kaže tako v medvrstniških odnosih kot pri učni uspešnosti (Bellis idr, 2018, po Kuhar in Zager Kocjan, 2020). Pri raziskovanju teh tem je

potrebna posebna občutljivost strokovnega delavca in pazljivost, da ne bi retravmatizirali mladostnika.

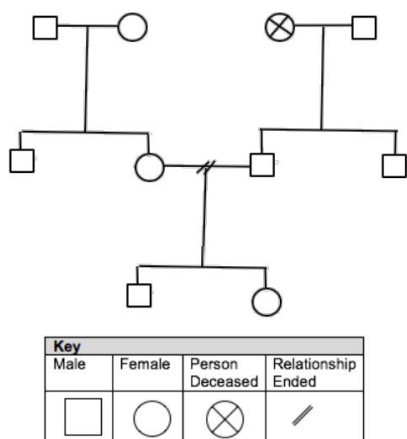
Nasprotno, poznamo tudi koncept blažilnih varovalnih dejavnikov v otroštvu npr. podporni odnosi v širšem družinskem krogu ali soseski, psihična odpornost, z zdravjem povezana vedenja. Ob pogovoru in risanju genograma je smiselno iskati tudi/predvsem resurse – vire, ki posamezniku pomagajo premagovati težave, ovire.

### Ustvarjanje genograma

Genogram ustvarimo tako, da uporabimo geometrijske oblike in zberemo strukturne in relacijske podatke o družini (Eppler in Weir, 2009). Pri vsakem družinskem članu napišemo demografske podatke: spol, leto rojstva, leto smrti, izobrazbo, geografske lokacije, vzorce funkcioniranja (npr. alkoholizem). Vključimo tudi pomembne družinske dogodke – poroke, ločitve, tranzicije, izgube, uspehe. Pri tem uporabimo simbole, ki označujejo spol, relatije, odnose.

#### Slika 1

*Enostaven primer genograma*



Newbury, K. (2019). *A Picture is Worth a Thousand Words: The Strengths and Limitations of Genograms in Educational Psychology Practice*. [A thesis submitted for the professional doctorate of Child, Community and Educational Psychology, Tavistock and Portman NHS Trust affiliated to University of Essex].

Ob začetku ustvarjanju genograma lahko posamezniku damo šablono - delovni list z genogramom 3. generacij ali pa ga začne risati sam na večji list. Pri svetovalnem delu ga navadno narišem kar sama znotraj osebne mape dijaka.

Intervju naj bi pričeli s trenutno težavo, s katero se sooča posameznik. To je še posebej pomembno v šolskem kontekstu, kjer je čas omejen v primerjavi s tistim, ki ga imamo v terapevtskem prostoru.

Ko svetovalec postavlja vprašanja, je pomembno, da je ob tem iskren, odprt, zainteresiran in nepresojajoč (Tomson, 1985, po Stanion, P., Papadopoulos, L., & Bor, R., 1997). Začne lahko z

direktnimi vprašanji, ki se nanašajo na dejstva. Vprašanja so lahko takšna: Kje bi želel začeti? Kdo živi s tabo v gospodinjstvu in kako jim je ime? Relacijska vprašanja: Kdo v tvoji družini ima najbolj tesen odnos z očetom in kako se to kaže?

McGoldrick in Gerson (1985, po Paradopoulos, L., Bor, R., & Stanion, P., 1997) razlagata, da sam proces izdelovanja genograma s posameznikom ali družino, deluje podobno kot jezik deluje pri organizaciji miselnih procesov.

Pri izdelavi genograma gre za interaktivni proces med svetovalcem in svetovancem. Svetovalec ob tem sam pri sebi postavlja hipoteze o tem, kako je psihološki problem povezan z družinsko zgodovino in odnosi, pri čemer vse to preverja pri svetovancu.

### **Svetovalni pogovor**

Šolska svetovalna služba se vključi v pomoč mladostniku tudi zato, ker se njegove težave odražajo pri funkcioniranju v šoli ali pri šolskih uspehih (ocenah). Določenemu delu dijakov zaradi težav omogočimo prilagoditve, ki jim pomagajo pri šolskem delu. Veliki večini dijakov pa pomagamo lajšati težave s svetovalnim pogovorom. Z nekaterimi dijaki sodelujemo kontinuirano (enkrat tedensko), z drugimi pa imamo lahko le enkratni pogovor ali spremljanje.

V uvodnem pogovoru ponavadi z dijakom pregledam različna področja njegovega življenja in poskušam ugotoviti, kako bi bila povezana s težavo, ki je trenutno prisotna. Ne glede na razlog, zaradi katerega mladostnik prihaja na pogovor, bom v določeni fazi pogovora pričela z risanjem genograma. Dijaku povem, da rišem in si delam zapiske, zato, da si bom lažje predstavljala in razumela njegovo situacijo.

Področja, o katerih se pogovarjam:

- Učni uspeh, učne navade, kazalci sposobnosti
- Dojemanje šole, vključenost v razredno skupnost, počutje
- Socialna mreža znotraj in zunaj šole
- Dnevne rutine (spanje, učenje, prosti čas, hranjenje)
- Družinsko ozadje: s kom in kje živi mladostnik, sorojenci, ...
- Prostočasne aktivnosti: kjer se mladostnik potrjuje, doživlja veselje, ima socialno mrežo.

Znotraj različnih področij življenja raziskujem vire (po)moči in vire stresa.

### **Raziskovalna področja ob risanju genograma**

- Starši: Vprašanja, ki jih postavljam mladostniku: Ali živijo skupaj s starši? Kakšno je njihov odnos do otrokovih težav (neuspeh, čustvene težave)? Kako starši pomagajo mladostniku? Ali ga s svojim pristopom (npr. kontrolo) zgrešijo? Kaj funkcionira?

Preverjam, kako so vrednote mladostnika povezane z vrednotami staršev: Ali je staršem pomemben učni uspeh? Kako to vpliva na dijaka? Kako oni gledajo na akademske dosežke, so sami poklicno uspešni? Ali to spodbuja dijaka ali ga frustrira? Ali starši nezavedno primerjajo otroka s sorojenci, ki so bolj uspešni od njega? Ali jih bo razočaral?

Če gre za čustvene težave, preverjam, kako starši posamezna mladostnikova čustva sprejemajo, kako se z njimi spopadajo ali znajo mladostniku pomagati pri čustveni regulaciji. Zastavim vprašanja: Ali se lahko jeziš pred starši, pritožuješ, kažeš svoje skrbi in strahove? Kako odreagirajo? Katere teme lahko naslavljaš z očetom/z mamo?

- Pomembni dogodki, mejniki: selitve v drug kraj, ločitve
- Bolezni (fizične, duševne), odvisnosti, izgube
- Vloga v družini: Ali mladostnik zazna sam, kakšno vlogo igra v družini? Je morda mediator, »dežurni krivec«, je kot najstarejši najbolj odgovoren, se od njega več pričakuje? Ali je prezrt (ker več pozornosti potrebujejo mlajši sorojenci, ker starši veliko delajo, ...)? Ali je mladostnikova vloga v družini povezana z vlogo, ki jo ima mladostnik v vrstniški skupini?
- Sorojenci: kateri po vrsti je mladostnik? Katerega spola so? Kakšna je starostna razlika med njimi? Ali se k njim obrača po pomoč, jim zaupa, ko je v stiski? Mu pomagajo pri učenju? Ali je v vlogi nekoga, ki skrbi za mlajše brate in sestre (čustveno ali praktično)?
- Stari starši: so velikokrat lahko resurs za mladostnika. Dijaki povedo, da jih stari starši sprejemajo takšne kot so, jih bolj razvajajo (s posvečenim časom).
- Osebni viri moči: Če starši niso vir čustvene regulacije, iščem z mladostniki druge vire, resurse, ki so mu v pomoč: udejstvovanje v prostočasnih dejavnostih (šport, ustvarjanje ...), domače živali, osebe, ki jim lahko zaupa (odrasli ali sovrstniki); mehanizmi regulacije (glasba, dnevnik, ...)

### **Zaznane prednosti uporabe genograma**

Genogram mi kot svetovalki pomaga, da postavljam in preverjam različne hipoteze o ozadju dijakovih težav in ugotavljam, kako so posamezni dogodki, področja med seboj povezana. Pri tem mladostnik navadno odgovarja precej sproščeno, čeprav so teme lahko težke (spomini, skrivnosti družine ...). Sam proces pogovora deluje zelo organski, fluiden. Shematski prikaz interakcij družinskih članov lahko prinese vključenemu drugo perspektivo, od tiste, ki jo dobimo le z ustnim spraševanjem. Tudi raziskovalci (Beck, 1987, po Stanion, P., Papadopoulou, L., & Bor, R., 1997) potrjujejo, da se ob genogramu hitreje ustvari nek delovni odnos (terapevtska aliansa), sam svetovanec pa je bolj vključen v proces reševanja problemov. Skozi proces naj bi klienti postali bolj radovedni, raziskujoči in hitreje sami ustvarijo povezave med preteklostjo (vzorci, bolezni, dogodki) in sedanjostjo. Sama lahko potrdim, da mladostnik ob pogovoru dobiva več jasnine, vpogleda v svoje težave, v to, s čim bi lahko bile povezane.

Pri ustvarjanju genograma pridejo na plano različna neizgovorjena čustva. Ta proces lahko posameznika vznemiri, preplavi, lahko pa pomeni tudi zadovoljujočo in integrativno izkušnjo (Papadopoulou, L., Bor, R., & Stanion, P., 1997). Mladostniku skušam pomagati nasloviti čustva, mu jih ovrednotiti in hkrati znormalizirati. Pogosto naslovim, da je glede na njegove okoliščine normalno, kar doživlja. S tem mu želim odvzeti težo prepričanja, da je z njim kaj narobe. Prav tako je moj namen, da ga odrešim krivde (za nastalo situacijo, za probleme, ki se mu zdijo, da jih je on povzročil). Podobno v literaturi predlagajo Kolbert, J. B., Crothers, L. M., & Field, J. E. (2013), ki navajajo klinična priporočila za delo z mladostniki, ko delo z družino ni možno.

Odreševanje krivde je eno izmed priporočil. Pomembno pri tem je, da svetovalec zna zagotoviti varni prostor za izražanje občutkov, ki se ob tem porajajo.

Pogosto ovrednotim tudi, če zaznam, da starši neprimerno odreagirajo ali dajo mladostniku s svojimi sporočili preveliko odgovornost. Povem, da to ni njihova naloga (npr. prenašanje sporočil med ločenima staršema). Pri tem ne kritiziram staršev, ampak njihovo vedenje ali način, ki ga uporabljajo v komunikaciji, drži.

Mladostniku želim ponuditi bolj realno zrcalo (samovrednotenja in vrednotenja občutkov glede sebe in okolice). Kolbert, J. B., Crothers, L. M., & Field, J. E. (2013) to priporočilo poimenujejo »zmanjšanje škodljivih internalizacij«. Mladostniki ponotranjijo sporočila staršev glede tega, kdo so, četudi niso realna. Mladostnik, ki bo slišal od svojega očeta, da je nesposoben, bo temu verjel in morda imel potem težave na področju vzpostavljanja odnosov s sovrstniki. Svetovalec naj bi takrat pomagal mladostniku preveriti, ali so ponotranjena sporočila staršev res realna in kako so ta notranja prepričanja povezana s starševimi sporočili. Svetovalni delavec naj bi takemu mladostniku pomagal prepoznati njegove močne točke, npr. da je inteligen, empatičen, ima smisel za humor.

## SKLEP

Genogrami so lahko ustrezen pripomoček znotraj svetovalne prakse v okviru šolskega prostora, kar dokazujejo številni tuji raziskovalci (Newbury, 2019). Genogram se je izkazal kot sodelovalno orodje, ki spodbuja komunikacijo in zaupanje med udeleženci (med svetovalcem in mladostnikom), obenem zmanjšuje občutek neprimernosti in sramu. So dostopni in omogočajo zbiranje različnih podatkov o udeležencih. Omogočajo tudi raziskovanje družinskih odnosov in dinamik, identifikacijo virov moči. Ustvarjanje genograma lahko ima terapevtski učinek, saj omogoča raziskovanje lastne identitete, podpira izražanje izkušenj in opolnomočenje.

Pri uporabi genograma se je potrebno zavedati tudi njegovih omejitev. Razkrivanje težkih vsebin, spominov, družinskih skrivnosti ali pa naslavljanje občutkov ob analizi družine lahko pri mladostniku sprožijo tesnobo ali pa čustveno preplavljanje. Svetovalni delavec naj bi bil takrat zmožen pomagati mladostniku pri regulaciji težkih čustev. Posebej pozoren naj bi bil ob razkrivanju travmatičnih dogodkov (zlorab, nasilja), da ne povzroča retravmatizacije. Pomembno je tudi, da svetovalni delavec upošteva trenutne kapacitete, stanje in potrebe mladostnika. Če bi prišel v svetovalno službo dijak s paničnim napadom ne bi najprej pričeli z raziskovanjem njegovega družinskega ozadja.

Kot omejitev uporabe genograma se navaja dejstvo, da imajo nekateri mladostniki malo vpogleda – uvida v dinamiko svoje družine, nimajo informacij (se ne spomnijo) ali ne morejo zavzeti perspektive drugega.

Pogosto je tudi vprašanje dodatne usposobljenosti pri uporabi genograma v šolskem svetovalnem pogovoru. Rohrbaugh, Rogers in McGoldrick (1992, po Stanion, P.,



Papadopoulos, L., & Bor, R., 1997) navajajo, da so narava interpretacije in poudarki v razumevanju informacij (zbranih ob genogramu) odvisni od teoretičnega ozadja, ki ga ima strokovni delavec. Zagotovo bi bilo priporočljivo, da ima svetovalni delavec opravljeno neko dodatno izobraževanje za uporabo genograma. V veliko pomoč pa je zagotovo terapevtsko ozadje, ki pomaga poglobiti genogramski intervju, prav tako bi bila koristna znanja za delo s travmo. Genogram je torej eno od močnih orodij, ki ga je smiselno integrirati z drugimi pristopi (Magnuson & Shaw, 2003).

Več kot imamo orodij za delo z ranljivimi mladostniki, bolj smo opremljeni za ustrezno ravnanje in bolj uglašeno se lahko odzovemo na potrebe mladostnikov, ki se znajdejo v duševnih stiskah. Genogram je eno izmed orodij, ki nam je lahko v pomoč pri našem delu.

## VIRI IN LITERATURA

- Eppler, C. & Weir, S. (2009). Family assessment in K-12 settings: Understanding family systems to provide effective, collaborative services. *Psychology in the Schools*, 46. 501 - 514.
- Geldard, K., Geldard, D., Yin Foo, R. (2016). *Counselling Adolescents: The Proactive Approach for Young People*. SAGE Publications Ltd
- Kolbert, J. B., Crothers, L. M., & Field, J. E. (2013). Clinical Interventions With Adolescents Using a Family Systems Approach. *The Family Journal*, 21(1), 87-94.
- Kuhar, M. in Zager Kocjan G. (2020). "Konglomerat travme." *Teorija in praksa*. letnik 57. številka 2 (2020) str. 509-526, 691.
- Magnuson, S. & Shaw, H. (2003). Adaptations of the Multifaceted Genogram in Counseling, Training, and Supervision. *The Family Journal*. 11. 45-54.
- McGoldrick, M., Gerson, R., Petry S. (2020). *Genograms: Assessment and Treatment*. W. W. Norton & Company.
- Newbury, K. (2019). A Picture is Worth a Thousand Words: The Strengths and Limitations of Genograms in Educational Psychology Practice. [A thesis submitted for the professional doctorate of Child, Community and Educational Psychology, Tavistock and Portman NHS Trust affiliated to University of Essex]. <https://repository.essex.ac.uk/25186/1/M4Y3-%2016044592-%20Thesis%20Amended.pdf>
- Paradopoulos, L., Bor, R., & Stanion, P. (1997). Genograms in counselling practice: A review (Part 1). *Counselling Psychology Quarterly*, 10(1), 17–28.
- Simply Imperfect Counselor (b. d.). *Four Tricks for using Genograms in School Counseling*  
[https://simplyimperfectcounselor.com/four\\_tricks\\_for\\_using-genograms-in-school-counseling/](https://simplyimperfectcounselor.com/four_tricks_for_using-genograms-in-school-counseling/)
- Stanion, P., Papadopoulos, L., & Bor, R. (1997). Genograms in counselling practice: Constructing a genogram (part 2). *Counselling Psychology Quarterly*, 10(2), 139–148.
- Geldard, K., Geldard, D., Yin Foo, R. (2016). *Counselling Adolescents: The Proactive Approach for Young People*. SAGE Publications Ltd

## **PREVENTIVNO DELO Z UČENCI S ČVT V OSNOVNI ŠOLI**

### **PREVENTIVE WORK WITH PUPILS WITH EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL PROBLEMS IN PRIMARY SCHOOL**

Dominika Pajnik, mag. prof. soc. ped.  
Mladinski dom Jarše,  
Jarška cesta 44, 1000 Ljubljana  
dominikapajnik@gmail.com

#### **POVZETEK**

*V osnovnih šolah vedno pogosteje obravnavamo otroke z vedenjskimi in čustvenimi težavami, ki se težje spopadajo s prilagajanjem na šolski sistem, njegova pravila in norme. Za te otroke je značilna nizka samopodoba in nizka storilnostna motivacija, občutki nemoči, učne težave, pogosto izostajanje od pouka, nasilno in agresivno vedenje. V prispevku se osredotočam na strategije, s katerimi lahko zmanjšamo ali preprečimo pojavnost nezaželenega vedenja otrok. Pomembno vlogo pripisujem kompetencam učitelja, med katerimi izpostavim odnosno in komunikacijsko kompetenco ter preventivnemu delovanju šole. Slednje se lahko izvaja skozi aktivnosti spodbujanja dobre socialne klime, spoštljivih odnosov med otroci in učitelji, zagotavljanja primernih zunanjih pogojev, oblikovanja pravil in dogovorov ter z učenjem socialnih veščin.*

**KLJUČNE BESEDE:** čustvene in vedenjske težave, osnovna šola, preventivno delovanje

#### **ABSTRACT**

*Primary schools are increasingly dealing with children with behavioural and emotional problems who are struggling to adapt to the school system, its rules and norms. These children are characterised by low self-esteem and low performance motivation, feelings of helplessness, learning difficulties, frequent absenteeism, violent and aggressive behaviour. In this paper, I focus on strategies that can reduce or prevent the occurrence of undesirable behaviour in children. I attribute an important role to the teacher's competences, among which I highlight attitudinal and communicative competences, and to the school's preventive action. The latter can be implemented through activities to promote a good social climate, respectful relations between children and teachers, the provision of appropriate external conditions, the establishment of rules and agreements, and the teaching of social skills.*

**Key words:** emotional and behavioural problems, primary school, preventive action

## UVOD

Posameznikov vstop v šolski prostor pomeni izstop iz družinskega zavetja in prilagajanje novemu okolju, pravilom, normam in zahtevam. Šola ima svoja pravila, ki so splošna in obvezujoča za vse. Tako od učencev, kot učiteljev in ostalih strokovnih delavcev šole se pričakuje, da postavljena pravila in norme upoštevajo. Težave v prilagajanju zahtevam šole se običajno pojavijo takrat, ko se otrokov vrednotni sistem, pridobljen v družini, močno razlikuje od pričakovanj šolskega. Na prilagoditev učencev ima velik vpliv prisotnost čustvenih in vedenjskih težav in drugih kombiniranih motenj (npr. ADHD, avtizem, disleksija, učne težave ipd.). Težje prilagajanje otroka šolskemu sistemu in pravilom lahko pripišemo tudi preveč popustljivi družinski vzgoji. Šolske zahteve in omejitve tako tudi družina doživlja kot ogrožajoče in se jim toliko bolj upira (Pšunder, 2004).

Za otroke s čustvenimi in vedenjskimi težavami so značilne pogostejše odsotnosti od pouka, nemotiviranost ali neodzivnost, brezčutnost, nizka samopodoba, samopoškodbeno vedenje, nasilno ali ekscesno vedenje, zavračanje avtoritete, duševne težave itd. Ti otroci prejmejo manj pohval, usmerjenih na njihovo vedenje, imajo manj pozitivnih interakcij z drugimi, več učnih težav, skromne socialne veščine, so čustveno labilni. Običajno je prisoten odpor in drža nesprejemanja (Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami in izvedbena priporočila za izvajanje vzgojnega programa, 2022). Mikuš Kos (1999) dodaja, da imajo otroci v družini manj izobraževalnih spodbud in možnosti za udeleževanje v kulturnem dogajanju, športnih aktivnostih itd. Za družine so značilne slabše socialnoekonomske razmere, neugodno bivanjsko okolje, zdravstveni dejavniki, brezposelnost staršev, psihiatrične motnje.

V nadaljevanju se osredotočim na strategije oz. dejavnosti, s katerimi lahko zmanjšamo pojavnost neželenega vedenja otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami v šoli. Pri tem izpostavljam pomen vzpostavljanja odnosa med otroci in učiteljem, kompetence, pomembne za učitelja, pomen zagotavljanja primernih zunanjih pogojev, oblikovanja pravil in dogovorov, vzpostavljanja socialne klime in socialnih veščin v šolskem prostoru.

## Preventivno delovanje

Marsikatero manj primerno vedenje otrok lahko povežemo z vzgojnimi vzorci v njihovi primarni družini in vplivu družbe. Določene neprijetne pojave v šolah pa tudi z neprimernimi in neučinkovitimi rešitvami v šolskem sistemu, ki so v preteklih letih manj opozarjale na njihove dolžnosti in odgovornost za njihovo vedenje. Z dobrim poučevanjem in preventivnim

delovanjem smo lahko bolj uspešni pri zmanjševanju pojavljanja neprimernih vedenjskih oblik (Musek Lešnik in Lešnik Musek, 2011).

### **Odnos in kompetence učitelja**

Za posebno ranljive otroke imajo socialni odnosi velik pomen za njihov napredek v šoli. Dobri odnosi med otroki in odraslimi se lažje vzpostavljajo v vključujočem socialnem okolju, v katerem lahko posamezniki gradijo pozitivna stališča do razlik in pripomorejo k vzpostavljanju vključujočega okolja. Učitelj mora imeti za vzpostavljanje dobrega odnosa z otroki razvito odnosno kompetenco. Je sposobnost, da otroka zaznava kot individuum ter, da je z njim v pristnem stiku, ne da bi se odpovedal vodenju. Ključen element odnosne kompetence predstavlja empatija in učinkovita komunikacija, med katero sodi asertivno odzivanje na otrokove potrebe. Le-to temelji na preoblikovanju izjav iz denimo »Prizadel si me« v »Počutilim se prizadeto«, kar preprečuje možnost, da bi se otrok počutil napadanega ali krivega. Učitelj mora otroku ponuditi čas, da mu bo zaupal in pogovor raje preložiti. Odgovorno je, da učitelj z otrokom in ostalimi strokovnimi delavci šole raziskuje razloge za vedenje in notranje stiske otroka. Pomemben element učinkovite komunikacije predstavlja tudi kakovost povratne informacije in spretnost poslušanja (Malevašič, 2018). Twentier (1999) dodaja, da mora učitelj sposobnost aktivnega poslušanja nenehno razvijati. Sogovorca mora pozorno poslušati in ne odvracati pozornosti, vzdrževati očesni stik, se vživeti v sogovornika, poleg besed prisluhniti tudi čustvom in občutkom, ne prekinjati sogovornika in se odzivati tudi na neverbalna znamenja.

Učitelji in ostali strokovni delavci šole se trudijo otrokom s pristnostjo, sproščenostjo, toplino, potrjevanjem identitete ter posluhom za njihove potrebe omogočiti varen prostor za zaupen odnos. Pomembno je, da se zavedajo svojega vedenja do otrok. V odnosu so strpni, iskreni, pristni in empatični. Otroke povabijo v sooblikovanje skupnih dogovorov, kjer jim omogočijo možnost izbire in izkušnjo, da so slišani. Skozi skupne dogovore pa se vzpostavlja tudi zaupanje in odnos. Prizadevajo si, da so otroci in njihovi starši slišani v svojih potrebah in željah ter skupaj z njimi načrtujejo kompromise in cilje dela. Učitelji morajo starše povabiti v sodelovanje s šolo in si prizadevati, da jih bo družina sprejela kot nekoga, ki jim želi pomagati. S starši je potrebno usklajevati pričakovanja in v procesu sodelovanja staršem dati vedeti, da je njihov otrok zanje pomemben.

Rotvejn Pajič (2011) omenja pomen jasne strukture, h kateri pripomore stalnost in rutina. Ta otroku omogoča, da vedo kaj se od njih pričakuje ali kaj določenemu vedenju sledi. Pomemben del strukture so tudi jasne meje, ki naj bi mu omogočale da ve, kaj je dovoljeno in kaj ne, kdaj

se lahko sam odloča in kdaj obstaja možnost medsebojnega dogovarjanja in sklepanja kompromisov.

V izobraževalnem procesu je izrednega pomena, da se učitelj osredotoči na otrokova ustrezna vedenja in ne zgolj neustrezna. Včasih je celo bolje, da manjše neustrezne odzive spregledamo. Vsekakor je potrebno po ustreznem vedenju otroku z nasmehom ali pohvalo pokazati, da smo to opazili (Rotvejn Pajič, 2011). S tem se strinja tudi D. Jurišić (2018), ki navaja, da obveščanje staršev naj ne bo omejeno le na primere, ko je otrok kršil pravila, ampak morajo biti usmerjeni tudi na želena vedenja, učinkovito podporo ter preprečevanje. Pri tem je pomembno, da jasno izrazijo zahteve po spremembi vedenja. Pomembno je, da strokovni delavci ločijo vedenje od osebe.

Twentier (1999) kot pomemben element za doseganje pozitivnih sprememb pri otroku izpostavlja glasno pohvalo, ki je usmerjena tako na otrokovo vedenje, kot na osebo. Otroci, ki odraščajo brez pohvale, čustvene zadovoljitve, so odrinjeni in zanemarjeni. Pohvala (ali njena odsotnost) je pglavitni pripomoček pri čustvenem, družbenem in akademskem izobraževanju. Pohvalo nujno potrebujemo, je izvir ugodja, ki ga čutimo sami se seboj in do drugih.

#### **Zagotavljanje primernih zunanjih pogojev**

K bolj spodbudnemu počutju in vedenju otrok v šoli lahko prispevamo tudi z dobro organiziranimi kotički, z dostopnostjo didaktičnih pripomočkov, možnostjo izbire in omejitvijo odprtih prostorov. Med strategije preprečevanja motečega vedenja v šoli sodijo tudi ureditev prostora, poučevanja in pogovori o pričakovanem vedenju, pravilih, urnikih, pripomočkih in vsakdanjih rutinah. Za otroka, ki je nemiren, je priporočljivo, da sedi blizu mirnega učenca, ki mu je pripravljen nuditi pomoč, ter blizu učitelja, ki lahko z njim vzpostavlja stalen očesni stik (Cedilnik in Rostohar, 2016). Selko (2016) dodaja, da nemirnim otrokom moteči dejavnik predstavljajo tudi bližina naprav, kablov, vrat in oken. V razredu so dobrodošli tudi mirni kotički, kamor se lahko otrok zateče in s tem umakne dražljajem.

Kyriacou (1997) kot strategije preprečevanja neprimerne vedenja v učilnici navaja pozorno opazovanje, kroženje po učilnici, vzpostavljanje očesnega stika, usmerjena vprašanja, neposredno bližino (npr. učitelj z gibanjem po razredu otrokom sporoča, da jih opazuje in pristopi do tistih, ki klepetajo), učno pomoč, spremembo dejavnosti ali tempa dela, zaznavanje neprimerne vedenja (učitelj da otroku vedeti, da se neprimerno vede npr. z usmerjenim pogledom, kratkim molkom, izogiba se nenehnemu strogemu opominjanju, saj s tem ustvarja nepotrebne konfliktna situacije), zaznavanje nespoštljivosti (učitelj reagira na pomanjkljivo vljudnost, sicer otroci ne bodo dojemali standardov obnašanja, ki se od njih zahtevajo) ter premeščanje otrok (s presedanjem lahko učitelj loči učenca, ki se vedeta neprimerno).

Da učitelj pritegne pozornost otrok v razredu, lahko uporabi različna sporočila in znake, za katere se predhodno v razredu skupaj dogovorijo. Mednje sodijo: šepet, glasba, dvignjena roka, odštevanje, plosk, pesem, premor, razlaga ipd. Posamezen znak ne postane učinkovit zaradi inovativnosti, ampak zaradi doslednosti v uporabi po določeni dobi. Po tem sledi še nekaj besed priznanja, podprtih z govornico telesa (Paterson, 2000).

V situaciji, kadar otrok ni zmožen zdržati pri pouku po lastni ali učiteljevi presoji, ima možnost, da gre za nekaj časa v miren prostor ali na hodnik, v knjižnico ali k svetovalnemu delavcu. Pomembno je, da ima ob odhodu spremstvo in oporo. Koristno je, da so otroci vključeni v aktivnosti, kjer so uspešni. Izključevanje tovrstnih aktivnosti na podlagi kaznovanja ni primerno (Horvat idr., 2003). Prepoznati in krepiti je potrebno tudi sposobnosti, interese in močna področja otrok preko katerih lahko krepimo šibkejša in ustvarjamo spodbudno klimo znotraj vzgojnih skupin.

### **Oblikovanje pravil in dogovorov**

Otroci z vedenjskimi in čustvenimi težavami v šoli potrebujejo jasna pravila in stalnejši nadzor. Priporočljivo je, da se pravila postavijo takoj ob pričetku aktivnosti. Dosledno in enotno mora biti tudi vzgojno ukrepanje. O učinkovitih pravilih lahko govorimo, kadar so le-ta razumljiva, kratka in jedrnata, obsegajo vedenje, ki ga opazujemo, pozitivno oblikovana ter skladna s pričakovanji (D. Jurišić, 2018).

Kroflič (2011) dodaja, da so pravila bolje sprejeta, če so racionalno utemeljena in dogovorjena. Pomembno je, da je vzgojno ukrepanje hitro in dosledno. Ponuditi mora pa tudi boljši uvid v spornost določenih ravnanj in možnost poprave napak.

Na kršenje šolskih pravil se učitelji lahko odzovejo npr. s preusmerjanjem. Strategija je učinkovita v primeru, da moteče vedenje še na traja dolgo in ni intenzivno. Učitelji lahko uporabijo kratke in preproste namige z besedo, telesnim vodenjem ali vizualno podporo (kretnja). Pozornost posameznika, ki izraža nezaželeno vedenje, usmerijo k želenemu vedenju s pohvalo vrstnika, ki izraža pričakovano vedenje. V primeru, da do nezaželenega vedenja vseeno pride, morajo biti posledice, ki sledijo kršenju pravil vnaprej opredeljene in postopne. Pomembna razlika med posledico in kaznijo je v tem, da posledica otroku omogoča učenje iz napak. Kazni veljajo za neprijetne in neučinkovite, sploh kadar jih uporabimo brez namigov, saj ne učijo želenega vedenja, ampak zgolj kratkoročno odpravijo nezaželeno vedenje (D. Jurišić, 2018).

## **Socialna klima v razredu**

Socialna klima je odvisna od značilnosti ljudi v razredu, odnosov in značilnosti okolja, ki se mu mora skupina prilagajati. Je stanje psihosocialnih odnosov med člani neke skupine, ki postane trdna šele, ko se v njej razvije pozitivna socialna klima. Učitelj ima vlogo vodje, usmerjevalca, ki predstavlja pomemben dejavnik pri vzpostavljanju pozitivne socialne klime. Klima na šoli se veže na šolo kot celoto, torej vključuje šolsko zbornico, vodstvo šole in razrede (Rutar Ilc, 2019).

Pri vzpostavljanju dobre klime moramo biti pozorni na skrb za varnost, orientacijo, sprejetost (učitelj si prizadeva za čustveno in socialno varno okolje, spodbuja empatijo), negovanje spoštljive in spodbudne komunikacije (učitelj vzpostavlja sproščen odnos in otrokom daje konstruktivne povratne informacije), dajanje podpore in pozitivna pričakovanja (učitelj otroke spodbuja), sprejemanje drugačnosti (učitelj sprejema individualne razlike med otroci, omogoča vključevanje ter spoštuje raznolikost), dajanje podpore in pozitivna pričakovanja (učitelj otroke vzpodbuja, izraža svoja pozitivna pričakovanja v povezavi z uspešnostjo in napredkom), upravljanje konfliktov (učitelj omogoča okolje, ki je varno za poslušanje in argumentirano pojasnjevanje vseh vpletenih) in skrb za psihofizično blagostanje (učitelj skuša zaznati morebitno preobremenjenost otrok in skupin ter se zaveda svojih pravic in meja svoje odgovornosti (prav tam).

## **Socialne veščine**

Otrokom s čustvenimi stiskami in vedenjskimi težavami primanjkuje predvsem socialnih veščin, katerih namen je otroke naučiti nadzorovati svoje vedenje, regulirati svoja čustva in reševati težave na konstruktiven način. V igre lahko vključimo cel razred. Izvajamo jih lahko med odmori ali v času pouka- nekatere šole imajo namreč treninge socialnih veščin umeščene v red. Igre nam pomagajo pri izvedbi evalvacije ali pri izboljšanju medsebojnih odnosov v razredu. Smiselno je, da se izvajajo kontinuirano in daljše časovno obdobje.

Skozi socialne igre se otroci naučijo poslušati druge, učijo se razumeti in vživljati v drugega, sprejemati in reševati konfliktne situacije, regulirati svoje čustvene odzive, sodelovanja in timskega dela ter razvijanja in oblikovanja tistih vrednot in navad, ki so potrebne za odgovorno prevzemanje nalog v življenju. Učitelji skozi socialne igre otroke bolje spoznajo in pri pouku lažje razumejo njihove reakcije. Med njimi spodbujajo razvoj solidarnosti, medsebojne pomoči in upoštevanje različnosti (Virk Rode, 1998).

## SKLEP

Pod metode in tehnike za preprečevanje nezaželenega vedenja spadajo vodeni in usmerjeni pogovori, učiteljeva priprava na pouk, pohvale različnih vrst, oblikovanje pravil in skupnih dogovorov ter socialna klima v razredu. Preventivno deluje tudi preprosto in predvsem pravočasno učenje socialnih veščin in konstruktivnih vzorcev vedenja. Pri tem ima največjo vlogo učitelj, ki se mora zavedati vpliva, ki ga ima s svojimi ravnanji na otroke. Vzpostaviti naj bi si prizadeval prijazne, spodbujajoče in produktivne odnose, kar pa ni vedno lahka naloga pri populaciji otrok, ki so čustveno in vedenjsko oškodovani, pogosto v stiski, agresivni, imajo nizko storilnostno motivacijo in odpor do šolanja. Pomembno je, da učitelj otroka zaznava kot individuum, ga aktivno posluša, se zanima za njegove interese, prepoznava in se odziva na njegove potrebe, s čimer gradi zaupanje in posledično tudi vpliv na otroka. Pomembno je tudi, da se učitelj ne osredotoča zgolj na nezaželeno vedenje, ampak da pohvali tudi želeno vedenje in pri tem ločuje vedenje od osebe. Pri otrocih je pomembno tudi prepoznavanje močnih področij, saj se preko močnih področij krepijo šibkejša. Mnogo otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami ne prejema pohval v domačem okolju in smo učitelji tisti, ki lahko pri učencih osvetlimo in krepimo njihove pozitivne lastnosti. Menim, da bi se čustvene in vedenjske težave pri otrocih morale prepoznavati, identificirati že v zgodnjem obdobju šolanja, ko je otrok še lažje dovzeten za spreminjanje vedenjskih in čustvenih vzorcev. Prav tako delo in sodelovanje z družino, ki ima pomemben vpliv na funkcioniranje učenca in njegovo storilnostno naravnost v šoli.

## VIRI IN LITERATURA

- Cedilnik, T. & Rostohar, D. (2016). Dajmo nemirnemu otroku priložnost za učenje. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalna dela* 47(5/6), 65-71.  
Pridobljeno iz [https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/09\\_TanjaCedilnik-DzeniRastohar.pdf](https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/09_TanjaCedilnik-DzeniRastohar.pdf)
- D. Jurišič, B. (2018). *Vedenje in razredna klima*. Ljubljana, izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca
- Horvat, J., Juhant, M., Kožuh, B., Ravnikar, F. in Škoflek, D. (2003). Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo: za delo z učenci z motnjo v vedenju in osebnosti. Ljubljana, Slovenija. Pridobljeno s [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila\\_9-letna\\_OS.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf)
- Kroflič, R. (2011). Šolska pravila in motenje pouka. V R. Kroflič, T. Klarič, P. Štirn JANota, K.
- Stolnik, J. Gibbs, R. Skiba, K. Boone, A. Fontanini, T. Wu, A. Strussell, R. L. Peterson in H. Cremin (ur.), *Kazen v šoli?: izbrani pristopi k sankcioniranju prestopov in podpora prosocialnega ter moralnega vedenja* (str. 191-198). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. u
- Kyriacou, C. (1997). *Vse učiteljeve spretnosti*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Malevašič, T. (2018). Pomen dobrih socialnih odnosov med učitelji in učenci in učiteljeve



- odnosne kompetence. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalna dela* 49(3/4), 17-24. Pridobljeno iz [https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/03\\_TamaraMalesevic.pdf](https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/03_TamaraMalesevic.pdf)
- Mikuš Kos, A. (1999). Revščina, izključevanje in psihosocialni razvoj otrok . V E. Kraševac Ravnik (ur.), *Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov* (str. 44–57). Ljubljana, Kolaborativni center Svetovne zdravstvene organizacije za duševno zdravje otrok pri Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše in Inštitut za varovanje zdravja RS.
- Musek Lešnik, K. in Lešnik Musek, P. (2011). *Vedenje, takšno in drugačno: priročnik za drugo triletje OŠ*. Brezovica pri Ljubljani: IPSOS
- Paterson, K. (2000). *Na pomoč: Kako preživeti kot učitelj*. Radovljica: Mca
- Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo
- Rotvejn Pajič, L. (2011). *Hiperaktiven, nemiren ali samo živahen otrok?* Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Rutar Ilc, Z. (2019). *Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Selko, M. (2016). Učiteljevo prepoznavanje dejavnikov hiperaktivnosti, impulzivnosti in agresije kot motečega vedenja učencev na razredni stopnji in strategije dela. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 82-90. Pridobljeno iz <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-G92D9430>
- Twentier, J. (1999). *Pozitivna moč pohvale: kako s pohvalo spodbudimo ljudi k uspehu*. Ljubljana: Mladinska knjiga
- Virk Rode, J. (1998). Socialne igre. V J. Virk Rode in J. Belak Ožbolt (ur.), *Socialne igre v osnovni šoli* (str. 20-24). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami in izvedbena priporočila za izvajanje vzgojnega programa.* (2022) Zavod RS za šolstvo. [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/vzgojni\\_program\\_VIZ\\_s\\_priporocili.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/vzgojni_program_VIZ_s_priporocili.pdf)

# **MLADI IZ RANLJIVIH SKUPIN IN SODOBEN TRG DELA V LUČI ZAGOTAVLJANJA RAZNOLIKOSTI IN TRAJNOSTNEGA POSLOVANJA V ORGANIZACIJAH**

## **YOUNG PEOPLE FROM VULNERABLE GROUPS AND THE MODERN LABOUR MARKET IN THE LIGHT OF ENSURING DIVERSITY AND SUSTAINABILITY IN ORGANIZATIONS**

dr. Marija Paladin  
Slovenske železnice d.o.o.,  
Kolodvorska 11, 1000 Ljubljana  
marija.paladin@slo-zeleznice.si

### **POVZETEK**

*Mladi iz ranljivih skupin predstavljajo dragocen potencial za raznolikost in trajnost na sodobnem trgu dela. V luči naraščajoče pomembnosti družbene odgovornosti podjetij se postavlja vprašanje, s kakšnimi izzivi se soočajo mladi iz ranljivih skupin in podjetja pri njihovem zaposlovanju ter kako spodbuditi organizacije k aktivnemu vključevanju te demografske skupine v zaposlitveni proces in podpiranje njihovega kariernega razvoja. Raznolikost na delovnem mestu ni zgolj etična odločitev, temveč ključen dejavnik spodbujanja inovacij, boljših poslovnih rezultatov in trajnostnega poslovanja. Organizacije, ki se odločijo za aktivno vključevanje mladih iz ranljivih skupin, ne le krepijo svojo družbeno odgovornost, temveč gradijo tudi trajnostno in inovativno delovno okolje. Spodbujanje zaposlovanja in kariernega razvoja mladih iz ranljivih skupin zahteva celosten pristop, ki združuje izobraževanje, mentorstvo, spodbujanje raznolikosti ter finančne spodbude.*

**KLJUČNE BESEDE:** mladi iz ranljivih skupin, trajnostno poslovanje, raznolikost, zaposlovanje, karierni razvoj.

### **ABSTRACT**

*Young people from vulnerable groups represent valuable potential for diversity and sustainability in the modern labour market. Considering the increasing importance of corporate social responsibility, the question arises of the challenges faced by young people from vulnerable groups and companies in their employment, and how to encourage organizations to actively include this demographic group in the employment process and support their career development. Workplace diversity is not only an ethical decision but also a key factor in promoting innovation, better business results, and sustainable operations. Organizations that choose to actively include young people from vulnerable groups not only strengthen their social responsibility but also build a sustainable and innovative work environment. Promoting the employment and career development of young people from*

*vulnerable groups requires a comprehensive approach that combines education, mentoring, diversity promotion, and financial incentives.*

**KEY WORDS:** young people from vulnerable groups, sustainable business, diversity, employment, career development.

## UVOD

Mladi iz ranljivih skupin predstavljajo dragocen potencial za raznolikost in trajnost na sodobnem trgu dela. V luči naraščajoče pomembnosti družbene odgovornosti podjetij se postavlja vprašanje, s kakšnimi izzivi se soočajo mladi iz ranljivih skupin in podjetja pri njihovem zaposlovanju ter kako spodbuditi organizacije k aktivnemu vključevanju te demografske skupine v zaposlitveni proces in podpiranje njihovega kariernega razvoja. Raznolikost na delovnem mestu ni zgolj etična odločitev, temveč ključen dejavnik spodbujanja inovacij, boljših poslovnih rezultatov in trajnostnega poslovanja. Organizacije, ki se odločijo za aktivno vključevanje mladih iz ranljivih skupin, ne le krepijo svojo družbeno odgovornost, temveč gradijo tudi trajnostno in inovativno delovno okolje.

Spodbujanje zaposlovanja in kariernega razvoja mladih iz ranljivih skupin zahteva celosten pristop, ki združuje izobraževanje, mentorstvo, spodbujanje raznolikosti ter finančne spodbude. Članek govori o zagotavljanju raznolikosti na sodobnem trgu dela ter pomenu razvoja trajnostnih vidikov poslovanja skozi prizmo aktivnega vključevanja mladih iz ranljivih skupin na trg dela. Pri tem so predstavljeni izzivi, vloga mladih iz ranljivih skupin na področju trajnostnega poslovanja ter tudi predlogi ukrepov za spodbujanje podjetij k zaposlovanju in kariernemu razvoju mladih iz ranljivih skupin.

## POMEN TRAJNOSTNEGA POSLOVANJA S Poudarkom NA KADROVSKEM PODROČJU

Trajnost v organizacijah postaja ključen element poslovnega uspeha in družbene odgovornosti. Da je temu tako potrjujejo tudi ugotovitve, da sodijo vloge oziroma kadri na področju trajnostnega poslovanja, poleg tehnologije in digitalizacija, med tiste, po katerih je potreba in zaposlovanje najbolj intenzivno v primerjavi s preteklimi obdobji (*The Future of Jobs Report 2023, 2020, str. 7*). Poudarek na trajnosti ni omejen le na okoljske vidike, temveč zajema tudi socialno in ekonomsko trajnost, pri čemer ima kadrovske področje ključno vlogo. Trajnostni pristopi v kadrovske politiki ne le krepijo korporativno odgovornost, temveč tudi povečujejo učinkovitost organizacije in privlačnost organizacije kot delodajalca. Trajnostno poslovanje na kadrovske področju vključuje spodbujanje družbene odgovornosti, etičnega ravnanja, transparentnosti in odgovornosti v odnosih z zaposlenimi.

Ena ključnih dimenzij trajnosti na kadrovske področju je ustvarjanje vključujočega delovnega okolja. To pomeni tudi spodbujanje raznolikosti zaposlenih, zagotavljanje enakopravnih priložnosti za vse ter spoštovanje različnosti. Ohranjanje zaposlitev in razvoj zaposlenih je še en ključen vidik trajnosti na kadrovske področju. Organizacije, ki vlagajo v razvoj kariere, usposabljanje ter zagotavljajo možnosti za napredovanje, spodbujajo lojalnost zaposlenih. Stabilnost zaposlitve in nizka fluktuacija kadra prispevata k trajnostnemu poslovanju, saj zmanjšujeta stroške zamenjave zaposlenih in ohranja ter krepi znanje znotraj organizacije.

Trajnostni pristopi na kadrovskem področju vključujejo tudi skrb za dobro počutje zaposlenih. Programi za uravnoteženje dela in zasebnega življenja, zagotavljanje ustrezne psihološke podpore ter promocija zdravega življenjskega sloga so ključni dejavniki, ki krepijo dolgoročno zdravje in zadovoljstvo zaposlenih (Pfeffer, 2010, str. 36, 38).

### **RAZNOLIKOST NA SODOBNEM TRGU DELA KOT DEJAVNIK INOVATIVNOSTI IN USPEHA**

Raznolikost na kadrovskem področju je kot rečeno eden izmed pomembnih dejavnikov trajnostnega poslovanja v na področju lastnih zaposlenih, pa tudi zaposlenih v dobavni verigi. Raznolikost na trgu dela se nanaša na zaposlovanje posameznikov, ki se razlikujejo po spolu, starosti, etnični pripadnosti, izobrazbi, spolni usmerjenosti in drugih vidikih. Ob tem ni nepomembno, da delodajalec o marsikaterem vidiku raznolikosti ne sme poizvedovati oziroma nima pravne podlage za to, še manj pa na tej podlagi utemeljevati kakršnekoli odločitve.

Vključevanje različnih perspektiv in izkušenj v delovno okolje prinaša številne prednosti. V današnjem globaliziranem poslovnem svetu se pomen raznolikosti na sodobnem trgu dela izkazuje kot pomemben dejavnik uspeha organizacij. Raznolika skupina zaposlenih prinaša različne perspektive in rešitve, kar spodbuja inovacije (Cox & Blake, 1991, str. 50) in bolj raznolike predloge rešitev ter posledično višjo raven uspešnost (Richard idr., 2007, str. 1214). Ravno tako omogoča boljše razumevanje potreb različnih ciljnih skupin, kar je ključno za uspešno trženje izdelkov in storitev v raznolikem svetu. Zagotavljanje raznolikosti je bistvenega pomena za organizacije, ki želijo ostati relevantne in uspešne v današnjem hitro spreminjajočem se poslovnem okolju, saj podjetjem omogoča, da (p)ostanejo bolj prilagodljiva in odzivna na spremembe v okolju, kar je ključno v dinamičnem poslovnem svetu.

Poleg tega lahko raznolikost prispeva k izgradnji pozitivne korporativne kulture. Ko zaposleni vidijo, da organizacija ceni in spodbuja raznolikost, to spodbuja zavzetost in zadovoljstvo zaposlenih. Posamezniki se bolje počutijo v okolju, ki spoštuje njihove različnosti, kar vodi v večjo lojalnost zaposlenih do podjetja. Kandidati na trgu dela iščejo delodajalce, ki cenijo in spodbujajo raznolikost. S tem se povečuje konkurenčnost podjetij pri privabljanju najboljših kadrov na trg dela.

### **MLADI IZ RANLJIVIH SKUPIN IN IZZIVI NA TRGU DELA**

Mladi predstavljajo ključno demografsko skupino na trgu dela, vendar niso vsi enako uspešni pri vstopu in napredovanju v zaposlitvenem procesu. Številni med njimi spadajo v ranljive skupine, katerih vključenost in uspeh na trgu dela sta lahko ovirana z različnimi dejavniki. Mladi iz ranljivih skupin so tisti mladi, ki se zaradi različnih osebnih, socialnih, ekonomskih ali kulturnih dejavnikov soočajo s težavami pri vključevanju v družbo, izobraževanju, zaposlovanju ali uresničevanju svojih pravic in potencialov. Ranljive skupine so zelo širok pojem, med drugim tudi mladi, ki so zaradi dejavnikov revščine izpostavljeni večjemu tveganju izključenosti (Gracin, 2016, str. 108–109). Med ranljive skupine mladih spadajo na primer mladi brez spremstva, mladi z invalidnostjo, mladi iz manjšin, mladi s težavami v duševnem zdravju, mladi v konfliktu z zakonom, mladi brezdomci in drugi.

Izzivi s katerimi se mladi iz ranljivih skupin soočajo ob vstopu na trg dela so raznoliki in segajo od finančno ekonomskih, izobraževalnih, socialnih, do soočanja z diskriminacijo. Ena od glavnih ovir, s katerimi se soočajo mladi iz ranljivih skupin, je brezposelnost. Statistični podatki

kažejo, da so mladi v večji nevarnosti brezposelnosti, še posebej tisti iz ranljivih skupin, kot so migranti, invalidi in pripadniki socialno šibkih družin. Dodatno so izpostavljeni ob različnih nihanjih na trgu dela in delovanju gospodarstva (Kogan, 2006). Brezposelnost lahko povzroči negativne posledice, kot so finančna nestabilnost, zmanjšanje samozavesti in izguba motivacije.

Diskriminacija na delovnem mestu in nepravilna obravnava na podlagi spola, etnične pripadnosti, preteklosti (institucionalna obravnava, kriminaliteta, zloraba nedovoljenih substanc idr.), invalidnosti, migracijskega ozadja ali druge značilnosti lahko vodi v omejene možnosti za zaposlitev ali napredovanje. To lahko vpliva na samospoštovanje in zavestno odločanje mladih, da ne bodo iskali zaposlitve ali se potegovali za višje pozicije. Socialna izključenost krepi občutek izolacije in zapostavljenosti, kar lahko vodi v zmanjšanje motivacije za udeležbo na trgu dela. Pomanjkanje socialnih povezav in podpore lahko otežuje tudi pridobivanje informacij o zaposlitvenih priložnostih in razvoju kariere. Čeprav imajo delodajalci še vedno veliko pomislekov pri zaposlovanju predstavnikov ranljivih skupin, študije vedno znova izpostavljajo tudi pozitivne učinke istega, med drugim predanost in spoštljiv odnos do dela, pozitiven vpliv na delovno okolje in interakcijo s strankami, ozaveščanje, spodbujanje vključevanja in raznolikosti (Lindsay idr., 2018).

Pomanjkanje dostopa do izobraževanja ali poklicnega usposabljanja (iz finančnih ali drugih razlogov) lahko vodi do pomanjkanja potrebnih veščin in kvalifikacij za vstop na trg dela, kar omejuje možnosti mladih iz ranljivih skupin za zaposlitev v konkurenčnem okolju. Prav izobraževanje postaja vse bolj pomemben dejavnik pridobivanja socialnega in kulturnega kapitala, ki ne le izboljša zaposlitvene možnosti temveč prispeva tudi k splošnemu izboljšanju kakovosti življenja in razvoja družbe (Gracin, 2016, str. 109).

Razumevanje ranljivih skupin mladih na trgu dela ter izzivov s katerimi se soočajo pri iskanju in ohranitvi zaposlitve ter v kariernem razvoju je ključno za oblikovanje politik in programov, ki bodo omogočili njihovo uspešno vključevanje v delovno okolje. Vključevanje mladih iz ranljivih skupin v zaposlitveni proces zahteva celovit pristop, ki vključuje izboljšanje dostopa do izobraževanja, odpravljanje diskriminacije na delovnem mestu in spodbujanje socialne vključenosti. Organizacije, vlade in nevladne organizacije imajo ključno vlogo pri oblikovanju politik in programov, ki bodo omogočili boljše zaposlitvene možnosti za mlade iz ranljivih skupin.

### **IZZIVI PRI ZAPOSLOVANJU MLADIH IZ RANLJIVIH SKUPIN SKOZI PERSPEKTIVO PODJETIJ**

Zaposlovanje mladih iz ranljivih skupin prinaša svoje specifične izzive, s katerimi se morajo podjetja soočiti, če želijo ustvariti vključujoče in trajnostno delovno okolje. Razumevanje teh izzivov je ključno za oblikovanje učinkovitih pristopov k zaposlovanju in vzpostavljanje inkluzivnih delovnih mest.

Eden od ključnih izzivov pri zaposlovanju mladih iz ranljivih skupin je prepoznavanje njihovih posebnih potreb in izzivov. Mladi brezposelni se na primer pogosto srečujejo z omejenimi izkušnjami in potrebujejo podporo pri razvoju poklicnih veščin. Ob tem je pomembno vzpostavljanje učinkovitih programov mentorstva in razvoja kariere za mlade iz ranljivih skupin. Ti mladi pogosto potrebujejo dodatno podporo in usmerjanje pri svojem poklicnem

razvoju. Organizacija mentorstva in vzpostavljanje strukturiranih programov usposabljanja sta ključna za zagotavljanje potrebnih virov in podpore.

Drug izziv je povezan z odpravljanjem predsodkov in diskriminacije (Stone & Colella, 1996), ki je ni tako enostavno prepoznati (Pedreshi Strohmeier & Piazza, 2013, str. 2416). V mnogih podjetjih odnos do zaposlovanja kandidatov iz ranljivih skupin sooblikujejo stereotipi in predsodki. To lahko vodi do nepravične obravnave pri izbiri kandidatov in omejuje možnosti teh mladih za pridobitev zaposlitve. Sprejemanje pozitivne korporativne kulture, ki ceni raznolikost, je ključno za odpravljanje teh ovir. Finančni izzivi predstavljajo še eno pomembno oviro. Podjetja morda potrebujejo dodatne vire za zagotavljanje prilagoditev delovnega okolja za invalide ali za izvajanje dodatnih izobraževalnih programov za mlade iz ranljivih skupin. Kljub potencialnim dolgoročnim koristim, ki jih prinaša vključitev teh skupin, lahko takšni stroški predstavljajo za podjetja začasno finančno obremenitev.

Ne glede na izzive s katerimi se soočajo podjetja, imajo hkrati tudi pomembno vlogo pri aktivnem odpravljanju izzivov, s katerimi se soočajo mladi iz ranljivih skupin pri zaposlovanju, samostojno ter ob podpori programov namenjenim temu področju. Ključno je, da podjetja razvijajo vključevalne politike in organizacijsko kulturo, ki prepoznajo in upoštevajo potrebe teh skupin mladih v delovnem okolju.

#### **MLADI IZ RANLJIVIH SKUPIN IN TRAJNOSTNO POSLOVANJE**

Potreba po in interes za krepitev družbene odgovornosti podjetij, trajnostno poslovanje visoke standarde zagotavljanja integritete in skladnosti poslovanja se v zadnjem obdobju zelo krepi (Waddock in dr. v Kaptein, 2004, str. 13). V tej povezavi vključenost in aktivno sodelovanje mladih iz ranljivih skupin ne le prispevata k socialni odgovornosti podjetij, temveč tudi k ustvarjanju bolj trajnostnih in vključujočih delovnih okolij. Ena od ključnih vlog mladih iz ranljivih skupin v trajnostnem poslovanju je povezana z raznolikostjo in vključevanjem. Zaposlovanje mladih z različnimi ozadji in izkušnjami, je, kot že omenjeno, pomemben dejavnik inovacij in ustvarjanja kreativnih rešitev ter raznolikih perspektiv, ki lahko obogatijo delo in razvoj organizacij.

Njihova vloga je pomembna pri ozaveščanju o trajnostnih praksah, saj lahko organizacije z njihovim aktivnim sodelovanjem in vključevanjem v projekte trajnostnega poslovanja dosežejo širšo javnost. Mladi iz ranljivih skupin so lahko ključna ciljna skupina za trajnostne pobude in aktivnosti, saj so dovzetni za spremembe in družbeno odgovorne prakse ter lahko posledično sooblikujejo učinkovitejša rešitve za trajnostne izzive.

Vključenost mladih iz ranljivih skupin v procese odločanja krepi njihov občutek pripadnosti in vpliva, saj na ta način postajajo partnerji pri oblikovanju trajnostnih strategij, kar vodi v večjo odgovornost in zavzetost za trajnostne cilje organizacije. Poleg zagotavljanja boljših priložnosti za karierni razvoj gre tudi za aktivacijo neizkoriščenega potenciala v korist mladih in podjetja.

#### **PREDLOGI UKREPOV ZA SPODBUJANJE PODJETIJ K ZAPOSLOVANJU IN KARIERNEMU RAZVOJU MLADIH IZ RANLJIVIH SKUPIN**

Čeprav vse do sedaj rečeno drži in se vedno znova, ob ustreznem pristopu, potrjuje tudi v praksi je nujno poudariti, da je za zaposlovanje in razvoj karier mladih iz ranljivih skupin ključno ustrezno podpreti tudi podjetja, ki si prizadevajo teorijo trajno in trajnostno prelini v prakso. Ob zavedanju potrebe in dodane vrednosti vključevanja te skupine v delovno okolje, je nujno

razviti tudi konkretne ukrepe, ki bodo spodbudili podjetja k ustvarjanju vključujočih, bolj raznolikih delovnih okolij. Potrebno je spodbujati in krepiti sodelovanje med državo, izobraževalci, ponudniki usposabljanja, delavci in delodajalci (*The Future of Jobs Report 2018*, 2018, str. 4), ne le z namenom bolj intenzivnega produktivnega vključevanja mladih iz ranljivih skupin na trg dela temveč z namenom siceršnjega razvoja znanj, spretnosti in kompetenc, ki jih podjetja in družba potrebujejo na nadaljevanje in izboljšanje trajnostnega, družbeno odgovornega in hkrati učinkovitega poslovanja.

Eden izmed pomembnih ukrepov je vzpostavitev novih in razvoj obstoječih programov izobraževanja in usposabljanja, ki bodo omogočili pridobivanje ključnih veščin mladih iz ranljivih skupin. To mora vključevati sodelovanje med predstavniki delodajalcev, državo in strokovnimi organizacijami, ki se specializirajo za izobraževanje mladih iz ranljivih skupin. Usposabljanje mora biti usmerjeno v pridobivanje praktičnih znanj, ki bodo povečala zaposlitvene možnosti teh mladih. Ključno za to je tudi, da se organizacije specializirane za delo z mladimi iz ranljivih skupin kontinuirano seznanjajo s potrebami trga dela, trendi in aktualnimi zahtevami po znanju in kompetencah v vodilnih panogah in zaposlovalcih, ki predstavljajo največje priložnosti za zaposlitev. Upoštevajoč navedeno dopolnjujejo vzgojno izobraževalne programe ter s temi vsebinami in znanji opremijo mlade iz ranljivih skupin v rednih ali prilagojenih programih glede na potrebe posameznikov in podjetij z namenom izboljšanja zaposljivosti in boljših možnosti za razvoj kariere.

Poleg tega je ključno zagotavljanje mentorske podpore in kariernega svetovanja. Podjetja lahko vzpostavijo mentorske programe, kjer izkušeni zaposleni nudijo podporo mladim iz ranljivih skupin pri njihovem vključevanju v delovno okolje. Karierno svetovanje pa naj vključuje tudi identifikacijo potencialnih karier, ki ustrezajo njihovim veščinam in interesom. Slednje lahko poteka tako v okviru podjetja/zaposlovalca kot tudi v organizacijah specializiranih za delo z mladimi iz ranljivih skupin. Tesno povezano je lahko zagotavljanje praktičnega usposabljanja že med izobraževanjem, v katerem imata tako kandidat kot podjetje možnost, da se vzajemno spoznata, pred morebitnim nadaljnjim sodelovanjem v smislu kadrovskega štipendiranja (najprej), nato pa tudi zaposlovanja.

Spodbujanje raznolikosti v zaposlitvenih postopkih je prav tako ključno. To lahko vključuje uporabo nepristranskih meril pri izbiri kandidatov ter izvajanje usposabljanj za odpravljanje predsodkov pri zaposlenih kot tudi uvedbo določenih kvot (kot so ponekod uvedene v povezavi z zagotavljanjem raznolikosti po spolu, ali zakonsko določene kvote delavcev invalidov). Poleg tega je pomembno, da podjetja promovirajo svojo zavezanost raznolikosti v marketinških kampanjah, saj to krepi ugled podjetja med mladimi iskalci zaposlitve.

Na drugi strani je pomembna finančna spodbuda za podjetja, ki zaposlujejo mlade iz ranljivih skupin kot eden izmed učinkovitih mehanizmov za spodbujanje zaposlovanja. Državne subvencije, davčne olajšave ali druge finančne spodbude lahko podjetjem pomagajo kritju morebitnih (dodatnih) stroškov, povezanih z zaposlovanjem mladih iz ranljivih skupin. Dober primer je predhodno omenjeno praktično usposabljanje kandidata med šolanjem, ki se lahko razvije v kadrovske štipendije in nato zaposlitev. Na vseh navedenih točkah, lahko država finančno podpre podjetje v zaposlovanju mladih iz ranljivih skupin.

Ob navedenem je za učinkovito realizacijo in hitre prilagoditev zelo pomembno tesno sodelovanje med ključnimi deležniki, podjetji, državo, njenimi zavodi in drugimi institucijami



ter nevladnimi organizacijami, pa tudi predstavniki mladih iz ranljivih skupin. Ob tem so pomembne rešitve, ki so učinkovite, in ob zagotavljanju ustrezne ravni kontrole namenske uporabe, niso pretirano administrativno in birokratsko obremenjujoče. Le tako bodo za delodajalca privlačne in uporabne. To vedno znova potrjuje tudi praksa. Sodelovanje na različnih ravneh omogoča izmenjavo najboljših praks, deljenje virov ter usklajevanje prizadevanj za spodbujanje zaposlovanja in kariernega razvoja mladih iz ranljivih skupin.

## ZAKLJUČEK

Dejstvo je, da je zaposlovanje in karierni razvoj mladih iz ranljivih skupin vedno pomembnejši del družbeno odgovornih podjetij, zagotavljanja raznolikosti in zasledovanja ciljev trajnostnega poslovanja. To zahteva celosten pristop, ki združuje izobraževanje, mentorstvo, spodbujanje raznolikosti ter finančne spodbude. Organizacije, ki se odločijo za aktivno vključevanje mladih iz ranljivih skupin, ne le krepijo svojo družbeno odgovornost, temveč gradijo tudi trajnostno in inovativno delovno okolje. V članku predlagamo vsebinske iztočnice za oblikovanje ukrepov, ki bodo ob sodelovanju ključnih deležnikov učinkovito naslavljali izzive zagotavljanja vključujoče, trajnostno naravnane in hkrati učinkovite družbe (in podjetij), ustvarjale dolgoročne pozitivne, družbeno odgovorne in inovativne spremembe na trgu dela.

Pri tem spodbujanje zaposlovanja in kariernega razvoja mladih iz ranljivih skupin zahteva celosten pristop. Kar glede na kompleksnost področja, ki se neločljivo dotika posameznika, vzgojno izobraževalnih ustanov, podjetij in tudi družbe kot celote, ni presenetljivo.

## VIRI IN LITERATURA

- Cox, T. H., & Blake, S. (1991). Managing Cultural Diversity: Implications for Organizational Competitiveness. *The Executive*, 5(3), 45–56.
- Gracin, T. (2016). Ranljive skupine in njihova inkluzija v družbi. *Izzivi prihodnosti*, 1(3), 107–125.
- Kaptein, M. (2004). Business Codes of Multinational Firms: What Do They Say? *Journal of Business Ethics*, 50(1), 13–31. <https://doi.org/10.1023/B:BUSI.0000021051.53460.da>
- Kogan, I. (2006). Labor Markets and Economic Incorporation among Recent Immigrants in Europe. *Social Forces*, 85(2), 697–721.
- Lindsay, S., Cagliostro, E., Albarico, M., Mortaji, N., & Karon, L. (2018). A Systematic Review of the Benefits of Hiring People with Disabilities. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 28(4), 634–655. <https://doi.org/10.1007/s10926-018-9756-z>
- Pfeffer, J. (2010). Building Sustainable Organizations: The Human Factor. *Academy of Management Perspectives*, 24(1), 34–45.
- Richard, O. C., Murthi, B. P. S., & Ismail, K. (2007). The impact of racial diversity on intermediate and long-term performance: The moderating role of environmental context. *Strategic Management Journal*, 28(12), 1213–1233. <https://doi.org/10.1002/smj.633>
- Stone, D. L., & Colella, A. (1996). A Model of Factors Affecting the Treatment of Disabled Individuals in Organizations. *The Academy of Management Review*, 21(2), 352–401. <https://doi.org/10.2307/258666>



Strohmeier, S., & Piazza, F. (2013). Domain driven data mining in human resource management: A review of current research. *Expert Systems with Applications*, 40(7), 2410–2420.  
<https://doi.org/10.1016/j.eswa.2012.10.059>

*The Future of Jobs Report 2018*. (2018). World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2018/>

*The Future of Jobs Report 2023*. (2020). World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/>

## **STROKOVNI DELAVCI IMAJO KLJUČNO VLOGO PRI SODELOVANJU Z RANLJIVIMI MLADIMI**

### **PROFESSIONALS PLAY A KEY ROLE IN WORKING WITH VULNERABLE YOUTH**

Stjepan Paladin, mag. soc. dela  
Strokovni center Planina  
stjepan.paladin@sc-planina.si

#### **POVZETEK**

*Prispevek govori o nujnosti ustreznega pristopa strokovnih delavcev pri delu z ranljivimi mladimi, ki bivajo v institucijah. Vsi mladi potrebujejo odgovorne odrasle na katere se lahko zanesejo in kateri jih lahko pravilno usmerjajo, tisti iz ranljivih skupin pa še zlasti take, ki jih znajo razumeti, voditi in jim pomagati razvijati svoje potenciale. Od strokovnih delavcev se pričakujejo primerne osebnostne lastnosti in strokovne kompetence, da poznajo in prepoznajo potreb ranljivih mladih, da s pomočjo pravil in strukture vzpostavljajo ali vzdržujejo ustrezno okolje za rast in razvoj ter ohranjajo in dodatno razvijajo kakovostno sodelovanje z njimi. V prispevku so predstavljene najpomembnejše osebnostne lastnosti in kompetence strokovnih delavcev, ki so se na podlagi dolgoletnih izkušenj v praksi pokazale kot najučinkovitejše pri sodelovanju oz. nudenju pomoči in podpore ranljivim mladim, ki se soočajo z izzivi mladostništva pri iskanju poti do identitete.*

**Ključne besede: ranljivi mladi, osebnostne lastnosti, kompetence, sodelovanje**

#### **Abstract**

The paper talks about the necessity of an appropriate approach by professionals when working with vulnerable young people staying in institutions. All young people need responsible adults on whom they can rely and who can guide them properly, and those from vulnerable groups especially those who can understand them, guide them and help them develop their potential. Professional workers are expected to have appropriate personality traits and competences, to know and recognize the needs of vulnerable young people, to establish or maintain an appropriate environment for growth and development with the help of rules and structure, and to maintain and further develop high-quality cooperation with them. The paper presents the most important personality traits and competencies of professionals, which, based on many years of experience, have proven to be the most effective in cooperation or offering help and support to vulnerable young people who face the challenges of adolescence in finding a way to identity.

**Key words: vulnerable young people, personality traits, competences, cooperation**

## UVOD

### Ranljivi mladi v družbi

V socialnem delu opredeljujemo kot ranljive mlade tiste, ki so v svojem življenju izpostavljeni bolj negativnim kot pozitivnim dejavnikom odraščanja (Poštrak, 2019). Coles (1995) je opisal kot socialno ranljive tiste skupine mladih, pri katerih se prehod v odraslo dobo izkaže kot še posebej težak in zahteven. V ranljive skupine uvršča mlade s posebnimi potrebami, mlade, ki živijo pod skrbništvom in/ali v javnih institucijah in mlade, ki so vpleteni v razna prestopništva in/ali kriminalne dejavnosti.

Velkner (2019) navaja, da so danes med odraščanjem ranljivi prav vsi mladi. Izraz »ranljivost« je stanje šibkosti ali slabe zaščite, ki je posledica sklopa bioloških, psiholoških socialnih dejavnikov. Pojem ranljivost pri mladih opisuje tiste mlade, ki so bolj izpostavljeni tveganjem kot njihovi vrstniki. Lahko so ranljivi v smislu pomanjkanja (npr. hrane, starševske skrbi itd.), izkoriščanja, zlorabe, zanemarjanja, nasilja, ustrezne zdravstvene oskrbe. Ranljivost je stanje, ki lahko sega od odpornosti do popolne nemoči (Arora & dr., 2015). Izraz ranljivost se nanaša predvsem na negotovost in nepredvidljivost glede življenjskega poteka posameznika.

Vsi mladostniki gredo na poti v odraslost skozi burno obdobje, vendar pa je za tiste, ki nimajo ustrezne podpore in varnega okolja, odraščanje izredno tvegano obdobje. Ti mladostniki so socialno zelo ranljivi, pri njih se pogosteje razvijejo motnje v psihosocialnem razvoju. Dejavnikom tveganja so izpostavljeni predvsem mladostniki, ki nimajo varnega okolja in podpore. Označujemo jih s pojmom socialno ranljivi mladi. Ti mladostniki lahko razvijejo dolgotrajne motnje v psihosocialnem razvoju. Nenehno so izpostavljeni ponavljajočim se stresnim situacijam, kar še dodatno utrjuje njihove motnje. Zaradi kompleksne motnje se tako delovanje odraža na vseh življenjskih področjih in takšni mladostniki so prikrajšani za normalno odraščanje (Svetin - Jakopič 2005).

### Ranljivi mladi v institucijah

Socialno ranljivi mladostniki, ki doma ne dobijo zadostne opore, zaščite in določenih meja ali jih družina celo ogroža pri njihovem razvoju, so pogosto vključeni v izvendružinske namestitve. Velik del vzgoje je namreč namenjen prav pripravi-treningu otrok/mladostnikov na življenje zunaj družine in institucij ter soočanje z izzivi in konflikti, ki jih prinaša življenje. Največ podpore pri socializaciji in zdravem odraščanju znotraj institucije jim dajejo strokovni delavci. V prispevku interakcijo strokovnih delavcev z ranljivimi mladimi poimenujemo kot sodelovanje in ne kot delo, saj gre za skupno sodelovanje in soustvarjanje pri iskanju rešitev oz. reševanju izzivov. Model podpore in pomoči mladim v soustvarjalnem delovnem odnosu, v katerem je človek (otrok/mladostnik) strokovnjak na podlagi osebnih izkušenj, strokovni delavec pa njegov spoštljiv in odgovoren zaveznik, se uveljavlja v praksi. (Čačinovič Vogrinčič & Mešl, 2019)

V prispevku govorimo o ranljivih mladih, ki del odraščanja preživijo v institucijah. Dejstvo je, da večina ranljivih mladih del časa ne preživijo v institucijah. Tam so običajno nameščeni tisti, katerih neustrezna vedenja ali prestopništvo obravnava pristojni Center za socialno delo, ki nato mladostniku in družini nudi različne oblike pomoči s ciljem odprave težav. V primerih, ko različne oblike pomoči ne pripomorejo k izboljšanju in se stanje z mladostnikom resno slabša,

strokovni delavci Centra za socialno delo na podlagi ocene ogroženosti sodišču podajo pisni predlog za namestitev otroka/mladostnika v zavod.

O namestitvi otroka v zavod nato odloči sodišče. Sodišče sme otroka/mladostnika namestiti v zavod zaradi njegovih psihosocialnih težav, ki se lahko kažejo kot vedenjske, čustvene, učne ali druge težave v odraščanju otroka. Psihosocialne težave morajo biti take, da ogrožajo otroka, ki se namesti v zavod, ali pa take, da so zaradi njih ogroženi drugi otroci v družini (Novak, 2020).

### **Osebnostne lastnosti strokovnih delavcev pri sodelovanju z ranljivimi mladimi**

V vseh dejavnostih, kjer je osnovna narava dela usmerjena v sodelovanje z ljudmi, so poleg znanja in izrazite motivacije potrebne še določene osebnostne lastnosti, brez katerih pri takšnem delu ne moremo biti uspešni.

Osebnostne lastnosti predstavljajo razmeroma trajne načine razmišljanja, čustvovanja in vedenja (McCrae & Costa, 1997), so univerzalne in splošne vedenjske težnje, ki imajo biološko podlago in se izražajo kot značilne vedenjske prilagoditve (McCrae idr., 2000). Z njimi opisujemo razmeroma trajne medosebne razlike, ki se izražajo razmeroma dosledno v različnih situacijah (Ashton, 2013).

Posamezne osebnostne lastnosti združujemo v sklope, ki jih delimo v pet temeljnih skupin (Adler, Müller & Laufer, 1998; Meško, 2016; Musek, 2010):

- ekstravertiranost (npr. druženje, toplina, pogum, aktivnost, pozitivna čustva),
- prijetnost (npr. zaupanje, odkritost, prilagodljivost, skromnost, potrpežljivost),
- vestnost (npr. kompetentnost, red, odgovornost, storilnost, odločnost),
- nevroticizem (npr. tesnoba, sovražnost, depresivnost, pretirana samokritičnost, impulzivnost) ter
- odprtost (npr. vrednote, domišljija, globoko doživljanje, akcije, ideje).

Barrick in Mount (2005) pojasnjujeta, da nas kritiki osebnosti želijo prepričati, da naše osebnostne lastnosti niso pomembne na delovnem mestu. To pomeni, da to, kako razmišljamo, čutimo in delujemo, ni povezano z delovno uspešnostjo. Dejstvo je, da je človeško vedenje pri delu kompleksno in razumevanje odnosa osebnostnih lastnosti in delovne uspešnosti težko. Osebnostne lastnosti so trajne distalne sile, ki vplivajo na vedenje, vendar obstajajo posredovalne in moderacijske spremenljivke, ki jih je treba upoštevati, da bi ustrezno razložili učinke osebnosti na človeško vedenje. Sistematično in skrbno proučevanje teh moderacijskih učinkov je tisto v kar se mora osredotočati raziskovanje osebnosti. Avtorja zato razlagata (prav tam) da je naša osebnost pomembna pri delu in predvidevata, da se bo na osebnost vedno bolj gledalo kot na pomemben napovedovalec delovne uspešnosti.

Vsako delovno področje zahteva določene osebnostne lastnosti, ki zaposlenim omogočajo kakovostnejše delo. Delo z ljudmi sodi med zahtevnejša dela. Sodelovanje z ranljivo populacijo v procesu pomoči zahteva profesionalnega strokovnega delavca. Na podlagi zgoraj opisanih skupin (razen nevroticizma) in praktičnih izkušenj podajamo opis osebnostnih lastnosti strokovnih delavcev, ki so zaželeni pri sodelovanju z ranljivimi mladimi in so hkrati prilagojene delu, ki ga opravljajo:

### *Zanesljivost in odgovornost*

Vsi mladi potrebujejo zanesljive in odgovorne odrasle osebe, katerim lahko zaupajo in ki jim nudijo ustrezno podporo v različnih okoliščinah, zlasti težkih. Mladim zanesljive in odgovorne odrasle osebe nudijo občutek varnosti, ki ga nekateri ranljivi mladi niso bili deležni v primarni družini oz. v procesu primarne socializacije. Z zanesljivimi in odgovornimi strokovnimi delavci mladi lažje in hitreje vzpostavijo ustrezen medosebni odnos, ki predstavlja temelj za kakovostno sodelovanje in skupno iskanje poti do identitete. Strokovni delavci se morajo zavedati, da z mladimi sodelujejo pri reševanju težkih/zahtevnih življenjskih problemov. Dober strokovni delavec zna prevzeti odgovornost tako za uspešne rezultate kot za napake in ne sme prelagati odgovornosti na mlade (Rejc & Starc, 2019).

### *Etika dela in osebna integriteta*

Mladi spoštujejo odrasle, ki delujejo po etičnih standardih – verodostojno in pošteno ravnaajo v skladu z vrednotami. Zelo pomembno je etično ravnanje, ki temelji na poštenju, zaupanju, načelnosti, skrbi za ljudi in širšo družbo itd. Prav tako je pomembno, da se strokovni delavci zavedajo pomena in odgovornosti svojega dela, so angažirani, osredotočeni, učinkoviti in jim ni vseeno za mlade. Nujno je, da se zaposleni zavedajo, da delajo z mladimi in za njihovo največjo korist, da namen sodelovanja ni zgolj izpolnitev službenih obveznosti, temveč večji, dolgotrajnejši pozitiven učinek na mlade za katere so zadolženi. Pri tem je zelo pomembna osebna integriteta.

Svetic in Bertancelj (2015) osebno integriteto pojasnujeta kot navzven izraženo skladnost posameznika, kjer so misli skladne z besedami in dejanji. Osebna integriteta je most med značajem in dejanji. Kaže na poštenje in celovitost človeka, ki ve, kaj so njegove vrednote in prepričanja ter ravna v skladu z njimi.

### *Pogum in odločnost*

Izzivov sodelovanja z mladimi iz ranljivih skupin se kompetentni strokovni delavci ne smejo ustrašiti. Pogosto se dogaja, da mladi burno in neustrezno odreagirajo na določene dražljaje, lahko so verbalno v najhujših primerih tudi fizično agresivni, kar izzove psihične obremenitve tako pri mladih, kot pri odraslih. V takih primerih se od odraslih pričakuje mirna, zbrana in odločna čustvena reakcija s ciljem umiritve mladostnika in ne ustvarjanje dodatne napetosti. Po določenem času pa se z mladim izvede pogovor in analiza dogajanja, da se skupaj pride do zaključka, zakaj je do neprimerne vedenja prišlo in kako ravnati, da se v prihodnost ne ponovi.

### *Pozitivna naravnost (pedagoški optimizem)*

Tekom življenja ima vsaka oseba vzpone in padce, boljša in slabša obdobja. Veliko mladih doživlja začasna obdobja negotovosti in dvoma vase, se večkrat počutijo osamljene, so žalostni, tesnobni in zaskrbljeni glede prihodnosti. Pozitivna naravnost in optimizem so dragocene lastnosti, ki kažejo vztrajnost, motiviranost in zmožnost za premagovanje ovir. Zlasti v času, ko se zdi, da gre vse narobe so te lastnosti izjemno pomembne in pričakovane s strani strokovnih delavcev, ki imajo moč, da z zgledom in pozitivno naravnostjo mlade (pre)usmerijo na pravo pot.

### *Prilagodljivost in potrpežljivost*

Današnja družba je dinamična in nepredvidljiva. Od strokovnih delavcev se pričakuje sposobnost hitrega prilagajanja različnim situacijam, tudi takim, katere se zgodijo v trenutku. Prilagajanje potrebam mladih je pomembna, vendar mora strokovni delavec oceniti do katere mere iti, da se mladim ne škodi. Pri sodelovanju z ranljivimi mladimi predstavlja potrpežljivost zelo pomembno lastnost. Pogosto se namreč dogaja, da so napredki mladih zelo počasni, včasih pride celo do nazadovanja, kar pri zaposlenih povzroči občutek neuspeha v procesu pomoči. Zato je potrpežljivost lastnost, ki se pričakuje za lažje razumevanje mladih, ki imajo vsak svoj tempo napredovanja v procesu pomoči.

### *Čustvena stabilnost strokovnih delavcev*

Vsak človek najlažje in najbolje deluje v stabilnih in predvidljivih okoliščinah. Vendar so v današnjem svetu hitrih sprememb, polnih izzivov spremembe edina stalnica. Pogosto prihaja tudi do kriznih situacij v povezavi z ranljivimi mladimi, ki od strokovnih delavcev terjajo dodatno čustveno stabilnost in angažiranost. Pomembno je, da znajo strokovni delavci pravilno odreagirati na čustvene obremenitve, da znajo pravilno uravnati različna čustvena stanja in odreagirajo na ustrezen način z uporabo »modrega« uma (angl. wise mind), ki se nahaja med »razumnim« (angl. reasonable mind) in »čustvenim« umom (angl. emotional mind).

### **Kompetence in veščine strokovnih delavcev pri sodelovanju z ranljivimi mladimi**

Kompetence niso nekaj stalnega in statičnega, temveč se spreminjajo in razvijajo vse življenje, na podlagi zastavljanja novih ciljev in vstopanja v nova okolja, ki po navadi od posameznika zahtevajo soočenje z novimi izzivi in zahtevami (Marc, 2023, str. 53).

Strokovni delavci pri delu z ranljivo populacijo morajo imeti še posebej dobro razvit čut oz. afiniteto do dela s to populacijo. Tisti odrasli, ki mladih ne »začutijo«, jih obsojajo ali jim celo dajejo različne »etikete« nikakor niso najprimernejši kader za sodelovanje z njimi. Strokovni delavci morajo biti sočutni in se zavedati, da sodelujejo z mladimi katerih življenjski potek je bil lahko daleč od idealnega, z mladimi, ki so v življenju tudi trpeli in bili izpostavljeni različnim oblikam zlorab.

Poudariti je potrebno, da kako močan je vpliv strokovnega delavca, ni odvisno le od njega samega, od njegovih osebnostnih značilnosti, medosebnih in družbenih spretnosti ter znanja, ki ga ima, ampak tudi od konteksta, v katerem deluje, njegovega načina delovanja, t.i. profesionalnih praks, ki jih uporablja (Brejc & Čagran, 2022, str. 5).

Z mladimi iz ranljivih skupin v večini tistimi s posebnimi potrebami delam več kot 13 let, tako v individualni, kot skupinski obliki. V tem času sem spoznal in sistematično razvijal kompetence, ki so ključne za kakovostno sodelovanje med strokovnimi delavci in mladimi iz ranljivih skupin. V nadaljevanju navajam kompetence in veščine, ki so se v praksi pokazale kot nujne in učinkovite pri sodelovanju z ranljivimi mladimi, ki so nameščeni v vzgojni instituciji:

### *Vodenje*

Razvojni psihologi, pedagogi in terapevti se strinjajo, da otroci/mladostniki potrebujejo vodstvo strokovnih delavcev. Mladi potrebujejo odrasle, da opravijo delo vodje in jih pripravijo na odpravljanje težav, ki jih prinaša življenje. Ob sebi potrebujejo odrasle, ki vsaj večino časa dajejo signale, kaj hočejo in na ta način zmanjšujejo negotovost (Marc, 2023, str. 33)

### *Ustrezne in pravočasne reakcije strokovnih delavcev*

Pri sodelovanju z mladimi iz ranljivih skupin je potrebno biti zbran in osredotočen. Pogosto pri sodelovanju opazimo, kako se določena neprimerna vedenja, zlasti neustrezna komunikacija prepozno ali sploh ne ustavlja, kar se ne bi smelo dogajati. Strokovni kader mora biti seznanjanje in razvijati znanja in veščine za pravočasno in ustrezno obvladovanje in/ali prekinjanje neprimerne vedenja, ki ne sodi v pedagoški okoliš.

### *Modelno učenje (postavljanje etičnih standardov)*

Poudariti želimo pomembno vlogo strokovnega kadra, ki skozi profesionalen odnos in doslednost pri sodelovanju v zavodskem okolju predstavlja zgled, katerega mladi običajno posnemajo oz. bodo želeli posnemati (modelno učenje). Nujno je, da strokovni delavci od mladih ne pričakujejo vedenj ali dejanj, ki jih sami ne upoštevajo oz. jih kršijo. Mladi običajno nočejo, da jim zaposleni govorijo, kaj naj delajo, zato svetujemo, da z določenim vedenjem začnejo in jim mladi prej ko slej začnejo slediti.

### *Uporaba nebesedne komunikacije pri sodelovanju*

Ljudje so po svoji naravi bolj ali manj komunikativni. Pri sodelovanju z ljudmi se pričakuje odprta, jasna, učinkovita in ciljno usmerjena komunikacija strokovnih delavcev. Praksa kaže, daje pri sodelovanju pomembna usklajenost besedne in nebesedne komunikacije strokovnih delavcev, saj so mladi s posebnimi potrebami na znake nebesedne komunikacije bolj občutljivi, kot njihovi vrstniki, ki nimajo posebnih potreb (Paladin, 2018). Pogosto je nebesedna komunikacija močnejše sredstvo sporočanja, jasneje in ostreje izpostavi določene pojave in značilnosti, deluje neposredneje in tudi izzove neposrednejše odzive. Nebesedni znaki so manj nadzorovani in tako pogosto bolj odprto govorijo o osebi in pojavih, ki jih želimo izraziti. S tem se strinja tudi Green (1993), ki navaja, da nebesedna komunikacija dopolni in obogati besedno in jo naredi resnično ali zlagano, hkrati jo je veliko težje nadzorovati kot besede.

Praksa kaže, da včasih strokovni delavci s svojimi neustreznimi besedami, dejanji, hote ali nehote sprožijo negativne reakcije pri mladih. Zato je pri delu z ranljivimi mladimi izjemno pomembno, kako oz. na kakšen način jim določeno zadevo povemo, skoraj bolj kot, kaj jim povemo. Skratka način je pogosto bolj pomemben kot vsebina.

Posebno kategorijo predstavlja humor. Lahko ima dodano vrednost, če se ga strokovni delavec uporabi na ustrezen način. V nekaterih primerih pa je lahko kontraindiciran, če ga mladi ne razumejo.

### *Profesionalizem v delu in navezovanju ter ohranjanju odnosov*

Profesionalizem razumemo kot strokovno, dobro opravljanje kakega dela. Od strokovnih delavcev se pričakuje, da delujejo profesionalno. V zadnjem času se vloge strokovnih delavcev ne povezuje več samoumevno z avtoriteto, kar pomeni, da si morajo strokovni delavci pri sodelovanju z mladimi pridobiti nove kompetence ter si avtoriteto razvijati in krepiti. Profesionalni strokovni delavec mora imeti kompetence tudi na področju navezovanja in ohranjanja odnosov (Jensen in Jensen, 2011 v Marc, 2023). Študije pripisujejo velik pomen tudi načelni kakovosti odnosa. Ugotavljajo, da se mladi najbolje počutijo in razvijajo v odnosu, v katerem so obravnavani kot subjekti, kar pomeni, da so razumljeni in obravnavani kot



samostojne osebe, ko so lahko aktivno vključene pri vzpostavljanju in negovanju odnosov (DD, 55). Naloga strokovnih delavcev je, da v odnosu z mladimi pozornost posvečajo trem ravnam: sebi kot strokovnim delavcem, mladim in medsebojnim odnosom.

### *Poslušanje ranljivih mladih*

Vsak človek je rad slišan, mladi s težavami pa še toliko bolj. Veliko prednost pri sodelovanju z ranljivi mladimi imajo dobri poslušalci. Strokovni delavci, ki mladim dajo možnost oz. jim pustijo, da povedo, kar jih muči, jih ne prekinjajo in jih aktivno poslušajo ter neverbalno kažejo zanimanje imajo veliko več možnosti, da z mladimi vzpostavijo primeren odnos v procesu pomoči.

### *Nekonfliktnost*

Zelo pomembna lastnost, ki je pri delu z ljudmi nujna. Nekonfliktnost se kaže tako v besedni kot nebesedni komunikaciji. Praksa kaže, da mladi pogosto zamenjujejo postavljanje meja in konfliktnost, kar ne drži, saj s postavljanjem meja strokovni delavec ne stopa v konflikt, temveč želi ustaviti negativno vedenje. Mladi so pogosto v »coni udobja« in jih že najmanjša zahteva lahko spravi iz tira. Mladi si zaradi znižane tolerance na frustracijo in zavrnitev njihove takojšnje želje velikokrat razlagajo kot vstopanje v konflikt z njimi.

### *Ustvarjalnost pri sodelovanju z mladimi*

Ustvarjalnost strokovnih delavcev je pomembna večina pri sodelovanju z mladimi. Vsak otrok/mladostnik je v nečem dober. Ker gre pri ranljivi populaciji v ustanovah pogosto za otroke/mladostnike s posebnimi potrebami je nujno iskati njihove močne točke, saj je lahko vsak otrok/mladostnik v nečem dober in uspešen. Strokovni delavci morajo na podlagi poznavanja posebnosti posameznega otroka/mladostnika in njegovega individualiziranega programa načrtovati ustrezne (prilagojene) metode in tehnike za doseganje ciljev, ki vključujejo razvijanje njegovih močnih področij na šolskem, športnem, ustvarjalnem, glasbenem itd. področju. Razvijanje močnih področij od zaposlenih pogosto terja veliko mero ustvarjalnosti, saj praksa kaže, da klasični pristopi pri delu z ranljivo populacijo niso vedno uspešni.

## **ZAKLJUČEK**

Iz prispevka je razvidno, da sodelovanje z ranljivimi mladimi ni za vsakogar. Ranljivi mladi, nameščeni v institucijah po navadi proti svoji volji, odmaknjeni iz družine, so še posebej občutljivi na odrasle s katerimi sodelujejo v času bivanja v ustanovi. S strokovnimi delavci vzpostavijo prve stike po namestitvi. Pogosto ti odrasli postanejo pomemben del njihovega vsakdana in osebe, katerim sčasoma začnejo zaupati in se po njih zgledovati. Ravno zato je zelo pomembno, da imajo strokovni delavci ustrezne osebnostne lastnosti in ustrezne kompetence za kakovostno sodelovanje, ki mora slediti skupnemu cilju, ki je funkcionalno opremiti mlade za normalno delovanje v družbi.

## **VIRI IN LITERATURA**

Adler, F., Müller, G. O. W. in Laufer W. S. (1998). *Criminology*. Boston: McGrawHill.

Ashton, M. C. (2013). *Individual differences and personality*. Waltham, MA: Academic Press.



- Arora, S.K., Shah, D., Chaturvedi, S., Gupta, P. *Defining and Measuring Vulnerability in Young People. Indian J Community Med.* 2015 Jul-Sep;40(3):193-7. doi: 10.4103/0970-0218.158868. PMID: 26170545; PMCID: PMC4478662.
- Barrick, M. R. in Mount, M. K. (2005). *Yes, Personality Matters: Moving on to More Important Matters.* Human Performance, 18(4), 359–372. doi:10.1207/s15327043hup1804\_3
- Brejc, M. in Čagran, S. (ur) (2022). *Vodenje vrtcev in šol.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Coles, B. (1995). *Youth And Social Policy: Youth Citizenship And Young Careers* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203991015>
- Čačinovič Vogrinčič, G. in Mešl, N. (2019). *Socialno delo z družino: soustvarjanje zelenih izidov in družinske razvidnosti.* Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
- Green, R. (1993). *Nov način komunikacije: praktični nasveti za boljše poslovno in družinsko sporazumevanje.* Ljubljana: Alpha center.
- Marc, M. (ur) (2023). *Dijaški domovi.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- McCrae, R. R. in Costa, Jr. P. T. (1997). *Personality trait structure as a human universal.* American Psychologist, 52(5), 509–516.
- McCrae, R. R., Costa, P. T. Jr., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hřebíčková, M., Avia, M. D., ... in Smith, P. B. (2000). *Nature over nurture: Temperament, personality and life span development.* Journal of Personality and Social Psychology, 78(1), 173–186.
- Meško, G. (2016). *Kriminologija.* Ljubljana: Fakulteta za varnostne vede.
- Musek, J. (2010). *Psihologija življenja.* Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Novak, B. (2020). *Družinski zakonik: z uvodnimi pojasnili (2. izdaja).* Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.
- Paladin, S. (2018). *Pomen nebesedne komunikacije pri delu z otroki/mladostniki s posebnimi potrebami.* V Frank, T., Jazbinšek, O. in Macura, D. Izzivi vzgoje v globalni družbi. Ljubljana, Društvo vzgojiteljev dijaških domov Slovenije.
- Poštrak, M. (2019). *Socialno delo z ranljivimi mladostniki v njihovem prostem času v Sloveniji v obdobju 1975–1990.* Socialno delo, 58 (3–4), 235–254.
- Rejc, M. in Starc, J. (2019). *Osebnostne lastnosti vodij 21. stoletja.* Časopis za ekonomiju i politiku tranzicije. Leto XXI, št. 44.
- Svetic T. & Bertoncelj, F. (2015). *Etično vodenje.* Pridobljeno 18.04.2024 s: [https://www.planetgv.si/wp-content/uploads/2019/11/EticnoVodenje\\_Bertoncelj\\_Franka\\_1\\_.pdf](https://www.planetgv.si/wp-content/uploads/2019/11/EticnoVodenje_Bertoncelj_Franka_1_.pdf)
- Svetin – Jakopič, S. (2005). *Obravnava otrok in mladostnikov z vedenjskimi motnjami na centru za socialno delo: pomoč ali prisila.* Socialna pedagogika, letnik 9, št. 4, str. 391-422.
- Velkner, L. (2019). *Prehod iz vzgojnega zavoda v samostojno življenje z vidika mladostnikov in vzgojiteljev.* Socialna pedagogika, 23 (1–2), 21–49.

## VLOGA STROKOVNE DELAVKE V NEFORMALNEM PODPORNEM PROGRAMU DRUŽINSKE POČITNICE / THE ROLE OF A PROFESSIONAL WORKER IN THE INFORMAL SUPPORT PROGRAM FAMILY HOLIDAYS

Maja Peršič,  
mag. prof. socialne pedagogike in mag. medkulturnega menedžmenta  
Srednja ekonomska in trgovska šola Nova Gorica  
majapersicmaja@gmail.com

### POVZETEK

*Poznamo funkcionalne in nefunkcionalne družine. Medtem ko strokovne delavke odnose med družinskimi člani prvih lažje prepoznamo, saj se jih vidi, pa je družinske vezi drugih težje prepoznati, saj se razvijajo in delujejo tiho in skrito, da le-te strokovni delavci zaznamo kasneje ali prepozno. V pričujočem prispevku predstavljam nudenje podpore strokovne delavke v okviru neformalnega programa Družinske počitnice nefunkcionalnim družinskim članom, ki se vsakodnevno spopadajo z različnimi življenjskimi izzivi. Najprej predstavim način vključevanja teh družin na omenjeni program: sodelovanje z vrtci, osnovnimi in srednjimi šolami, Centrom za socialno delo ter izvedeni pogovori z omenjenimi družinami in slednjim povabilo za udeležbo na družinskih počitnicah. V drugem delu prispevka pa se osredotočim na praktično opolnomočenje, ki sem ga v mirnem okolju omogočila družinskim članom, da so vzpostavili pristen stik s sabo in drugimi: spoprijemanje z neprijetnimi čustvi za družine; podajanje pohvale in kritike za starše/skrbnike; trening socialnih veščin za otroke in mladostnike. Vse našteté aktivnosti so pripomogle k medsebojni krepitvi družinskih vezi.*

**KLJUČNE BESEDE:** nefunkcionalne družine, neprijetna čustva, pohvala/kritika, socialne veščine

### ABSTRACT

*We distinguish between functional and dysfunctional families. While the relationships among members of first are easier to recognize by professional workers because they are visible, identifying ties of second is more difficult, as they develop and operate quietly and covertly, often only being noticed by professionals later or too late. In this article, I present the support provided by professional workers within the informal Family Holidays program to dysfunctional family members who face various life challenges on a daily basis. First, I outline the method of involving those families in the mentioned program: collaboration with kindergartens, primary and secondary schools, the Social Work Center, as well as conducting discussions with these families and inviting them to participate in family vacations. In the second part of the article, I focus on practical empowerment, which I facilitated in a peaceful environment for family members to establish genuine contact with themselves and others: coping with uncomfortable feelings for families; giving praise and criticism to*

*parents/caregivers; social skills training for children and adolescents. All of the activities listed have contributed to strengthening family bonds.*

**KEY WORDS:** Dysfunctional families, Unpleasant feelings, Praise/criticism, Social skills

## UVOD

Vsak strokovni delavec se na svoji pedagoški poti sreča s funkcionalnimi in nefunkcionalnimi družinami. Znotraj njih posamezni družinski član zavzame različne vloge, naredi naloge in je bodisi učinkovit ali ne. To pomeni, da se družine med seboj razlikujejo po njihovi izrazitosti in razgibanih strategijah reševanja težav (Žižak in Koller-Trbovič, 2007). Chapman (2009, v Žibert, 2017) je zapisal, da je ravno tovrstno razlikovanje pri reševanju težav pokazatelj, ali je družina uspešna ali ne.

Gomezel in Kobolt (2012) pravita, da so v nefunkcionalnih družinah običajno prisotni krizni in travmatski dogodki. Otroku/mladostniku (v nadaljevanju otrok) v takšnem repetitivnem okolju ni dano, da izoblikuje občutke varnosti in odobravanja. Še več. Avtorici (prav tam) razlagata, da ga starši/skrbniki (v nadaljevanju starš) vzgajajo v negotovem miljeju, kjer se počuti izpostavljen in ogrožen. Kot dejavnike tveganja z negativnimi posledicami pri otrokovem duševnem zdravju WHO (v Jeriček Klanšček, Roškar, Vinko idr., 2018) navaja, med drugim, tudi odsotnost enega ali obeh staršev, socialna neprilagojenost slednjih, nerazumevanje med staršema in njuna ločitev, dolgotrajna brezposelnost v družini, izpostavljenost nasilju, zlorabe, duševne motnje pri starših, slab nadzor in spremljanje s strani staršev, socialna izolacija družine, pomanjkanje toplote in naklonjenosti, zapostavljenost, nizki dohodki in revščina družine.

Razloge za vzgojno neuspešne starše Gomezel in Kobolt (2012) vidita ravno tako v njihovem neustreznem odraščanju, ko so bili deležni neprimerne vzgoje ob pomanjkanju varovalnih dejavnikov – obvladovanje komunikacijskih veščin za reševanje težav, notranja kontrola, dobro razvite socialne sposobnosti idr. Po besedah Kobolt (prav tam) »niso prejeli primerne zglede za ustreznejše ravnanje v starševski vlogi« (v Žibert, 2017, str. 138) in odnosno vzgajajo otroka tako kot znajo.

V programu Družinske počitnice, v katerem sem sodelovala, so bile vključene družine z enim staršem, družinski člani nepovezani, asocialni, daljše obdobje brez zaslužka, slabo opremljeni za nadzor svojega otroka. Slednji pa izpostavljen maltretiranju, neustreznim ravnanjem in prikrajšan za domačnost ter družinsko podporo.

Družine, ki so neuspešne, neugodno vplivajo na psihosocialni razvoj njihovega otroka ter na počutje vseh družinskih članov. Ker so takšne družine zaprta jedra pred družbo, so dejavniki tveganja, ki so pri njih prisotni, z naše strokovne strani zelo težko prepoznavni. V tem oziru sem tudi lažje zaznala odsotnost obeh ali enega od staršev, njihovo dolgotrajno brezposelnost in/ali posledice nasilja v družini, ki so vidne, drugi negativni dejavniki pa so pogosto potekali brez besed, površno, npr. nerazumevanje med staršema, ko se prepričajo znotraj doma, je otrok izpostavljen negativnim ravnanjem. Tako tudi v Zvezi prijateljev mladine Nova Gorica oz. današnjem Medobčinskem društvu prijateljev mladine za Goriško (v nadaljevanju MDPM) kar nekaj časa traja, da zaznamo neustrezne družinske življenjske razmere, ki se skrito dogajajo

v primarnih družinah. Začnejo se s socialno neprilagojenostjo ali nezmožnostjo staršev, nadaljuje se z njihovim medsebojnim nerazumevanjem, ki lahko vodi tudi do ločitve in neustrezno izoblikovanih odnosnih vzorcev, ki rušijo družinski ekosistem.

V pričujočem prispevku predstavim sodelovanje med strokovnimi delavci in člani nefunkcionalnih družin v podporno-neformalnem programu Družinske počitnice. Gre za vsakoletno izvedbo tedenskega programa Družinskega centra Trojka v okviru MDPM, ki se odvija v neformalnem okolju v Trenti.

Najprej pojasnim način njihove vključitve v omenjeni program. Nadalje predstavim strokovno delo s starši in njihovimi otroki (z družinami, posameznimi družinskimi člani in v skupini): vzpostavitev ustreznega stika in odnosa; prepoznavanje in odkrivanje težav; uporaba učinkovitih pristopov in metod. Pri tem je treba poudariti, da sem slednje prilagajala glede na skupinsko dinamiko. Delovala sem eklektično. Namreč, za nefunkcionalne družine velja, da socialno napredujejo tudi, ko jim v neformalnem okolju nudimo pomoč z učenjem in vadbo na podlagi izbranih aktivnosti - ravnanje s čustvi (Snel, 2019), pohvala in kritika otroku (Milivojević idr., 2015 in Dečman, Dorner Radosavljević, 2019), igranje socialnih iger (Krajncan, 2016). V drugem delu prispevka le-te tudi opišem kot preventivne aktivnosti s praktičnim opolnomočenjem. Moj namen je bil, da sem tem družinskim članom omogočila vpogled v možne spremembe – kako naj se spoprijemajo z jezo; kdaj in kako naj starši pohvalijo in podajo kritiko svojemu otroku; otrokovo obvladovanje socialnih veščin. Za te pristope in metode sem se odločila, ker pripomorejo h krepitvi povezovanja vseh družinskih članov. Spremembe v razmišljanju, čustvovanju in vedenju posameznika ne morejo nastati brez sodelovanja z drugimi. Vse našete aktivnosti so družinske člane združevale in jim omogočile vzpostavitev pristnega stika s sabo in z drugimi.

## **POVABILO DRUŽINAM**

MDPM ima razvito široko socialno mrežo z različnimi vzgojno-izobraževalnimi in socialnimi goriškimi institucijami - vrtci, osnovnimi in srednjimi šolami ter Centrom za socialno delo (v nadaljevanju CSD). Njihove strokovne delavke svetovalnih služb nam podajo predloge, katere družine po njihovem mnenju potrebujejo pomoč in podporo programa Družinske počitnice. Do sedaj smo strokovne delavke MDPM povabile na razgovor vse predlagane družine. Nekatere so bile vabljeni tudi na našo pobudo.

Namen pogovora z družinami je, da se medsebojno spoznamo. Najprej se predstavimo, nato jih seznanimo s petdnevni programom in kaj se od njih pričakuje. V neformalnem okolju MDPM izmenjamo informacije in mnenja, da pridobijo naše zaupanje. S tem se lažje odločijo za udeležbo na teh počitnicah. Po večini ponujene brezplačne počitnice sprejmejo.

V program Družinske počitnice so največkrat vključene enostarševske družine, ki v prvi vrsti potrebujejo razbremenitveno pomoč. Gre za počitnice izven njihovega domačega okolja, ki zanje deluje spodbujajoče.

## **PRAKTIČNO OPOLNOMOČENJE**

Kot strokovna delavka neformalnega programa Družinske počitnice ne morem dopuščati, da so posamezni družinski člani prepuščeni medsebojnemu delovanju z neučinkovitimi vzgojnimi vzorci. Zato sem v proces njihovega opolnomočenja pristopila eklektično. Eklektično socialno-

pedagoško prakso pripisuje Storø (2013, v Bogdan Zupančič, 2021) umanjkanju specifičnih socialno-pedagoških metod, kjer nas Úcar (2015, v Bogdan Zupančič, 2021) usmeri k zavestni izbiri ustreznih metod in rabo le-teh prilagojenih situacijam ali težavam. Pod slednje razumem, da sem s tem pristopom in uporabo premišljenih metod, ki so različne, družinske člane okrepila za nadaljnja medsebojna bolj funkcionalna sodelovanja.

### **1. aktivnost:** Spoprijemanje z neprijetnimi čustvi (družine)

Za družine sem izvedla aktivnost Spoprijemanje z neprijetnimi čustvi, s poudarkom na jezi. Leto sem zasledila v knjigi Sedeti pri miru kot žaba, ki sem jo nekoliko priredila. (Snel, 2019) Aktivnost se začne z vprašanjem, ali udeleženci kdaj doživljate čustva kot so veselje in jeza. Staršem in otrokom sem povedala, da bodo pri tej aktivnosti ozavestili, kaj čustva so, s čim so povezana, kaj lahko z njimi počnemo, ugotovili bodo kdaj negativna čustva nastanejo in kako jih obvladovati.

Nato sem vsaki družini razdelila po eno kartico, na katere sem že v okviru priprave na aktivnost na vsako stran kartice napisala po eno pozitivno in eno negativno čustvo. Izbrala sem različna čustva, ki jih posamezniki doživljamo: sreča, ljubezen, veselje, pogum, jeza, žalost, strah, osamljenost idr.

Za uvod sem družinske člane pozvala, naj si med sabo izmenjajo mnenja, kaj so po njihovo čustva in s čim so povezana. Skupne ugotovitve je vsaka družina napisala na list papirja in jih prebrala na glas. Pri tem sem jim obrazložila, da so čustva odgovor na naša doživljanja, razmišljanja in kar počnemo. So del nas, kar občutimo znotraj telesa in se povezuje z mislimi. Nekatera trajajo dlje, nekatera izginejo hitreje, ena so bolj intenzivna, druga manj. Naučiti se jih treba sprejemati in jih ne zatirati. Izpostavila sem, da pri posameznikih obstaja srž pri obvladovanju intenzivnejših čustev. (Snel, 2019) Nato sem jih povabila, da izvedejo dve igri vlog. Pri prvi, en družinski član zaigra pozitivno čustvo, na katerega se ostali družinski člani odzovejo. Pri drugi, vlogi zamenjajo, kjer se družinski člani odzovejo na zaigrano negativno čustvo. Pri tem, ko sem jih opazovala, sem na tabli razporedila prostor na tri dele: čustva, misli in vedenje. Družinski člani so pod vse tri zapisali svoja doživljanja, misli in odzive.

Nato so mi kartice vrnili. Povedala sem jim, da sledi diskusija glede zapisanega in skupne ugotovitve o postopanju ob intenzivnem doživljanju čustev:

1. pozorni smo na pojavnost čustev v telesu in jih opazujemo, kako se spreminjajo;
2. jih ubesedimo (»To je jeza.«) ali narišemo (»Počutim se izdano, narisala bi tako.«);
3. je nekaj kar imamo (»Nisem cmera, le trenutno sem žalosten.«);
4. so sprejemljiva in v redu, ne moremo jih izbirati. Imamo pa možnost izbire, kakšno bo naše vedenje - navzven (bomo glasni) ali navznoter (zapremo se vase).

Prepoznali smo, da jeza kot negativno čustvo nastane takrat, ko ne dobimo kar si želimo (cona udobja); ko dobimo, česar ne želimo (negativna ocena); ko smo prizadeti (»Ti si reva!«).

Aktivnost smo zaokrožili s poslušanjem vodene vaje Prva pomoč pri neprijetnih čustvih. (Snel, 2019)

Soglasno so potrdili, da poslušanje te vaje pomaga ozavestiti trenutno notranje doživljanje telesa in sprejeti čustvo, ki je takrat prisotno. Strinjali smo se, da v primeru naraščanja

intenzivnosti čustva jeza pomagajo bodisi bližina, objemi, poslušanje glasbe in vodenih vaj, igra z živaljo (npr. pes), bodisi pogovor s prijateljem ali le naznanitev druge osebe, da je le-ta zate na razpolago tudi kasneje za pogovor.

## **2. aktivnost:** Podajanje pohvale in kritike (starši)

Za predavanje z delavnico za starše Kdaj in kako otroka pohvalimo in mu podamo kritiko, sem uporabila Priročnik za krepitev vzgojne moči staršev otrok s čustveno vedenjskimi motnjami avtoric Marjete Dečman in Ingrid Dorner Radosavljević (2019) ter priročnik za vzgojo Mala knjiga za velike starše Zorana Milivojevića idr. (2015)

Staršem sem uvodoma pojasnila, da je najpomembnejši del socializacije otroka družinska vzgoja. Če je le-ta ustrežna, ga s tem pripravimo na samostojno odraslo življenje. Pojavlja pa se, da starši delujemo različno in s svojo dobronamernostjo včasih tudi napačno. Izpostavila sem, da je to ravnanje človeško in se ga lahko z zavedanjem in vztrajnostjo da korigirati. Nato sem jim razložila, da pri vzgoji v družinah prihaja do razkorakov glede na to, koliko starši od otrok zahtevajo oz. pričakujejo in jih pri tem bodisi pohvalijo/nagradijo bodisi kritizirajo/kaznujejo. Da se otroka ustrezno pripravi na odraslo dobo, njegovi starši ravno prav od njih zahtevajo in podajajo ali pohvale ali kritike. V nasprotnem primeru pri otroku obstaja verjetnost, da bo kasneje v življenju imel težave. (Milivojević idr., 2015)

Staršem sem za razmislek postavila vprašanje, kaj menite, kdaj in koliko so jih njihovi starši v času otroštva in mladostništva pohvalili ali podali kritiko. Povedala sem jim, da bodo ves čas te aktivnosti primerjali ravno tako svoj vzgojni stil in stil svojih staršev ter spoznali možnosti za spremembe pri vzgoji svojega otroka.

Nato sem jim predstavila pet temeljnih vzgojnih stilov z njihovimi značilnostmi in konkretnimi primeri (Milivojević idr., 2015; Dečman in Dorner Radosavljević, 2019):

1. avtoritativni (ko otroku ljubezen preveč pogojujemo) - *A samo toliko si sposobna?*;
2. permissivni (ko otroka razvajamo, pretiravamo) - *V šoli dandanes otroci preveč trpijo.*;
3. prezaščitniški (ko otroka preveč varujemo) - *Bodi previdna, lahko se ti kaj zgodi.*;
4. zanemarjanje - *Iz tebe tako ali tako ne bo nič. Ti si tako ali tako izgubljen primer.*;
5. pretirano kaznovanje - *Tako nemogočega fanta ni nikjer.*

Temu je sledil pogovor v parih vezan na sledeča vprašanja:

- Večino katerih povratnih informacij so vam vaši starši posredovali - pozitivnih ali negativnih?
- Kako so ta negativna in pozitivna sporočila na vas učinkovala?
- Kaj menite, kako ta sporočila vplivajo na vaše starševstvo? (Dečman in Dorner Radosavljević, 2019)

Kdor je želel, je lahko po pogovoru svoje misli delil s celotno skupino.

Zatem sem jim razdelila liste z vprašanji na katere je odgovoril vsak starš zase:

- Zapišite tri najbolj pogoste zahteve do svojih otrok. Kako pogosto jih otroku izražate?
- Zapišite tri kritike ali negativna sporočila, ki ste jih v zadnjih dveh tednih predali svojemu otroku glede njegovega vedenja in dela idr. Kako pogosto otroka na tak način kritizirate ali kaznujete?
- Zapišite tri najbolj pogoste pohvale, ki jih date svojemu otroku. Kako pogosto otroka pohvalite ali nagradite? (Milivojević idr., 2015; Dečman in Dorner Radosavljević, 2019)

Na spodnjem delu omenjenega lista so starši dopolnili sliko (krog) s svojimi odgovori. Krog razdeljen na tri dele je označen s kategorijami: pričakovanja/zahteve, pohvale/nagrade in kritika/kazni. Starši so lastne odgovore pretvorili in prikazali v krogu z dolžino črte. Če je starš odgovoril, da je do otroka pogosteje izražal pričakovanja/zahteve in ga pohvalil/nagrajeval ter kritiziral/kaznoval, je iz sredine proti vsem trem kategorijam narisal dolžino svojih črt daljše. V nasprotnem primeru krajše. Na tej aktivnosti so starši dobili uvid v kategorije, katere manj in katere bolj izražajo.

Sledila je razprava o svojih mislih in izkušnjah tistih, ki so jih želeli deliti z drugimi starši. Ustvarili so refleksije in prišli do določenih spoznanj ter ugotovitev. Pridobili so koristne informacije in poudarke vezane na vzgojo otroka. Te so, da:

- mora otrok večkrat slišati, da ga imamo radi;
- mu moramo postaviti meje, zahteve in realna pričakovanja;
- smo pri podaji kritike usmerjeni na otrokovo vedenje in pri tem dosledni;
- se z njim vedno pogovarjamo za uravnavanje vseh treh kategorij, kjer upravičimo svoja pričakovanja, on pa je pri tem aktivno vključen. (Milivojević idr., 2015; Dečman in Dorner Radosavljević, 2019)

Ob tem sem staršem dala v izpolnitev list z nalogo, da v prihajajočem tednu zagotovijo otroku sproščeno in varno okolje, kjer jim bodo pri tem »postavili tri zahteve, pričakovanja, naloge; dali tri pohvale, nagrade, če bo upošteval njihove zahteve, pričakovanja; dali tri kritike, kazni, če njihovih zahtev, pričakovanj, nalog ne bo opravil.« (Dečman in Dorner Radosavljević, 2019, str. 39)

Ob zaključku sem starše motivirala z mislijo, da je še vedno čas za vzgojne spremembe.

### **3. aktivnost:** Trening socialnih veščin (otroci)

Igranje socialnih iger pripomore k vseživljenjskemu učenju in zdravemu psihofizičnemu razvoju otroka. (Škvarč, 2017) Namen iger je učenje socialnih veščin, jačanje samopodobe, gradnja skupine in predelovanje določenih tem. (Krajncan, 2016)



Za izvedbo aktivnosti Trening socialnih veščin sem uporabila knjigo Od igre do projekta avtorja Mitje Krajncana, v kateri je zapisal, da je »didaktičnih možnosti, ki jih ponujajo igre, enormno.« (2016, str. 7).

Za otroke, ki prihajajo iz nefunkcionalnih enostarševskih družin, sem izbrala veliko razbremenilnih iger ogrevanja in zaupanja s poudarkom na krepitvi socialnih spretnosti. Tu jih predstavim tri – štetje v krogu, gordijski vozec in koliko rok.

Vse tri igre lahko igramo, ali v prostoru ali na prostem. Otroci so razdeljeni v manj številčne skupine (6 – 10) s tem, da pri vsaki igri stojijo v krogu. Da so vsi lažje razumeli način igranja igre, sem jim ob podaji navodil vsako igro tudi prikazala.

### **Igra Štetje v krogu**

Namen igre je, da jo otrok izkusi: delovati miže, se prilagajati sovrstnikom in istočasno upoštevati pravila igre. Otroci po skupinah stojijo v krogu in zaprejo oči. S tem posameznik vstopi v temo in aktivira svoj notranji svet – slušni in miselni. Njihova naloga je štetje števil do 21 tako, da vsak pove vsaj eno številko. Seveda brez dogovora o načinu štetja v naprej. In tudi ne istočasno enake številke. V nasprotnem primeru morajo začeti s štetjem od začetka. Opazila sem, da se v primeru zmede pričnejo nekateri otroci jeziti ali očitati drugemu napako. Zato sem v pravila igre dodala, da se morajo ob vsaki pomoti vsi začeti smejeti.

### **Igra Gordijski vozec**

Pri tej igri otroci urijo zaupanje, krepijo komunikacijo in gibanje. Za začetek se postavijo po skupinah v krog, tesno z rameni skupaj. Vsak postavi roki predse z namenom, da prime roki dveh različnih oseb, ki pa nista sosedovi. Naloga skupine je, da tovrsten preplet rok odpletejo, bodisi v en velik krog bodisi v dva ločena kroga ali v dva povezana kroga. To dosežejo z medsebojnim dogovarjanjem in premikanjem telesa, kjer pa se noben otrok ne sme z rokami preprimiti ali izpustiti.

Ob začetnem podajanju navodil sem igro demonstrirala z eno skupino otrok. Izpostavila sem, da morajo pri sunkovitem obračanju telesa paziti, da s kolenom ne brčnejo drugega v glavo ali pri obračanju z roko drugemu ne izpahnejo ramena ali zapestja. Namreč, ko so otroci pri igranju iger zelo navdušeni, včasih pozabijo na medsebojno varnost. Zato je dolžnost strokovnega delavca, da jih na to opozori.

### **Igra Koliko rok**

Otroci so pri tej igri deležni vadbe pozornosti, zaupanja in medsebojnega sodelovanja. Na začetku sem povabila enega prostovoljca iz skupinice, da se postavi v njihovo sredino in zamiži. Ob tem sem jim prikazala in obrazložila, da na prostovoljca postavijo svoje dlani istočasno ali eno ali obe ali nobene. Nikakor pa ne dlan čez dlan ali enega prsta, ker se jih težje ali sploh ne čuti in jih ni mogoče prešteti. Nato je bil na vrsti prostovoljec, da je položene dlani preštel in na glas povedal število. Zatem je le-ta odprl oči, ostali so ob odmiku rok šteli, ali je prostovoljec pravilno uganil število rok. Tudi pri tej igri sem dodala prijeten zaključek, da ne glede na (ne)pravilno ugotovitev števila rok, naj zaploskajo. Poudarila sem, da je za to igro potrebna tišina, da se prostovoljec lažje zbere. Izpostavila sem, da se rok nikakor ne sme postavljati na intimne dele. Navodilo sem dopolnila tako, da svojih rok ravno tako ne smejo polagati na vrat in tilnik prostovoljca. Predvsem z namenom občutka varnosti in zaupanja.



## ZAKLJUČEK

Sodelovanje z nefunkcionalnimi družinami zagotovo pomeni težji del kariere strokovnega delavca, bodisi v formalnem bodisi v neformalnem delovnem okolju. A njegova naloga je, da pomaga, ne krivi, zakaj nekateri starši od svojega otroka ničesar ne zahtevajo in neustrezno podajajo pohvale in kritike. Pogosto je takšna neprimerna vzgoja razlog, da ima otrok iz te družine v odrasli dobi težave. S tem, ko je otrok s strani svojih staršev izpostavljen maltretiranju, grdim ravnanjem in prikrajšan za domačnost ter družinsko podporo, vse to neugodno vpliva na njegov psihosocialni razvoj. V konkretnem primeru so bile to enostarševske družine z neuspešno vzgojo otrok. Naloga strokovnega delavca je, da pomaga staršem prepoznati svoja neustrezna ravnanja in jih seznaniti z različnimi tehnikami vzgoje. Na Družinskih počitnicah mi je to z eklektičnim pristopom in uporabo nekaterih metod v okviru številnih aktivnosti uspelo, saj so mi starši in otroci povedali, da so korak za korakom pričeli nekoliko drugače razmišljati, sprejemati čustva in se odzivati. Starši so mi ravno tako zaupali svojo spremembo pri podajanju pohvale in kritike otroku, a le, če so se tega starši zavedali. Otroci pa so z mano podelili navdušenost nad igranjem socialnih iger, ker se le-te razlikujejo od običajnih in je celotna dinamika v skupinah delovala drugače kot v formalnem okolju.

Vključeni člani družin so v tem neformalnem okolju imeli prostor in čas za vzgojno opolnomočenje in krepitev socialnih veščin. Njihov temelj pa je, kot piše Olson (2000), vsakodnevno negovanje čustvenih vezi, družinske prilagodljivosti in komunikacije. Kar družinske člane povezuje, vodi in nudi oporo. Zato mora strokovni delavec, ali v formalnem ali neformalnem okolju, z njimi vzpostaviti zaupljiv odnos. Nuditi jim mora varno okolje, da mu lahko zaupajo.

## VIRI IN LITERATURA

- Bogdan Zupančič, A. (2021). *Proces konceptualizacije socialne pedagogike v Sloveniji*. Doktorska disertacija. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Dečman, M. in Dorner Radosavljevič, I. (2019). *Priročnik za krepitev vzgojne moči staršev otrok s čustveno vedenjskimi motnjami*. Smlednik: Vzgojno-izobraževalni zavod Frana Milčinskega.
- Gomez, A. in Kobolt, A. (2012). Vpliv družine na mladostnikovo identiteto. *Socialna pedagogika*, 16(4), 323–354.
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Vinko, M., Konec Juričič, N., Hočevar Grom, A., Bajt, M., Čuš, A., Furman, L., Zager Kocjan, G., Hafner, A., Medved, T., Floyd Bračič, M. in Poldrugovac, M. (2018). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. [https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/dusevno\\_zdravje\\_otrok\\_in\\_mladostnikov\\_v\\_sloveniji\\_19\\_10\\_18.pdf](https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/dusevno_zdravje_otrok_in_mladostnikov_v_sloveniji_19_10_18.pdf)
- Krajncan, M. (2016). *Od igre do projekta*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Milivojević, Z., Bilban, K., Kokelj, V., Kramberger, M., Steiner, T. in Kožuh, B. (2015). *Mala knjiga za velike starše: priročnik za vzgojo otrok*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Olson, D. (2000). *Circumplex Model of Marital and Family Systems*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1467-6427.00144>
- Snel, E. (2019). *Sedeti pri miru kot žaba: vaje čuječnosti za otroke (in njihove starše)*. Celje: Zavod Gaia planet.
- Škvarč, A. (2017). Igra je tudi učenje. V Željeznov Seničar, M. (ur.), *Igra in učenje predšolskega otroka: zbornik. Mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih* (str. 61–66). Ljubljana: MiB.

Žibert, E. (2017). Disfunkcionalna družina - eden od vzrokov za nastanek čustvenih in vedenjskih motenj. *Socialna pedagogika*, 21(1-2), 135-152.

Žižak, A. in Koller-Trbovič, N. (2007). Temna stran družinskega življenja v doživljanju otrok in mladostnikov. *Socialna pedagogika*, 11(2), 147-169.

## **DIGITALNA ODVISNOST JE POSEBNA GROŽNJA ZA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI - PRIMER DOBRE PRAKSE V ŠOLI**

### **DIGITAL ADDICTION IS A PARTICULAR THREAT FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS - AN EXAMPLE OF GOOD PRACTICE IN SCHOOL**

Ana Petrun, učiteljica specialne in rehabilitacijske pedagogike,  
OŠ Kolezija  
Cesta v Mestni log 46, 1000 Ljubljana  
ana.petrun@guest.arnes.si

#### **POVZETEK**

*V obdobju odraščanja so otroci in mladostniki posebej dovzetni za pretirano uporabo spleta in elektronskih naprav. Odvisnost od spleta in elektronskih naprav je novejši pojem, ki ga ne moremo popolnoma enačiti z drugimi odvisnostmi. Moramo pa upoštevati, da je prav tako nevarna in ima pomemben vpliv na sposobnost normalnega delovanja posameznika. Toliko bolj do izraza pride pri otrocih, ki imajo že v osnovi težave v kognitivnem, vedenjskem, socialnem in/ali čustvenem delovanju. Pri delu z osnovnošolsko populacijo opažamo, da zaradi neustrezne in nenadzorovane rabe spleta in elektronskih naprav pri otrocih s posebnimi potrebami hitreje prihaja do odvisnosti, posledice pa so bolj trdovratne kot pri nevrotičnih vrstnikih. Pri vzpostavljanju naravnega stanja otroka je najbolj pomemben timski pristop. Predstavljen primer dobre prakse spopadanja z odvisnostjo od spleta in elektronskih naprav prikazuje učenca z Aspergerjevim sindromom in ADHD. Njegove posebnosti so bile izziv za celotno družino, šolske delavce in zunanje strokovnjake. Pristop, ki smo ga sooblikovali in prilagajali, je trajal tri leta, starši pa mu bodo morali slediti verjetno še do sinove odrasle dobe.*

**KLJUČNE BESEDE:** odvisnost od spleta in elektronskih naprav, otroci z posebnimi potrebami, pomoč, timski pristop, primer dobre prakse

#### **ABSTRACT**

*During the period of growing up, children and adolescents are particularly susceptible to excessive use of the Internet and electronic devices. Addiction to Internet and electronic devices is a newer concept that cannot be completely equated with other addictions. However, we must consider that it is also dangerous and has a significant impact on an individual's ability to function normally. It is even more pronounced in children who already have problems in cognitive, behavioral, social and/or emotional functioning. When working with the elementary school population, we notice that due to inappropriate and uncontrolled use of the Internet and electronic devices, children with special needs develop addiction more quickly, and the*

*consequences are more persistent than with neurotypical peers. A team approach is most important in establishing the child's natural state. The presented example of good practice in dealing with addiction to the Internet and electronic devices shows a student with Asperger syndrome and ADHD. His peculiarities were a special challenge for the whole family, school workers and external experts. The approach, which we co-designed and adapted, lasted three years, and the parents will probably have to follow it until their son reaches adulthood.*

**KEY WORDS:** Internet and electronic devices addiction, children with special needs, help, team approach, example of good practice

## UVOD

V dobi digitalizacije je ob stalnici nenehnih sprememb in novosti postala resničnost tudi digitalna odvisnost. Digitalna odvisnost oz. odvisnost od spleta in novih tehnologij (v nadaljevanju elektronskih naprav) postaja vse pogostejša v sodobni družbi. Uporaba spleta in elektronskih naprav je zaradi vpetosti v naše življenje družbeno sprejemljiva. Zato je priznanje oz. ugotavljanje težav težje kot pri drugih oblikah odvisnosti. Prekomerna uporaba pametnih telefonov, socialnih omrežij, videoiger in drugih digitalnih naprav lahko vodi v zmanjšanje produktivnosti, povečanje anksioznosti ter vpliva na medosebne odnose in fizično zdravje posameznika. Zasvojenici uporabljajo različne računalniške aplikacije, med katerimi nekatere pri uporabniku hitreje povzročijo občutek, da jih potrebuje, in so tako zaradi potencialno večjega vpliva višje na lestvici dejavnikov, ki povzročajo digitalno odvisnost (Repa, 2010). Digitalna odvisnost pri otrocih pa je še posebej skrb vzbujajoča tema, saj lahko prekomerna uporaba digitalnih naprav pomembno vpliva na njihov razvoj. Pozor: prekomerne rabe ne gre samodejno enačiti z odvisnostjo. Otroke lahko za določen čas digitalne naprave popolnoma priklenejo nase, vendar pa se potem lahko znova in brez težav posvetijo tudi drugim stvarim. Kolikšen obseg je nevaren in kdaj lahko pride do zasvojenosti, je od otroka do otroka različno (Safe.si, Priročnik o varni rabi interneta brez interneta, b. d.). Splet in elektronske naprave se pojavijo zgodaj v njihovih življenjih, prisotni so na vsakem koraku in so praktično neomejeno dostopni. Posledice prekomerne rabe pa se kažejo tako na izobraževalnem, socialnem, zdravstvenem in kasneje tudi poklicem področju (Repa, 2010). Posamezniki lahko ob pretirani rabi spleta in elektronskih naprav hitro zdrsnejo na meje odvisnosti. Odvisnik se sam niti ne zaveda, kdaj uporaba interneta preide mejo škodljivega (Repa, 2010). Otroci, ki preživijo preveč časa pred zasloni, so bolj nagnjeni k težavam s spanjem, težavam s koncentracijo, pomanjkanju socialnih veščin in telesni neaktivnosti. Prekomerna raba spleta in elektronskih naprav lahko negativno vpliva na kognitivne, senzorične, socialne sposobnosti otrok in njihovo psihološko stanje. Srebrnič, Domanjko in Behin (2022) ugotavljajo, da preveč časa pred zasloni lahko zavira razvoj kognitivnih veščin, kot so sposobnost koncentracije, kritičnega razmišljanja, reševanja problemov in ustvarjalnosti. Poleg tega lahko stalna izpostavljenost digitalnim vsebinam zmanjša sposobnost otrok usmerjanja in vzdrževanja pozornosti ter spomina. Digitalna odvisnost lahko prispeva k učnim težavam pri nevrotičnih otrocih, pri otrocih s posebnimi potrebami pa jih lahko celo poglobi. Prekomerna uporaba digitalnih naprav lahko vodi v zmanjšanje časa, ki ga otroci namenijo šolskim obveznostim, kar lahko negativno vpliva na njihovo šolsko delo in uspešnost. Pri svojem delu lahko šolski delavci opazimo spremembe

v vedenju in delovanju otrok. Najbolj izrazito se pokažejo v padcu motivacije za učno delo, utrujenosti, posledično je slabše usvojeno in izkazano znanje, težave na področju pomnjenja in spremembe v odzivanju (razdražljivost, apatičnost, nihanja v razpoloženju). Pomembno je, da smo pozorni na spremembe v posameznikovem vedenju ali funkcioniranju, še posebej, če se ponavlja dalj časa (Srebrnič idr., 2022). Poleg tega lahko stalna izpostavljenost digitalnim vsebinam in pomanjkanje spanca vplivata na kognitivne funkcije in učne sposobnosti otrok. Eden najizrazitejših učinkov uporabe novih medijev na telo (in na duševnost) so motnje spanja (Larchet, 2022). Otroci, ki preživijo preveč časa pred zasloni, pogosto trpijo predvsem zaradi težav s spanjem, kar poslabša njihovo sposobnost učenja in pomnjenja. Mlad odvisnik med uporabo interneta izgubi stik z resničnostjo in omeji lastne misli na dogajanje v kibernetnem prostoru, zato se spremeni zaznavanje časa (Tonioni, 2013). Otroci postanejo miselno preokupirani z digitalnim svetom, zunanji fizični svet jih ne zanima več. V hujših primerih pride tudi do zavračanja osnovne higijene spanja, hrane in skrbi za red in čistočo. Med najpogostejše odvisnosti od elektronskih naprav uvrščamo zasvojenost z odnosi v virtualnem svetu (klepetalnice, družabna omrežja ...), z dejavnostmi, povezanimi z denarjem (spletne igre na srečo, e-trgovanje, e-dražbe ...), z iskanjem informacij (novice, preiskovanje spleta ...), z računalniškimi igrami, s spletno pornografijo, z uporabo mobilnega telefona. Najpogostejši znaki digitalne odvisnosti so neuspešno nadzorovanje časa, preživetega z elektronsko napravo, občutek eforije med uporabo elektronskih naprav, zanemarjanje družine in prijateljev, nemirnost ob neuporabi in hrepenenje po uporabi elektronskih naprav, vpliv pretirane uporabe elektronskih naprav na uspešnost v šoli, občutki krivde zaradi pretirane uporabe elektronskih naprav, spremenjene spalne navade, težave zaradi pretirane uporabe elektronskih naprav (pridobivanje teže zaradi premalo gibanja, bolečine v križu zaradi prisilne drža, glavoboli, mravljinčenje ali odrevenelost prstov), zanemarjanje ostalih dejavnosti, ki niso povezane z uporabo elektronskih naprav (Anželj idr., 2015).

Starši in skrbniki igrajo pomembno vlogo pri postavljanju zdravih meja in spodbujanju uravnoteženega življenjskega sloga, ki vključuje tudi druge dejavnosti zunaj uporabe tehnologije. Pomembno je, da starši spremljajo čas, ki ga otroci preživijo pred zasloni, kajti ta pomembno vpliva na njihove vsakodnevne dejavnosti, ki pa so nujne za uspešno delovanje v šoli, za odnose z družino in prijatelji in druge dejavnosti za ohranjanje primerne psihofizične kondicije (Anželj idr., 2015). Esencialno je, da pri svojih otrocih spodbujajo dejavnosti, ki spodbujajo razvoj kognitivnih sposobnosti v realnem svetu, kot so fizična aktivnost, (domišljajska) igra, branje knjig, ustvarjanje in igra na prostem. Pomemben vpliv pa imamo po mojem mnenju zagotovo tudi šolski delavci. Pogosto smo prvi, ki opazimo spremembe v delovanju otroka in nanje opozorimo. Pri iskanju vzrokov zanje smo vztrajni in ker se z digitalnimi odvisnostmi srečujemo vse pogosteje, jih tudi prepoznavamo.

Otroci oz. učenci s posebnimi potrebami sodijo v rizično skupino ranljivejših posameznikov, ki so za odvisnosti še bolj dovzetni. Lahko predvidimo, da takrat, ko otrok že ima socialne in psihične (ali druge) težave, to poveča njegovo tveganje, da bo pretirano uporabljal splet (Larchet, 2022). V osnovi imajo težave na kognitivnem, socialnem, čustvenem in/ali vedenjskem področju, pogosto se soočajo s konglomeratom naštetih težav. Zaradi specifik, ki jih prinašajo posamezne težave iz nabora specifičnih učnih težav, potrebujejo podporo, pomoč in vodenje na vseh naštetih področjih. Ti otroci so zaradi posebnih potreb v družbi pogosto pod stresom. Pobeg v digitalni svet jim lahko pomeni pomembno olajšanje. Ta pa na dolgi rok

in ob nenadzorovani oz. različnih načinih pretirane uporabe elektronskih naprav in spleta hitreje privede do digitalne odvisnosti. Posledice se zaradi manjše sposobnosti samoregulacije zgodijo hitreje in so trdovratnejše.

## **PRIMER IZ PRAKSE**

### **OPIS OKOLIŠČIN**

Pri individualnem delu izvajanja dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP) sem se v času obdobja pandemije Covid-19 in šolanja na daljavo srečala z učencem 7. razreda, ki se je na začetku tekočega šolskega leta prešolal na našo šolo. O učencu in njegovi družini nismo imeli veliko informacij, dokumentacija je na šolo prihajala z zamudo, prav tako nismo prejeli aktualne odločbe o usmeritvi. V vmesnem času se je po celotni državi vzpostavilo šolanje na daljavo. Na šoli smo DSP izvajali na daljavo po utečenem urniku in pogosto ure izkoristili za dodatno pomoč pri rabi elektronskih naprav in virtualnih aplikacij oz. učilnic. Tedensko smo evalvirali delo učiteljev in sodelovanje učencev. Po dobrem mesecu utečenega dela so se v šolsko svetovalno službo oglasili starši sedmošolca. Poročali so o nenormalnem stanju svojega otroka. V preteklosti so imeli z njim že večkrat težave z omejevanjem in dogovori o rabi elektronskih naprav in spleta, vendar so priporočila strokovnjakov, na katere so se obrnili, vedno delovala. Z začetkom vzpostavitve šolanja na daljavo je učenec rabi računalnika kot učnega vira začel pretirano izkoriščati. Najprej je začel zavračati sprotno šolsko delo (domače naloge) in učenje. Po nekaj opozorilih učiteljev, da učenec na videokonferencah ne sodeluje in ne opravlja obveznosti, sta starša preverila dnevno uporabo naprav. Po dveh tednih šolanja na daljavo je na računalniku oz. kanalu YouTube preživel po 16 ur na dan oz. tudi ponoči. Ker je sin navajal druge razloge za svoje dejavnosti, sta starša izmenično ostajala doma in mu pomagala pri vklapljanju k pouku in pri domačem delu. Učenec je začel cele noči preživljati na spletu, čez dan je bil nenavadno utrujen, začel je zanemarjati osebno higieno in prehranjevanje. Po poostrenem nadzoru in odvzemu vseh elektronskih naprav se je začel zapirati v stranišče za več ur ali se je spuščal v dolge konflikte, ob tem pa postajal tudi fizično agresiven. Po enem mesecu sta se starša obrnila na šolo.

### **OPIS TEŽAV UČENCA**

Učenec je bil usmerjen v program prilagojenega izvajanja in DSP ter pridobil odločbo o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami že v predšolskem obdobju. Med šolanjem so ga diagnosticirali z Aspergerjevim sindromom in ADHD, izkazoval pa je nadpovprečne sposobnosti na besednem področju in spominu. Na prejšnji šoli se je soočal s pogosto menjavo učiteljic DSP in nedoslednostjo učiteljev, zato je po besedah staršev izgubil zaupanje v šolski sistem. Kljub temu da ni opravljal domačih nalog, je bil sposoben dosegati visoke ocene. Na prehodu na predmetno stopnjo je izražal vse več stisk. Imel je izrazito interesno področje, in sicer zgodovino (vojne). V času osnovnošolskega šolanja je bil voden in podprt na Centru za duševno zdravje otrok in mladostnikov in pri pedopsihiatru. V razredno sredino se je težje vključeval že na prejšnji šoli. Izkazoval je velik interes h komunikaciji, vendar je v pogovorih prevladoval in zato izgubljal sogovornike. Za pogovor je izbiral teme s svojega interesnega

področja in se v pogovoru ni zmožil prilagoditi. Potreboval je pomoč tako na socialnem kot tudi akademskem področju. V okviru svojega interesnega področja je pogosto uporabljal splet, za sprostitev pa druge elektronske naprave.

V obdobju odvisnosti je učenec zavračal pomoč in spodbude k šolskemu delu. V prisotnosti staršev (doma) se je učne ure DSP udeležil, vendar je deloval pasivno in se želel pogovarjati le o tem, kar si je ogledal na YouTubu. Samostojno ni opravil nobene naloge, tudi če je vključevala delo z računalnikom. Ob zaostrovanju zahtev staršev je postajal vse bolj razdražen in v konfliktih tudi agresiven. Zanimarjal je osebno in spalno higieno, ni se ustrezno prehranjeval in pogosto pozabil odvajati. V svoji sobi ni vzdrževal osnovnega reda, zato pogosto ni našel učnih gradiv. Snovi, podanih v času šolanja na daljavo, ni usvojil, posledično je izkazal slabše znanje. Učni uspeh učenca je precej padel, zaradi slabo usvojenih osnov je slabše znanje izkazoval tudi kasneje v šoli. Z digitalno odvisnostjo smo se borili do konca 9. razreda, starši pa poročajo, da imajo še vedno vzpone in padce.

## **POSEBNOSTI UČENCEV Z ASPERGERJEVIM SINDROMOM IN ADHD**

Pri otrocih z Aspergerjevim sindromom se lahko pojavijo določene vedenjske značilnosti, kot so ponavljajoča se vedenja ali zanimanja za specifične teme. Odvisnost od tehnologije pri ljudeh z Aspergerjevim sindromom je lahko kompleksna, saj tehnologija pogosto predstavlja sredstvo za udobje, umik pred socialnimi interakcijami in vir zanimanja za specifične teme ali dejavnosti. Nekateri posamezniki lahko razvijejo obsesivne ali ponavljajoče se vzorce uporabe tehnologije, ki vplivajo na njihovo sposobnost opravljanja vsakodnevnih nalog in vzpostavljanje medosebnih odnosov. Kot pri vsaki obliki odvisnosti je ključno, da se pri obravnavi odvisnosti od tehnologije pri ljudeh z Aspergerjevim sindromom uporabi individualiziran pristop, ki upošteva njihove edinstvene potrebe, moči in izzive.

Pri otrocih z ADHD lahko odvisnost od tehnologije predstavlja dodaten izziv zaradi njihovih posebnih potreb in izzivov, povezanih z motnjo. Otroci z ADHD se lahko znajdejo v začaranem krogu pretirane uporabe tehnologije, saj ta lahko zagotavlja takojšnjo stimulacijo in odklon od dolgotrajnih ali zahtevnih nalog. Otroci z ADHD se lahko hiperosredotočijo na digitalne vsebine, kar lahko vodi v prekomerno in neuravnoteženo uporabo tehnologije. Impulzivno vedenje, ki je pogosto prisotno pri otrocih z ADHD, lahko poveča tveganje za hitro in nekontrolirano uporabo tehnologije brez ustrezne regulacije. Otroci z ADHD se soočajo s težavami pri nadzoru svoje pozornosti in se osredotočajo na druge dejavnosti, kar lahko vodi v prekomerno zatopljenost v tehnološke naprave.

Kadar pa imamo pred sabo posameznika, ki se sooča s posebnostmi obeh opisanih primerov, lahko opazimo, da se rizična dovzetnost za razvoj digitalne odvisnosti le stopnjuje.

## **STRATEGIJE**

Za obravnavo odvisnosti od spleta in tehnologije pri otrocih s posebnimi potrebami je treba upoštevati več dejavnikov. Po individualnem pristopu sem v tesnem sodelovanju s starši v obravnavo vključila razrednika, šolsko svetovalno delavko, specialno pedagoginjo in psihologinjo s Centra za duševno zdravje ter pedopsihologinjo. Po skupnem načrtu smo s starši



skušali ustvariti strukturirano okolje. Postaviti je bilo treba jasne meje in rutine glede uporabe tehnologije ter zagotoviti strukturirano domače okolje, ki bi spodbujalo uravnotežen življenjski slog. Učenca smo spodbujali k sodelovanju v dejavnostih zunaj tehnologije, ki spodbujajo interakcijo, gibanje in ustvarjalnost. Za šolske delavce je bilo lažje izvedljivo, ko smo se vrnili v šolske prostore. Vse učitelje smo spodbudili, da so v učenčevem razredu učence seznanili s strategijami za upravljanje s časom. Tudi starše smo spodbudili, da so z zgledom pomagali učencu razviti spretnosti za upravljanje s časom in postavljanje prioritet, da se zmanjša prekomerna uporaba tehnologije. Predvsem oče je imel pri tem kar nekaj izzivov in težav. K sodelovanju smo povabili strokovnjake. Najprej smo na šolski ravni organizirali tim učiteljev, ki so se posebej angažirali za delo z učencem. Nato smo na timske sestanke povabili zunanje strokovnjake, pri katerih je bil učenec že v obravnavi. Skupaj smo določili cilje, ki smo jih želeli zasledovati in so bili pri vsakem posameznem strokovnjaku izvedljivi. Nato smo v obravnavo vključili tudi strokovnjaka iz programov Logout.

Pri nujenju podpore in pomoči družini pri odvisnosti od tehnologije pri otrocih in mladostnikih smo skušali vključiti več korakov:

1. Postavitev jasnih mej: določitev omejitev glede časa, ki ga otroci lahko preživijo pred zasloni. Na primer časovne omejitve za uporabo pametnih telefonov, tablic in računalnikov.
2. Spodbujanje dejavnosti zunaj tehnologije: spodbujanje otroka, naj se vključi v druge dejavnosti, kot so šport, umetnost, branje knjig ali druženje s prijatelji v živo.
3. Vzpostavitev rutine: ustvariti rutino, ki vključuje čas za šolske obveznosti, rekreacijo, druženje in čas brez tehnologije, kot je pred spanjem.
4. Biti zgled: postati zgled otrokom z uravnoteženo uporabo tehnologije. Najprej je treba »pomesti pred svojim pragom« in ozavestiti svoja dejanja.
5. Pogovor: odpiranje dialogov z otrokom o pomembnosti uravnotežene uporabe tehnologije in kako lahko prekomerna uporaba vpliva na njihovo zdravje in dobro počutje. V sodobnem svetu smo neizogibno odvisni od zaslonskih tehnologij, zato je namesto posploševanja in strogega obsojanja veliko bolj konstruktivno, da do njih gojimo zdrav odnos (Srebrnič idr., 2022).
6. Iskanje strokovne pomoči: če je odvisnost od tehnologije resen problem, se je treba posvetovati s strokovnjakom, kot je terapevt ali psiholog, ki lahko otroku in družini ponudi podporo in strategije za spopadanje s težavo.

Strokovna pomoč družinam pri odvisnosti od tehnologije lahko vključuje več vrst terapevtskih pristopov. Vse vrste pomoči oz. programov izvajajo tudi na Centru za pomoč pri prekomerni rabi interneta Logout:

- Terapevtsko svetovanje: terapevt lahko pomaga otroku ali mladostniku razumeti vzroke za njihovo odvisnost od tehnologije ter razviti strategije za obvladovanje in zmanjšanje uporabe.



- Skupinske terapije: skupinske terapevtske seje omogočajo otrokom, da se povežejo z drugimi, ki se soočajo s podobnimi težavami, ter delijo izkušnje in strategije za premagovanje odvisnosti.
- Družinsko terapevtsko svetovanje: družinska terapija lahko pomaga vsem članom družine razumeti vpliv odvisnosti od tehnologije in razviti skupne cilje ter strategije za spopadanje s težavo.
- Svetovanje za starše: strokovnjaki lahko staršem nudijo nasvete in podporo pri postavljanju meja ter spodbujanju zdrave uporabe tehnologije pri otrocih.
- Programi za zmanjšanje odvisnosti: obstajajo tudi specializirani programi in centri, ki ponujajo pomoč pri premagovanju odvisnosti od tehnologije, kjer lahko otroci in mladostniki ter njihove družine prejmejo strokovno podporo in nasvete za spopadanje s težavami.

## PRIMERI DOBRE PRAKSE PRI REŠEVANJU ODVISNOSTI OD TEHNOLOGIJE

### Ustvarjanje »tehnološke oaze«

Določili smo prostore ali časovne periode v domu, kjer je tehnologija prepovedana, na primer med obroki ali pred spanjem. To je omogočalo družinsko povezovanje brez motenj. Prostore in urnik časovnih period smo označili z izbrano barvo oz. znaki, ki jih je izdelal učenec sam.

### Sodelovanje v dejavnostih zunaj tehnologije

Ključno je bilo spodbujanje učenca k sodelovanju v dejavnostih, ki ne vključujejo tehnologije. K spodbujanju smo se morali vključiti vsi sodelujoči. Učenec je izbral jahanje in skrb za domačega psa.

Vključevanje staršev v otrokovo upravljanje tehnologije in vzpostavljanje vzorov vedenja

Starši so postali vključeni v otrokovo digitalno življenje, pri čemer so pomagali pri postavljanju meja in spremljanju uporabe tehnologije. Z očetom sta sprva pogosto prekršila dogovore, vendar se je tudi oče naučil nadzorovati svoje upravljanje tehnologije. Vsi smo se trudili, da smo bili zgled vsem učencem z zdravo in uravnoteženo uporabo tehnologije in aktivnim vključevanjem v resnične dejavnosti. Vodili smo evidenco misli o tehnologiji ter poskušali na čim več načinov ozaveščati same sebe o svoji rabi oz. ciljih rabe tehnologije in spleta.

### Ustvarjanje časa za družinske dejavnosti

Skupaj s starši smo tedensko načrtovali čas za dejavnosti družine, kot so družabne igre, izleti ali skupna priprava obrokov, oz. dejavnosti, ki spodbujajo medsebojno interakcijo in komunikacijo. Starša sta bila na začetku presenečena in nista bila preveč navdušena. Sčasoma pa sta uvidela, da sta z našo pomočjo prejela še kakšno dobro/novo idejo.

### Pogovor o varnosti in odgovorni uporabi tehnologije

Starši in šolski delavci smo redno komunicirali z vsemi učenci v razredu o varnosti na spletu, vključno s prepoznavanjem nevarnosti spletnega sveta in razvijanjem odgovornih spletnih navad. Pripravili smo več delavnic na to temo in vanje vključili tudi druge oddelke. Šola je organizirala tudi predavanja in delavnice za starše.

Ti primeri dobre prakse lahko pomagajo družinam in strokovnim delavcem v šoli pri obvladovanju odvisnosti od tehnologije pri otrocih ter spodbujajo zdrav odnos do digitalne tehnologije. S pomočjo teh korakov pa smo tudi šolski delavci spoznali pomembnost preventivnega delovanja. Splet in digitalne naprave imajo veliko korist; naš cilj je, da uporabnike in javnost informiramo o varni in uravnoteženi rabi, da jih bodo lahko s pridom in brez škode izkoristili (Srebrnič idr., 2022). Odnos do digitalne tehnologije je kompleksen in pomemben za vsakega posameznika, saj digitalna tehnologija vpliva na skoraj vsak vidik sodobnega življenja. Ključno je, da posamezniki razvijejo zdrav in uravnotežen odnos do tehnologije, saj je le-ta ključnega pomena za ohranjanje dobrega počutja in uspešnega delovanja v sodobni družbi. Bliskovit razvoj zaslonskih tehnologij zahteva hitre odzive, zato je ključno, da temu primerno sproti prilagajamo in dopolnujemo način dela z mladimi (Srebrnič idr., 2022). V obravnavi tako kompleksnih težav je nujno treba vzpostaviti timsko delovanje. Ključno je sodelovanje staršev oz. cele družine. Kadar gre za digitalne odvisnosti, ki otrokovo delovanje popolnoma ohromijo, je treba nujno vključiti tudi zunanje strokovnjake (razne Centre za pomoč pri odvisnostih, terapevte, psihologe, pedopsihiatre). Družinska terapija je lahko zelo koristna pri takšni obravnavi, saj omogoča celostno obravnavo težave ter spodbuja pozitivne spremembe v družinski dinamiki in življenjskem slogu. Zagotovo pa družina potrebuje zunanjo podporo in vodenje v daljšem časovnem obdobju.

Lektorsko pregledala: Anuška Anderlič Zakonjšek, prof. slovenščine

## VIRI IN LITERATURA

- Anželj ind., (u.r.), 2015. Informatika 1. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za računalništvo in informatiko. <https://lusy.fri.uni-lj.si/ucbenik/book/1503/index6.html>
- Larchet, J. 2022. Epidemija novih medijev. Založbe Družina, 142, 175
- LogOut. Center pomoči pri prekomerni rabi interneta. (b. d.) Programi. <https://www.logout.org/sl/>
- Repa, J. 2010. Zasvojenost z internetom. Salve.
- Safe.si. Priročnik o varni rabi interneta brez interneta. (b. d.). <https://safe.si/gradiva/gradiva-za-ucitelje/prirocnik-za-vzgojitelje-vrtcih-in-ucitelje-prvega-triletja-osnovne-sole>
- Srebrnič, J., Domanjko, A. in Behni M. 2022. Štekamo Mlade. Prekomerna in škodljiva raba zaslonskih tehnologij pri otrocih in mladostnikih. Društvo Indijanez, 5, 7, 16-42, 71-85.
- Tonioni, F. 2013. Ko internet postane droga. ZD Nova Gorica, 71, 73-75

## NEVIDNE RANLJIVE SKUPINE MLADOSTNIKOV (INVISIBLE VULNERABLE GROUPS OF ADOLESCENTS)

Ana Plesec, univ. dipl. ing. tehnol. prom.  
Srednja tehniška in strokovna šola ŠC PET  
Celjska ulica 16, 1000 Ljubljana  
ana.plesec@scpet.si

### POVZETEK

*V zadnjih nekaj letih pri novih generacijah dijakov opažam velike spremembe na področju njihovih prioritet, motivacije, komuniciranja in zmožnosti ohranjanja koncentracije. Dijaki postajajo vse bolj apatični, brezvoljni, delujejo utrujeno in vedno bolj postajajo odvisni od digitalnih naprav. Posledica tega je zmanjšana kakovost pedagoškega procesa in posledično slabši učni uspeh. Posebej ranljive skupine mladostnikov so dijaki srednjih strokovnih in zlasti poklicnih šol, ki večinoma prihajajo iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom, kjer znanje in zdrav življenjski slog praviloma nista visoko uvrščeni vrednoti v njihovem socialnem okolju. Zato sem z metodo intervjujev in pogovorov z dijaki, opazovanja njihovega vedenja ter s prebiranjem strokovne literature ustvarila lasten učno-pedagoški model dela, s katerim poskušam dijake pripraviti in motivirati za bolj učinkovito in kakovostno šolsko delo. Učni model bazira na gibalnih odmorih med samimi urami pouka, kompenzacijskih vajah za prekomerno sedenje v razredu, razbremenilnih vajah za hrbtenico ter, kolikor je možno, izvedbi pouka na prostem.*

**KLJUČNE BESEDE:** gibalni odmori, sedentarnost, strokovne in poklicne šole

### ABSTRACT

*In the last couple of years, I have noticed big changes in the new generations of students in terms of their priorities, motivation, communication and their ability to maintain concentration. Students are becoming increasingly apathetic, listless, they appear tired and they are increasingly dependent on digital devices. This results in a reduced quality of the pedagogical process and, consequently, a less successful learning performance. Particularly vulnerable groups of young people are students of secondary technical and especially vocational schools, who mostly come from families of a low socio-economic status, where knowledge and a healthy lifestyle are generally not highly ranked values in their social environment. That's why I created my own teaching and pedagogical work model by using the methods of conducting interviews and conversations with students, observing their behaviour and reading professional literature, with which I try to prepare and motivate students for more effective and high-quality school work. The teaching model is based on exercise breaks during the school lessons, compensatory exercises for excessive sitting in the classroom, relieving exercises for the spine and conducting lessons outdoors as much as possible.*

**KEY WORDS:** physical activity breaks, sedentarity, technical and vocational school

## UVOD

Starc (2024) ugotavlja, da je upad bralne pismenosti slovenskih otrok za 5,5% in gibalne za 8% povezan z omejitvami gibanja in zapiranjem šol v času pandemije ter gibalne neaktivnosti otrok. Gibalni razvoj otrok je namreč nujno povezan tudi s kognitivnim razvojem, ki močno vpliva na otrokove zmožnosti, zdravje in celovit psiho-socialni razvoj otroka. Žal je gibanju v Osnutku nacionalnega programa VIZ 2023 – 2033 (2023) namenjen zgolj en stavek, pa še tu je zapisano, da so to dejavni odmori, dejavno učenje in dejaven prihod v šolo. Vse te nizko intenzivne dejavnosti pa nimajo dolgoročnega vpliva na zdravje in razvoj otroka. Opozoril je tudi, da se je način življenja spremenil v škodo otrok, ki po zadnjih raziskavah v prostem času sedijo v povprečju 6 ur dnevno (šola pri tem ni všteta), telesno pa so dejavni zgolj 88 minut. Ob tem je opozoril tudi na vedno večjo neenakost v družbi.

Posebej ranljive skupine mladostnikov so dijaki srednjih šol, zlasti poklicnih, ki imajo celo na tedenski ravni manj ur športne vzgoje kot njihovi vrstniki v gimnazijah in drugih srednjih šolah. Po Starcu gre za gibalno najbolj zanemarjeno in zdravstveno zelo ogroženo generacijo. Temu pritrjuje tudi pediaterinja Bernarda Vogrin iz strokovnega kolegija za pediatrijo, ki na šolskih sistematičnih pregledih ugotavlja skrb vzbujajoča stanja, ki izhajajo predvsem iz neaktivnosti mladine. To so debelost, slaba telesna drža, motnje vida in slabo duševno stanje. Študija iz leta 2020 je pokazala velik vpliv socialno-ekonomskega statusa na zdravje mladih. Pri otrocih, ki prihajajo iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom, je več debelosti in bistveno slabše duševno stanje. Do 40% otrok iz teh družin razmišlja o samomoru ali ima neke resne težnje za razvoj duševnih bolezni, da ne govorimo o prekomerni telesni teži (Kuralt, 2024).

Edina stvar, ki se je v življenju otrok v zadnjih tridesetih letih zares skrčila, je telesna dejavnost in da bi lahko vsem otrokom omogočili zadostno količino visoko-intenzivne vadbe, bi to morali narediti v šoli. Današnji otroci tako sami ne gredo v povprečju dlje kot kilometer od doma, medtem, ko so njihovi starši in prastarši obvladovali nekajkrat večji radij gibanja. Zaradi tega ni nobenega presenečenja, da je med zaprtjem šol gibalna učinkovitost otrok upadla za več kot 15%. Pri tem so daleč najbolj ranljiva skupina dijaki srednjih strokovnih in nižjih poklicni šol. Rezultati longitudinalne študije in meritve Športno-vzgojnega kartona namreč kažejo na izjemno nizko telesno zmogljivost dijakov poklicnih šol. Fantje v teh programih imajo celo absolutno nižje rezultate od deklet v gimnazijskih programih (Starc, 2024).

Pretežno sedeč način življenja pri naših otrocih in mladostnikih že sedaj povzroča vrsto zdravstvenih tegob, v prihodnje pa jih bo še več, če ne bomo ukrepali. Vsak šolar lahko naredi največ zase, šola pa lahko šolarje ozavešča o problemu sedentarnosti in rešitvah za preprečevanje tegob ter jim ponudi možnost za zmanjševanje težav, povezanih s prekomernim sedenjem (Jurak idr., 2023).

## PREDMET IN PROBLEM

V srednji šoli imam 18 let delovnih izkušenj v vlogi učiteljice strokovno teoretičnih in praktičnih predmetov. V zadnjih letih opažam pri dijakih velike spremembe na področju vrednot,

motivacijske strukture, zmožnosti ohranjanja koncentracije, komuniciranja itd. Dijaki postajajo vse bolj apatični, brezvoljni, delujejo utrujeno in vse bolj postajajo odvisni od digitalnih naprav. Seveda je zelo težko učitelju tekrovati proti industriji zabave oz. digitalnim medijem, ki dijakom dobesedno kradejo spanec in povzročajo utrujenost. Ko se tako pri pouku združijo "digitalna utrujenost", premalo spanja, opuščanje zajtrkov in prekomerna sedentarnost, dobimo najslabšo možno kombinacijo – popolnoma odsotnega in neuspešnega dijaka.

Nespečnost je eden najpogostejših neželenih učinkov pri uporabi digitalnih medijev. Škodljive posledice digitalizacije našega sveta na najrazličnejše načine ne zadevajo samo našega uma, ampak tudi naše telo. In ker naš um biva v našem telesu, negativne telesne posledice še dodatno vplivajo na naš um (Spitzer, 2016).

Poseben problem pri dijakih je opuščanje zajtrka. Jeriček Klanjšček s sodelavci (2018) ugotavlja, da kar 64,7% slovenskih sedemnajstletnikov med tednom ne zajtrkuje redno, 37,6% pa jih sploh nikoli ne zajtrkuje.

Zaradi tega se lahko pojavijo tudi težave s kratkoročnim spominom, izgubo spretnosti za reševanje problemov, kar privede do nižje stopnje dosežkov na šolskem in osebnem področju (Jeriček Klanjšček idr., 2014).

Starc (2024) pravi, da je edina stvar, ki se je v življenju otrok v zadnjih tridesetih letih zares skrčila - telesna dejavnost, ki jo je zamenjala prekomerna sedentarnost, predvsem kot posledica pretirane uporabe digitalnih naprav. Zmanjšana telesna aktivnost otrokom dokazano povzroči učne in druge težave. Zato je zelo pomembno, da so otroci telesno aktivni vsak dan, še posebej v šoli. Ko so otroci visokointenzivno telesno dejavni, mišice povzročajo izločanje različne vrste snovi, ki otrokov organizem sploh spravijo v stanje, da se lahko učinkovito uči.

V članku naslavljam problematiko neučinkovitosti oz. neuspešnosti dijakov pri spremljanju pouka in učenju ter želim poiskati praktične rešitve s katerimi bi lahko pozitivno vplivali na dobrobit dijakov, ki bi se kazala predvsem v tem, da bi se dijaki v šoli dobro počutili in bolj učinkovito sodelovali v samem učnem procesu, kar nas lahko privede do željenega cilja – boljše kvalitete dela in boljših rezultatov.

## **NAMEN IN CILJ**

Glavni namen prispevka je, skozi prizmo lastnih izkušenj učiteljice strokovnih modulov in razredničarke v Srednji strokovni in tehniški šoli ŠC PET Ljubljana, opozoriti na velik problem sedanjih in prihajajočih generacij srednješolcev, ki jih je trenutni koncept družbeno-tehnološkega razvoja, pahnil v neke vrste digitalno odvisnost, ki že prehaja v digitalno zasvojenost.

Negativni stranski učinki in zasvojenosti se kažejo v pomanjkanju gibalnih aktivnosti in upadu gibalnih sposobnosti, koncentracije, zmanjševanju komunikacije v živo, povečanju depresij, slabemu duševnemu stanju, slabših učnih rezultatih v šoli, večjemu izostajanju od pouka. Posebej ranljivi so otroci, ki prihajajo iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom, takšni pa v največji meri obiskujejo srednje strokovne in poklicne šole (Spitzer, 2016, Kuralt, 2024, Starc, 2024).

Cilj članka je prikazati nekatere inovativne dejavnosti, ki jih uvajam pri samem pouku ter te moje praktične izkušnje podeliti z zainteresirano strokovno javnostjo.

## **METODE DELA**

Pri metodi dela sem se oprla na metodo opazovanja vedenja vse večje spremembe, ki so se v zadnjih letih (sploh po obdobju pandemije) dogajale pri pouku zapisovala v dnevnik, na metodo intervjuja (vodenih razgovorov) (v razredu, kjer sem razredničarka 32 dijakom izvajam z njimi redne vodene razgovore, na začetku šolskega leta pa tudi individualne intervjuje) ter na strokovno literaturo, ki naslavlja to problematiko. Na podlagi analize pridobljenih zapisov iz dnevnika sem dobila šest najpogostejših/največjih sprememb, ki so se v zadnjih letih dogodile pri pouku. Na podlagi tega sem pripravila vprašanja za vodene razgovore in individualne intervjuje z dijaki, s katerimi sem želela priti do vzrokov za takšno stanje.

Dijaki, ki obiskujejo našo Srednjo strokovno in tehniško šolo, izhajajo v pretežni meri iz družin srednjega in nižjega socialno-ekonomskega statusa. Veliko dijakov ima status športnika (gre pretežno za dijake nogometaše) nekaj je dijakov tujcev, nekaj dijakov ima status vozača, nekateri pa imajo tudi status dijaka s posebnimi potrebami. Dijaki so stari od 15 do 19 let. Po spolu prevladujejo fantje.

## **REZULTATI IN RAZPRAVA**

Najpomembnejše spremembe, ki so se v zadnjih letih dogodile v razredih kjer poučujem so:

- nezmožnost osredotočenosti na zahtevnejše naloge,
- neprimerni čustveni izpadi pri opravljanju nalog, ki so daljše od ene minute oz. pri katerih morajo dijaki izkazati določeno mero vztrajnosti, natančnosti in osredotočenosti,
- nezmožnost prenašanje neuspeha oz. sprejeti povratno informacijo, ki govori o potrebnih izboljšavah,
- vse večja odsotnost od pouka zaradi bolezni in slabega počutja,
- dijaki držijo koncentraciji na pouk največ 15 do 20 minut, potem rabijo odmor,
- povečana uporaba energetskih pijač med urami pouka.

Posebej pri predmetu komuniciranje v poslovnem okolju, v okviru katerega se dijaku učijo desetprstnega slepega tipkanja, prihaja do zanimivega paradoksa. Čeprav so dijaki redni uporabniki pametnih telefonov in računalnikov, imajo zelo velike težave pri tehniki, koordinaciji in hitrosti, ki jih zahteva desetprstno slepo tipkanje. Če jim ne uspe v prvem poizkusu opraviti zahtevane vaje (ocenuje jih računalniški program) so zelo frustrirani in se težko umirijo. Nekateri dijaki celo glasno preklinjajo, brcajo v tla, se znašajo nad tipkovnico in računalnikom. Pri ocenjevanju večkrat v besu zapustijo učilnico. Gre za popolno nemoč kontroliranja svojih čustev.

Na podlagi intervjujev in pogovorov z dijaki izpostavljam nekatera njihova tvegana vedenja, povezana s šolskim (ne)uspehom:

- vsi intervjuvani dijaki redno uporabljajo socialna omrežja (najbolj pogosto Tik Tok, Instagram, Facebook ...) in se v večini ne zavedajo nevarnosti prekomerne uporabe digitalnih tehnologij,
- večina dijakov uporablja pametne telefone pozno v noč in v času, ko bi morali že spati,
- večinoma prostega časa porabijo za igranje igrice ali za gledanje objav na Tik Toku, Instagramu, itd.,
- večina dijakov med tednom spi manj kot 6 ur, pretežno na račun uporabe telefona v nočnih urah,
- dijaki se najbolj veselijo odmorov predvsem zato, da pogledajo vsebine in »lajke« na socialnih omrežjih in odigrajo kakšno igrice,
- dijaki so v šoli utrujeni, nezainteresirani za pouk, zaspani, lačni,
- večina dijakov zjutraj doma sploh ne zajtrkuje,
- večina dijakov konzumira energetske pijače in v tem ne vidi problematičnega vedenja.

Iz Žižkove raziskave (2019) je razvidno, da kar 54 % dijakov športnikov na naši šoli ne zajtrkuje. Strokovnjaki (Jeriček Klanjšček idr., 2014) opozarjajo, da ima lahko dijak, ki ne zajtrkuje, v prvih urah pouka težave s koncentracijo in utrujenostjo.

Na podlagi opravljene analize intervjujev ter pregleda in analize strokovne literature (Jurak, Kovač idr., 2023), (Sorić idr., 2023) ter (Jurak, Maver idr., 2023) sem pripravila lasten pedagoški model dela, ki v pouk vključuje nekatere gibalne aktivnosti, ki dijakom pomagajo ohraniti osredotočenost ter jih psihofizično razbremenijo v tolikšni meri, da lažje in učinkoviteje sledijo pouku. Model bazira na gibalnih odmorih med urami pouka, kompenzacijskimi vajami za prekomerno sedenje, razbremenilnimi vajami za hrbtenico ter v kolikor je možno izvedbo pouka na prostem. Gibalne aktivnosti se med poukom izvajajo na vsakih 15 do 20 minut in trajajo približno 2 minuti (če traja pouk 45 minut) ter 5 minut (če traja pouk 90 minut). V tem času dijaki opravijo razbremenilne vaje za hrbtenico, kompenzacijske vaje za prekomerno sedenje, dihalne vaje za umirjanje in se lahko sprehodijo po razredu ali hodniku. Po vsakem odmoru so dijaki opazno boljše pripravljene na delo in tudi aktivnejši v razmišljanju ter reševanju problemov. V kolikor je le možno opravimo del pouka izven učilnic, na prostem. Pri tem ni zanemarljivo, da se zmanjšuje število konfliktnih situacij v razredu ter izboljšuje sam učni uspeh, predvsem pa večja motiviranost za delo. V okviru razrednih ur skušamo skupaj nagovoriti vse izpostavljene probleme ter kritično ovrednotiti prekomerno uporabo elektronskih naprav, pomanjkanje spanja, prekomerno uporabo energijskih pijač, slabo prehranjevanje, opuščanje zajtrkov. Pri tem so zelo dragocene rešitve, ki jih predlagajo dijaki sami.

## SKLEP

Rezultati so pokazali, da je potreben temeljit strokovni premislek o tem ali sedanja oblika organiziranosti pouka v srednjih šolah sploh še ustreza izzivom sodobne družbe in



izobraževanju mladih. Nikakor ne gre prezreti negativnih trendov pospešene digitalizacije in vpliva družbenih omrežij na vsakdanjo sociologijo življenja, največkrat na račun zdravega življenjskega sloga, kar se odraža tudi v slabšem učnem uspehu in duševnih stiskah mladih, ki spadajo med najranljivejše skupine družbe.

Pri iskanju nekaterih rešitev za izboljšavo učnega procesa, sem se ciljno osredotočila na zdravje in dobrobit mladih, saj se skozi kompetenco gibalne dejavnosti dijakov med poukom lahko dosega višje učne cilje in ustrezno motiviranost za šolsko delo. Obenem se na ta način ustvari boljše medsebojno sodelovanje in zaupanje. Vsekakor se je po uvedbi gibalnih odmorov kvaliteta našega dela in medsebojnih odnosov izboljšala. Po vsakem aktivnem odmoru se je opazno dvignila pozornost dijakov pri spremljavi pouka. Dijaki so bili bolj angažirani in sodelovalni, postavljali so več tematskih vprašanj, velikokrat so sprožili kakšno kritično misel in predstavili svoj pogled razmišljanja. Bili so lažje vodljivi in bolj sproščeni, kar je pozitivno vplivalo na našo interakcijo in odnose.

Seveda pa bi bilo potrebno tudi sistemsko umestiti vsakodnevno gibalno aktivnost v ure pouka ter ustvariti infrastrukturne pogoje za njihovo implementacijo. Tu mislim predvsem na gibalno dejaven prihod v šolo in iz nje (potrebno bi bilo zagotoviti npr., varovane kolesarnice). Med odmori bi moral biti zagotovljen dostop do šolske športne infrastrukture (igrišča, telovadnice, fitnesi). Šole bi morale organizirati čim več pouka na prostem (učilnice na prostem, gozd, parki). Šole bi lahko skozi proces soustvarjanja, skupaj z učenci, razvijale minute za zdravje. Za vse učitelje bi bilo potrebno organizirati programe vseživljenjskega učenja za izpeljavo gibanja v srednji šoli. Za izvedbo gibalnih odmorov in minut za zdravje naj se vzpostavi sodelovanje športnih pedagogov z učitelji strokovnih predmetov. Kot nujna sestavina praktičnega izobraževanja dijakov srednjih strokovnih in poklicnih šol se umesti gibalne odmore. Za ta namen se usposobi učitelje strokovnih predmetov o pomembnosti dijakove gibalne kompetence na samem delovnem mestu – ustvari varno in prijazno delovno okolje tudi v smislu razbremenilnih in krepilnih vaj za ohranitev zdravja.

## VIRI IN LITERATURA

- Jeriček Klanšček, H., Koprivnikar, H., Drev, A., Pucelj, V., Zupanič, T. in Britovšek, K. (2014). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji* : izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2014. [https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/hbsc\\_2015\\_e\\_verzija30\\_06\\_2015.pdf](https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/hbsc_2015_e_verzija30_06_2015.pdf)
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T. in Korošec, A. (2019). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji* : izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2018. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-1AD382PD/c57a1ec3-1399-4be9-97be-9a9b844c9419/PDF>
- Jurak, G., Kovač, M. in Radi, P. (2023). Učitelj, minuto za zdravje, prosim! *SLOfit*. <https://www.slofit.org/slofit-nasvet/ArticleID/130/Ucitelj-minuti-za-zdravje-prosim>
- Jurak, G., Radi, P. in Kovač, M. (2023). Kako zmanjšati težave šolarjev, povezane z dolgotrajnim sedenjem? *SLOfit*. <https://www.slofit.org/slofit-nasvet/ArticleID/79/Kako-zmanj%C5%A1ati-te%C5%BEave-%C5%A1olarjev-povezane-z-dolgotrajnim-sedenjem>



- Jurak, G., Maver, P., Bizjak Slanič, K., Starc, G., Markelj, N., Potočnik, Ž. L., Meh, K., Videmšek, M., Fetih, J., Plesec, M., Gregorc, J., Štemberger, V., Geršak, V., Dolenc, N., Kovač, U., Volmut, T., Planinšec, J. in Kovač, M. (2023). Smernice za umestitev gibalnih dejavnosti v vzgojno-izobraževalni vsakdan. *Šport : revija za teoretična in praktična vprašanja športa*, 71(1/2), 238-262.
- Kuralt, Š. (2024). Otroci v prostem času sedijo 6 ur. *Delo*, 16. marec 2024, str. 4.
- Osnutek predloga Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023 – 2033.* (2023). Republika Slovenija, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Delovna skupina za pripravo Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja 2023 – 2033. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Razvojsolstva/DS-NPVI/Nacionalni-program/Osnutek-predloga-Nacionalnega-programa-vzgoje-in-izobrazevanja-2023-2033.pdf>
- Sorić, M., Jurak, G., Sember, V., Kambič, T. in Starc, G. (2023). Koliko spanja potrebuje vaš otrok oz. mladostnik? *SLOfit*. <https://www.slofit.org/slofit-nasvet/ArticleID/145/Koliko-spanja-potrebuje-va%C5%A1-otrok-oz-mladostnik>
- Spitzer, M. (2016). *Digitalna demenca : kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet*. Celovec: Mohorjeva.
- Starc, G. (2024). Uro športa na dan, pa bo precej težav šlo stran. *Delo*, 9. marec 2024, str. 12.
- Žižek, I. (2019). Prehranjevalne navade mladih športnikov. V S. Kerec in N. Vuk (ur.), *Prehrana, gibanje in zdravje* (str. 1095–1102), X. mednarodna znanstvena konferenca. Rakičan: RIS Dvorec. <http://www.ris-dr.si>

# **SPODBUJANJE DUŠEVNEGA ZDRAVJA MLADIH – PRIMER DOBRE PRAKSE Z GLUHO PRISELJENKO IZ UKRAJINE PROMOTING MENTAL HEALTH OF THE YOUTH – AN EXAMPLE OF GOOD PRACTICE WITH A DEAF MIGRANT FROM UKRAINE**

Ana Polona Golobič, prof. slo. in ang., mag. prof. inkluz. ped.  
Center za sluh in govor Maribor  
Vinarska ulica 6, 2000 Maribor  
[ana-polona.golobic@csgm.si](mailto:ana-polona.golobic@csgm.si)

## **POVZETEK**

*Učiteljem ni pomembno samo prenašanje znanja, temveč tudi počutje učencev, kar še bolj velja za učence s posebnimi potrebami, katerim je treba pouk in celoten čas v šoli individualizirati in diferencirati. Če so učenci učno uspešni, je veliko bolj verjetno, da bodo imeli tudi pozitivno samopodobo, ki pa je ključ, da bi se razvili v samozavestne odrasle. Učni uspeh učencev beguncev je v novem okolju in ob njegovih zahtevah ter ob vseh travmah na preizkušnji. S primeri dobre prakse pri pouku slovenščine in angleščine z gluho priseljenko iz Ukrajine predstavljam nekaj pristopov do boljšega učnega uspeha in s tem duševnega zdravja.*

**KLJUČNE BESEDE:** duševno zdravje mladih, samopodoba, begunci, gluhoti, primeri dobre prakse, učna uspešnost

## **ABSTRACT**

*It is not only the transfer of knowledge that is important to teachers, but also the students' well-being, which is even more true for students with special needs, for whom lessons and the entire time at school must be individualized and differentiated. If students are academically successful, they are much more likely to have a positive self-image, which is the key to them growing into confident adults. The academic success of refugee students is put to the test in a new environment and its demands and with all the traumas. With examples of good practice in teaching Slovenian and English with a deaf immigrant from Ukraine, I present some approaches to better academic success and thus mental health.*

**KEY WORDS:** mental health of the youth, self-image, migrants, deafness, examples of good practice, academic success

## **DUŠEVNO ZDRAVJE MLADIH**

Svetovna zdravstvena organizacija duševno zdravje opredeljuje kot pozitivna samopodoba, visoko samospoštovanje, pozitiven odnos do sebe in drugih, uspešno soočanje z izzivi, sposobnost soočanja s težavami, občutek moči in optimizem (WHO, 2014). Med individualnimi dejavniki tveganja na področju duševnega zdravja so tudi slabše veščine sporazumevanja, osamljenost in žalovanje ter nizka samopodoba. Med dejavniki tveganja, povezanimi s šolo, pa so tudi pogosto menjavanje šole, zavračanje s strani vrstnikov in šolski neuspeh ter težave v šoli (WHO, 2012). Ti dejavniki so sovplivni (Jeriček Klanšček, 2018), saj npr. slabše veščine sporazumevanja vplivajo na pojav nizke samopodobe. To so dejavniki, za katere lahko sklepamo in je iz prakse razvidno, da se pogosteje pojavijo pri priseljencih/beguncih ali pri gluhih in naglušnih.

Samopodoba pomeni, kako posameznik doživlja samega sebe in je sestavljena iz več področij (Kobal, 2000). To so: religiozna samopodoba, čustvena samopodoba, telesna samopodoba, socialna samopodoba in šolska (akademska) samopodoba (Kompore idr., 2006).

Samopodoba vpliva na naše ravnanje. Človek s pozitivno samopodobo se bolje spoprijema z duševnimi obremenitvami, ima boljše medosebne odnose, je pripravljen sodelovati, je bolj sočuten, neodvisen, pogumnejši, odgovornejši, bolj radoveden in si postavlja višje cilje (Kompore idr., 2006).

Posebej bomo obravnavali akademsko samopodobo, ki je zelo povezana z učno uspešnostjo (Kobal Grum, 2017). Avtorica Kobal (2000) navaja tudi druge dejavnike, ki vplivajo na akademsko samopodobo. To so: količina pohval in graj učiteljev, tip šole (zavodi ali redne šole), učni predmeti (vrsta in število), razredna klima, vzgojni pristopi doma in osebne lastnosti učiteljev. Iz tega gre razbrati, da bodo imeli učenci pozitivno samopodobo, če jim bo izrečenih več pohval, če bodo pristopi učiteljev bolj demokratični in če bodo učno uspešni.

Pričujoči prispevek skozi primere dobre prakse uresničuje zgoraj navedene dejavnike, ki vodijo v pozitivno samopodobo.

## **DUŠEVNO ZDRAVJE OTROK BEGUNCEV**

Otroci se zelo različno odzivajo na enake in celo iste dogodke, kar pomeni, da so razlike v številkah v raziskavah precej velike. Na rezultate vpliva čas raziskave (med vojno, v času begunstva ali po končani vojni) in čas, ki je minil od konca vojne. Zelo pomembna je tudi narava doživetih vojnih dogodkov in njihovo trajanje ter nenazadnje kakovost življenja v begunstvu. Otroci begunci se spopadajo s čustveno prizadetostjo. Osredotočamo se predvsem na psihične travme, a to je le vrh ledene gore. Pod površjem se nahajajo tudi izgube, žalovanje, skrb za odsotne družinske člane, občutki krivde, stresi v državi azila in strah pred prihodnostjo (Mikuš Kos, 2017).

Stresi otrok v državi azila zajemajo tudi strese, ki jih doživljajo starši. Tega pred otroki ne morejo skriti. Poleg negotovosti, so prisotne tudi skrbi glede gmotnega položaja, kulturnih, jezikovnih in verskih razlik. A vendar imajo mladi možgani, ki so razvojno bolj elastični, nekaj prednosti. Lažje se prilagajajo in učijo socialnih veščin ter novega jezika. Ker obdržijo svojo socialno vlogo učenca, dijaka – vključeni so namreč v izobraževanje, jim je dano neko mesto v novem okolju. Zagotovljene imajo vsakodnevne obveznosti in določeno strukturo dneva ter strukturo daljših časovnih obdobj, kar jim omogoča pozitivno usmerjenost v prihodnost (Mikuš Kos idr., 2017). Vključenost v šolo je zelo pomemben dejavnik duševnega zdravja. Kot navedeno zgoraj, je učni uspeh eden izmed sestavin akademske samopodobe. Če se zaradi intelektualnih sposobnosti, stopnje talentiranosti, značajskih lastnosti, podpore v domačem okolju ali prevelikih čustvenih ran, ki jih prinaša begunstvo, učna uspešnost ne dviguje sorazmerno z vloženim trudom, potem je to za otroke negativen dejavnik, ki ne pripomore k duševnemu zdravju.

Avtorica Mikuš Kos in drugi (2017) navajajo: »Možgani, obremenjeni z žalostjo in strahom, težje pomnijo nove besede, nove stavčne tvorbe.« Dodajajo še, da se taki možgani težko naučijo »skritih« socialnih norm. To vodi v občutek osamljenosti, izključenosti in nepripadnosti.

Tu smo na vrsti izobraževalci, da s svojim slogom poučevanja in svojimi osebnostnimi lastnostmi učence begunce opolnomočimo in jim pomagamo skozi življenjsko preizkušnjo.

## **PRIMERI DOBRE PRAKSE**

Osnoven gradnik pouka je sporazumevanje. V slovenskih šolah za slišče torej slovenski jezik, za gluhe slovenski znakovni jezik. To velja tudi za tujce, ki morajo jezik države gostiteljice zadovoljivo usvojiti v razmeroma kratkem času. Slovenščina oz. slovenski znakovni jezik je učni jezik, saj se z njim sporazumevamo pri vseh ostalih šolskih predmetih in te predmete tudi pojasnjujemo, razlagamo, analiziramo, evalviramo. Pouk slovenskega jezika pa poteka analitično, saj se z jezikom ukvarjamo od najmanjšega pojma, tj. glas, preko črke, zloga, besede, do besednih zvez, stavkov, povedi in besedil. Tujega jezika, na primer angleščine, ne usvajamo na takšen podroben način. Zaradi tega je priseljencem pouk slovenščine precej težek. Vse pa je odvisno od tega, koliko star je otrok oz. mladostnik priseljenec, koliko je usvojil lasten jezik in iz katere jezikovne družine prihaja. Kot vemo, se je tujega jezika lažje naučiti, če je iz iste jezikovne družine, a se tu nahaja tudi past zaradi ti. lažnih prijateljev (ang. false friends), ki nas lahko napelje, da napačno razumemo besedo.

Ukrajnščina je sicer iz iste, slovanske, besedne družine, a nastane problem zaradi druge pisave. Ukrajnščina uporablja cirilico, slovenščina latinico. V našem primeru pa dodatne težave povzročata tudi gluhotata, saj ukrajinski znakovni jezik ni enak slovenskemu znakovnemu jeziku. Tako se morajo priseljenci iz Ukrajine naučiti tudi nove pisave, gluhi priseljenci pa še novega znakovnega jezika.

Tem učencem pomagamo tako, da podajanje snovi čimbolj prilagajmo in individualiziramo. To prav tako velja za izkazovanje znanja. Na šolah, kjer se dela po prilagojenem izobraževalnem programu vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom, je vodilo individualiziran program, ki je dokument, v katerem je so zapisane prilagoditve za vsakega učenca. Seveda pa vsak učitelj lahko naredi tudi korak naprej in se pri učencih priseljencih še dodatno prilagodi.

V našem primeru dobre prakse bom podala nekaj primerov, kako sem s prilagoditvami učenki priseljenki pomagala do boljšega razumevanja snovi pri pouku slovenščine in angleščine in s tem do višje akademske samopodobe. Za samopodobo je pomembna tudi razredna klima, ki jo je treba graditi s socialnimi igrami in druženji, omogočajo pa jo tudi osebnostne lastnosti učiteljev in pogoste pohvale ter spodbude.

Materni jezik: Pri usvajanju nove snovi je v pomoč materni jezik. Pri slovenščini s pomočjo spleta prevedemo nove besede v ukrajinjščino in jih zapišemo v zvezek. Tukaj je pomembno tudi sodelovanje s starši, saj doma preverijo, če je prevod ustrezen. Pri pouku angleščine na spletu poiščemo zapis ali video razlago določene snovi v ukrajinjščini, saj tako angleščino kot ukrajinjščino govori veliko govorcev in takšne vsebine obstajajo. Na primer glagol biti, ki se v angleščini spremeni v am, is, are, v ukrajinjščini pa se za vse osebe uporablja samo en glagol (Є).

Medpredmetno povezovanje: Je zelo pomembno, da lahko učenci svoje novousvojeno znanje pri enem predmetu razširijo na druga področja, obravnavano pogledajo z drugega zornega kota in to bolje razumejo in dolgotrajneje pomnijo. Za priseljence je medpredmetno povezovanje pomemben pristop za lažje razumevanje in pomnjenje. Na primer obravnavanje istega nabora samostalnikov pri angleščini in slovenščini ter tvorjenje nadaljnjih jezikovnih nalog s pomočjo teh istih samostalnikov. Tako se priseljenec lažje posveti novi snovi (npr. predlogi s/z ali iskanje samoglasnikov in soglasnikov itd.), saj so besede, ki so del nalog za utrjevanje nove snovi, že znane.

Slikovni material: Obvezna sestavina pouka, saj obravnavano osvetli, razjasni in popestri. Za gluhe je slikovni material nujen tudi zato, ker vsaka beseda nima svoje kretnje, za priseljence pa zato, da ob veliki količini neznanega razumejo vsaj nekaj skozi sliko. Zelo dober didaktični material je Slika jezika, ki je slikovno gradivo za poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika, ustvaril pa ga je Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. Slikovne kartice vsebujejo tudi glagole, ki jih je težko naslikati ne da bi pri tem prišlo do napačnega razumevanja.

Zapis povedi s pomočjo slik, ti. slikopisi: Slovenski znakovni jezik je drugačen od slovenščine, saj besed ne pregiba in uporabi drugačen besedni red. Gluhi in naglušni imajo zato nemalokrat težave z zapisom povedi v slovenščini ali razumevanjem zapisanih besed, ki so sklanjane, spregane ali stopnjevane. Njihovi samostalniki so pogosto v imenovalniku ednine, glagoli pa v sedanjiku ednine za 1. ali 3. osebo. Slikopisi jim sicer odprejo vrata za napačno pregibanje, saj na sliki ni pregibanja, a če se ista slika v besedilu večkrat ponovi, si jo lažje zapomnijo.

Risbe: V sklopu individualizacije se ugotovi, če dotični učenec rad riše in se to sposobnost oz. ljubezen izkoristi v namen učenja. Učenci si pogosto besede, fraze narišejo po svoje in to potem tudi razumejo in si zapomnijo. Včasih slikovni material učitelju pove nekaj, učencu pa nekaj drugega, zato smo lahko prepričani, da bo učenec lastno risbo res razumel. Prav tako bomo mi videli, če je on razumel nas.

Štampiljke in magnetne črke: Učenje skozi igro je zabavno in tako učenci sploh nimajo občutka, da se učijo. Tvorjenje besed, vislice in razne druge aktivnosti z magnetnimi črkami na tablo ali pa »pisanje« novih besed s štampiljkami črk sta taktilna in vizualna pripomočka.

Slovar: Za slovar priporočamo zvezek, ki ima ob strani črke, da lahko takoj odpremo stran, kjer piše vse na določeno črko. V slovar se vpisuje slovenska beseda in angleška ustreznica – po potrebi na začetku, kasneje pa raje ne, še ukrajinska ustreznica, doda se sliko in sliko kretnje iz slovarja slovenskega znakovnega jezika. Slovar pomaga tudi staršem – bodisi, da lahko pomagajo pri učenju otrokom ali pa da se sami učijo.

Tekmovanje med sošolci: Ko učence spoznamo, vidimo, ali jih tekmovanje spodbudi k delu, saj nekateri poraz težko sprejemajo, drugim pa zmaga ne pomeni nič. Večinoma se ljudje želimo pred drugimi izkazati in tudi med otroki je isto. Tekmovalni duh jih navda z energijo in adrenalinom ter željo po zmagi ter s tem k trudu. Če je tekmovanje povezano z gibanjem pa še toliko bolje, saj naši možgani ob gibanju bolje pomnijo. Na primer igra z muholovci, kjer učenci na tabli z muholovcem udarijo pravilno sliko, besedo, rešitev itd. in tekmujejo, kdo bo prvi.

Delo ena na ena: Za učence s posebnimi potrebami je delo ena na ena nujno, saj imajo takrat priložnost snov predelati v lastnem tempu, vprašati brez pritiska vrstnikov in splesti z izvajalcem pristnejši odnos. Znano je, da je odnos tisti, ki omogoča lažje učenje otrok s posebnimi potrebami.

Književna dela iz kulturnega okolja priseljencev: Če učencem to ne povzroča dodatne čustvene stiske, je sploh v prvi in drugi triadi možno poiskati in obravnavati književna dela iz njihove države. Tako njihovi literaturi damo vrednost, vrednost damo tudi učencem, saj sošolci dobijo vpogled v njihov svet. Učenec priseljenec morda književno delo že pozna in tako ima pred sošolci malo »prednosti«. Na primer ukrajinska ljudska pravljica Rokavička. Učenci po učnem načrtu v več razredih obravnavajo pravljice pri tem pa učitelji niso zavezani, katere pravljice morajo obravnavati. Pravljica Rokavička ni jezikovno zahtevna, vsebuje pa veliko ponavljanj, ki je ključno za učenje.

Primeri iz njihovega okolja: Tudi tukaj velja biti pozoren na njihovo čustveno doživljanje. Ko ugotovimo, da učenec rad govori o svoji državi, kulturi, mestu, šoli, družini ... lahko to uporabimo tudi v učne namene. Na primer v neknjiževnih besedilih lahko uporabimo ukrajinska lastna imena in priimke in zemljepisna imena. Ali na primer pri učenju besedilne vrste vozni red uporabimo ukrajinska mesta ali pa pri vajah pravopisa uporabimo imena učenčevih sorodnikov.

Lahko branje: To so besedila oz. informacije, ki se jih lahko najde, so lahko berljiva in lahko razumljiva. Za ustvarjanje besedil v lahkem branju so točno določena pravila. Ob njihovem upoštevanju bralcu olajšamo razumevanje.

## ZAKLJUČEK

Učenci priseljenci s posebnimi potrebami potrebujejo učitelja v polnem pomenu besede. Potrebujejo nekoga, ki jim kompetentno poda učno snov, prav tako potrebuje učitelja – človeka. Seveda brez doslednosti ne gre, a je pomembno, da učitelj kombinira različne sloge poučevanja in tako ugotovi, kateri slog je učencem bližje. Iskati mora učenčeva močna področja in jih izpostavljati, vseeno pa delati na šibkostih. Na ta način jim pomaga k boljšemu učnemu uspehu, ki je sestavina akademske samopodobe, ta pa dejavnik duševnega zdravja, h kateremu stremimo in se zanj zavzemamo. Prilagajanja, ki jih nalaga Prilagojeni izobraževalni program vzgoje in izobraževanja z enakovrednim standardom in individualiziran program za vsakega učenca, so zakonsko zavezujoča. Avtonomija učitelja pa dopušča, da išče in pripravlja metode dela, ki bodo učencu priseljencu s posebnimi potrebami pomagale na akademskem in socialnem področju.

Obstaja več varovalnih dejavnikov, ki pozitivno vplivajo na duševno zdravje, saj zmanjšujejo vplive dejavnikov tveganja. Varovalni dejavniki, ki so povezani s šolo, so med drugimi tudi pozitivno ozračje v razredu in šoli, občutek pripadnosti šoli, sprejetosti v razredu in dobri dosežki v šoli (Jeriček Klanšček, 2018, Mikuš Kos idr., 2017). Tako lahko učitelji s svojim značajem, delovanjem, pristopom in metodami poskrbi za pozitivno ozračje v razredu in šoli in s tem omogoča občutek pripadnosti šoli. Didaktične metode dela pripomorejo k dobrim učnim dosežkom, a tu je delo vzajemno. Brez učenčevega truda ni uspeha.

## VIRI IN LITERATURA

Jeriček Klanšček, H. idr., 2018: *Duševno zdravje otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Pridobljeno s <https://nijz.si/publikacije/dusevno-zdravje-otrok-in-mladostnikov-v-sloveniji/>. (Dostop 24. 4. 2024).

Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kobal Grum, D. (2017). *Samopodoba v diferencialni psihologiji*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Kompare, A., Stražičar, M., Dogša I., Vec, T. in Curk, J. (2006). *Uvod v psihologijo*. Ljubljana: DZS, d. d.

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

Mikuš Kos, A., Zlatar, F., Uzelac, M. in Jamšek, P. (2017). *Otroci begunci v Sloveniji: priročnik za psihosocialno pomoč otrokom beguncem*. Radovljica: Didakta.

World Health Organization. (2014). *Mental Health Action Plan: 2013-2020*. Geneva: World Health Organization. Pridobljeno s [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/89966/1/9789241506021\\_eng.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/89966/1/9789241506021_eng.pdf). (Dostop 24. 4. 2024).

World Health Organization. (2012). *Risks to Mental Health: An Overview of Vulnerabilities and Risk Factors. Background Paper by WHO Secretariat for Development of a Comprehensive Mental Health Action Plan*. Geneva: World Health Organization. Pridobljeno s [http://www.who.int/mental\\_health/mhgap/risks\\_to\\_mental\\_health\\_EN\\_27\\_08\\_12.pdf](http://www.who.int/mental_health/mhgap/risks_to_mental_health_EN_27_08_12.pdf). (Dostop 24. 4. 2024).



**NA MLADIH SVET STOJI, KAKO PA STOJIJO MLADI?  
OBLIKOVANJE IDENTITETE PREKO KONFLIKTNIH SITUACIJ OB  
SAMOPOŠKODOVALNEM VEDENJU  
THE WORLD STANDS ON THE YOUNG, BUT HOW DO THE YOUNG  
STAND?  
IDENTITY FORMATION THROUGH CONFLICT SITUATIONS AND  
SELF-HARM**

Katja Prelesnik, profesorica defektologije

Oš Toma Brejca Kamnik

Šutna 39 , 1241 Kamnik

[katjapr@gmail.com](mailto:katjapr@gmail.com)

**POVZETEK**

*Dober aktiv svetovalne službe v osnovni šoli obsega različne strokovne profile: psihologa, socialnega/specialnega pedagoga, logopeda in seveda sodelovanje učiteljev. Tako otroci in mladostniki dobijo ustrezno strokovno pomoč. Danes osnovnošolci radi posegajo po pomoči svetovalne službe. V prispevku se dotikam mladostnikov z nizko samopodobo in samopoškodovalnim vedenjem. Ta populacija je izredno ranljiva, saj nimajo opore v okolju, na katero bi se lahko naslonili. Z izkušnjami sem razvila uspešen pristop in strategijo dela z njimi. Obstaja visoka koleracija med nesposobnostjo občutenja sebe in samopoškodovalnim vedenjem ter izredno nizko samopodobo brez oblikovanih osebnih meja. Poudarek vodenega svetovalnega pogovora v svetovalni službi je na pristnem odnosu z mladostnikom in načeli pozitivne discipline. Prikazujem pripomočke za pomoč pri vodenju svetovalnega pogovora, ki so jih mladostniki odlično sprejeli. Zaključujem z idejo, da mladi potrebujejo varno okolje, občutek sprejetosti brez obsodb in skupno iskanje ustreznih rešitev po majhnih korakih. Spreminjanje notranjega pogleda mladostnika je dolgotrajen proces.*

**KLJUČNE BESEDE:** nizka samopodoba, samopoškodovalno vedenje, strategije pristopa k ranljivemu mladostniku, svetovalni pogovor, vloga javnih služb

**ABSTRACT**

*A good asset of the school counselling service in primary school includes various professional profiles: a psychologist, social/special pedagogue, a speech therapist and, of course, the cooperation of teachers. Thus, children and teenagers receive appropriate professional help. Today, primary school students like to seek help from the counselling service. In the article, I touch on adolescents with low self-esteem and self-harming behaviour. This population is extremely vulnerable as they have no support in the environment to lean on. With experience,*

*I have developed a successful approach and strategy for working with them. There is a high correlation between the inability to feel oneself and self-harm, and extremely low self-esteem without formed personal boundaries. The focus of the guided counselling conversation is on a genuine relationship with the adolescent and the theory of positive discipline. I present tools to help guide the counselling conversation, which have been well received by the adolescents. I conclude with the idea that the young require a safe environment, a sense of acceptance without judgment and a joint search for appropriate solutions in small steps. Changing an adolescent's inner view is a long-term process.*

**KEYWORDS:** low self-esteem, self-harm, strategies for approaching a vulnerable adolescent, counselling conversation, the role of public services

## **UVOD**

Kot specialna pedagoginja na osnovni šoli se srečujem s populacijo otrok in mladostnikov, ki odstopajo na različnih področjih. V prispevku naslavljam mladostnike z nizko samopodobo in samopoškodovalnim vedenjem.

Svetovalna služba je prva javna služba, do katere imajo otroci in mladostniki dostop. Opažam, da najstniki preko identitete iščejo svoj status v skupini. Ob neuspehu posegajo po neprimernih odzivih, besednem in fizičnem nasilju. Nimajo razvitih oprimerljivih pristopov za soočanje z vsakdanjimi pritiski in konflikti.

Željni so pogovora, pristnega stika in vodenja v socialnih odnosih. Pri delu z mladostniki zaznavam vrzeli v opredeljevanju svojih občutkov, ki so povod za oblikovanje identitete.

V zadnjih letih sem pri svojem delu spremljala, kako nizka samopodoba, nezmožnost postavljanja osebnih meja in samopoškodovalno vedenje vplivata na mladostnikovo reševanje obstoječega konflikta.

V prispevku prikazujem uspešno strategijo dela z mladostniki z nizko samopodobo in samopoškodovalnim vedenjem.

## **OSREDNJI DEL**

### **SAMOPODOBA**

Samopodoba se v učnih načrtih pojavi v 4. razredu, torej pred obdobjem pubertete. Samopodoba je **naša predstava o tem, kdo smo, kakšni smo in kaj počnemo.**

Samopodoba je močno povezana z našim vedenjem. Svetu se predstavljamo in se obnašamo v skladu s tem, kakšen človek verjamemo in mislimo, da smo.

Stabilna pozitivna samopodoba se ohranja ne glede na zunanje okoliščine, medtem ko pri labilni samopodobi samovrednotenje niha v skladu z zunanjimi odzivi. Tak človek za ohranjanje zunanje podobe potrebuje zunanja priznanja. Do pohvale skuša priti tako, da zadovoljuje potrebe drugih enako, kot si je zagotavljal ljubezen staršev.

Pri mladostnikih je samopodoba lahko previsoka ali prenizka. Kadar se mladostnik precenjuje, lahko to pokaže z bahanjem, postavljanjem pred skupino, tudi s poniževanjem drugih. Prenizko samopodobo imajo tisti, ki se ne cenijo, imajo slabo mnenje o sebi, se umikajo iz skupine ali ponižujejo druge z namenom bodrenja sebe. Oboji se ne znajdejo na področju svojih občutij in potreb, ki so ključni faktor pri oblikovanju identitete.

## **SAMOPOŠKODOVALNO VEDENJE**

Mladostniki z motnjami razpoloženja, ki ne dobijo ustrezne pomoči pravočasno, lahko razvijejo samopoškodovalno vedenje. Kutcher in Chehil (2007) ugotavljata, da so povodi pri dekletih anksioznost in depresija. Pri fantih so to motnje vedenja kot je razdražljivost, impulzivnost in izbruhi agresije. Učitelji, ki znajo prepoznati zgodnje znake v motnjah razpoloženja, otroke in mladostnike dovolj zgodaj predlagajo svetovalni službi.

Pri delu z mladostnikom z motnjami razpoloženja je potrebno biti senzitiven, pristen in spoštljiv. Cilj svetovalnega delavca pri obravnavi je ustvariti okolje, kjer je na prvem mestu odnos in medsebojno zaupanje. Veščine, ki jih potrebuje strokovnjak, ko se sooča s takšnim vedenjem mladostnika, so empatija, strpnost, mirnost in neobsojanje.

## **STRATEGIJA PRISTOPA – UČENJE PROCESA NOTRANJEGA POZITIVNEGA POGOVORA**

Pianta in Hamre (2009) sta ugotovila, da izvajalec pogovora prilagodi mladostnikom prostor, vzdušje in vsebine. Po izkušnjah povzemam, da so mladostniki odprti za vodene skupinske pogovore, si želijo učinkovitih orodij, pristopov delovanja v za njih kriznih situacijah. Oddelki v osnovnih šolah so žal prevelika skupina, da bi se pogovor razvil globlje. V manjših skupinah je lažje vzpostaviti zaupanje; najbolj učinkovito se obnese svetovalni pogovor s posameznim mladostnikom, ki ga predstavljam v prispevku. Mladostnikom je pomembno, da so slišani. Ne pričakujejo, da jih razumemo. Želijo pristen odnos in občutek enakovrednosti. Takrat začnejo graditi zaupanje. Odlično orodje za to so načela pozitivne discipline: prijaznost in odločnost hkrati, vzajemno spoštovanje, napake kot priložnost za učenje, sodelovanje mladostnika pri reševanju težav in spodbujanje.

V šoli se v svetovalni službi znajdejo otroci in mladostniki z neustreznimi čustvenimi in vedenjskimi reakcijami. V prostor vstopijo nezainteresirani, jezni, žalostni, agresivni. Prva naloga svetovalnega delavca je prebiti led razpoloženja. To je dobra iztočnica za pogovor o trenutnem počutju. Pri tem nam je v pomoč lista občutkov in potreb. Naslovimo tudi občutke v telesu (bolečine v trebuhu, glavobol). Preko pogovora usmerimo mladostnika na trenutno situacijo, dejavnik, ki je sprožil takšno razpoloženje. Ponotranjeno imamo dejstvo, da so vsa čustva del človeške izkušnje, da ne obstajajo pozitivna in negativna čustva. Ker je regulacija čustev in vedenja proces, je potrebno povezavo sprožilca občutka in dogodek čim večkrat obnavljati. Mladostnik tako spozna sprožilce (povezane z občutji) in se v novi situaciji čez čas odzove drugače. Strategije odziva ponudimo glede na osebnost mladostnika.

Fantje se v družbi največkrat ne želijo umakniti iz situacije, saj imajo občutek, da so s tem izgubili status v skupini. Manj posegajo po samopoškodovalnem vedenju, več po fizičnem

nasilju. V svetovalnem pogovoru poglobljeno pogledamo njegovo prepričanje o statusu. Je ustrezno? Kaj mu ponuja? Katero potrebo zadovoljuje? Kako bi lahko bolje pokazal veljavo v skupini?

Dekleta hitreje sprejmejo strategijo umika, dihanja in štetja pred reagiranjem, vendar se tako spet »zaprejo« v svoj svet anksioznosti ali depresije. V takem primeru lahko sledi samopoškodovalno vedenje. Potrebujemo več usmerjanja v težo odločitve, kako se želijo počutiti. Dokler so v vlogi »samožrtve«, ne zmorejo sprevideti srčike problema. Pogovor usmerjamo na dejavnike v okolju, na katere lahko in ne morejo vplivati.

Pri vodenju svetovalnega pogovora, ki sem ga z izkušnjami oblikovala, sta mi bila v pomoč lista občutkov in potreb ter prirejeno Plutchikovo kolo v obliki blazin.

#### PRIMER VODENJA SVETOVALNEGA POGOVORA PO KONFLIKTU

Svetovalni pogovor ima nekaj opornih točk, ki so mi bile v začetku v korist, da sem obdržala rdečo nit pogovora. Prilagam tabelo iztočnic v obliki vprašanj in ciljev, ki sem jih želela doseči.

Ob prvem soočanju s problemom

Iztočnice	Cilji
Kaj se je zgodilo? Kako se je zgodilo? Se je zgodilo prvič?	Opredeleitev problema
Kako si se ob tem počutil/a? Kaj si čutil/a na telesu?	Stik s telesom in čustvi ob neprijetnem dogodku – lista občutkov
Objektivno povzemanje slišane	Observacija - teža problema (Kaj bi posnela kamera?)
Pustimo, da občutke doživi, resnično občuti	Največkrat jok, huda žalost, jeza, sram, nemoč – smo empatični in v tišini spremljamo dogajanje v mladostniku
Premor	Po občutku, da se mladostnik pomiri (lahko predlagamo sprostitvene tehnike: dihanje, meditacija, poslušanje glasbe, kotiček za umiritev)
Kaj misliš, da te je napeljalo k temu? Kaj si tisti trenutek potreboval/a?	Lista potreb, ki pokaže bistvo problema
Misliš, da bi lahko naslednjič to lahko drugače naredil/a? Zakaj ja in zakaj ne?	Zmožnost spremembe v isti situaciji po malih korakih
Na kaj misliš, da lahko v tej situaciji ti vplivaš? Na kaj ne moreš?	Krog skrbi in krog vpliva
	Načrt soočanja ob naslednji podobni situaciji

Ob večkratnem soočanju s problemom

Postopek je enak, le pri vprašanju Kaj bi naredil/a drugače, damo večji poudarek na vprašanje Kaj te je odvrnilo, da nisi storil drugače? V tem primeru iščemo sprožilce, ki ovirajo napredek. Pogovor usmerimo nanje z namenom, da jih mladostnik ozavešči in priključuje v spomin, ko se mu/ji situacija ponovi in se kasneje odloči za drugačen pristop.

Vogel (2023) je ugotovil, da ves čas pogovora empatično poslušamo, kar pomeni, da smo tiho prisotni (ne dajemo nasvetov), se osredotočimo na bistvo problema (občutke in potrebe) in ponudimo empatijo šele, ko se druga oseba pomiri.

Usmerjanje mladostnika k spremembam je trd oreh. Na tem mestu uporabljamo pripomoček, imenovan Krog vpliva in krog skrbi (priloga 3). Ponazarja dejavnosti, na katere nimamo vpliva in jih moramo sprejeti (vijoličen krog) ter oranžni krog, ki predstavlja situacije, na katere lahko vplivamo. Na ljudi, stvari, dogodke lahko gledam pozitivno ali negativno. Pozitivno razmišljanje je optimistično, a tudi realistično, hkrati tisto, ki nam bolj pomaga in koristi. Negativno razmišljanje vključuje pretirano in pristransko pričakovanje nečesa slabega.

Razlikujemo med proaktivnimi ljudmi – ki se osredotočajo na to, kar lahko storijo in na kar lahko vplivajo – in reaktivnimi ljudmi, ki svojo energijo osredotočajo na stvari, na katere ne morejo vplivati. Reaktivni ljudje ohranjajo odnos viktimizacije in obtoževanja – do okolice, službe, partnerskega odnosa, vzgoje otrok itd. Covey (1989) trdi, da nismo produkt svojih okoliščin, ampak produkt svojih odločitev, je za marsikaterega odraslega izziv, kaj šele za mladostnike.

Pri načrtovanju soočanja s konfliktno situacijo najprej razmejimo, ali je konflikt rešljiv ali ga je potrebno »samo« sprejeti. Če na konfliktno situacijo lahko vplivamo s svojimi mislimi, odzivi, besedami in odločitvami, skupaj z mladostnikom poiščemo načine, kako.

Razvijanje in usmerjanje mladostnikovih odzivov v za njih težkih situacijah je dolgoročen proces in velik izziv. Včasih ne gre po zastavljenih ciljih. Takrat Nelsen (2014) predlaga uporabo naravnih posledic mladostnikovih odločitev. Potrebno je prepustiti tok dogajanja z namenom, da se mladostnik sooči s posledicami.

V prilogah so delovni listi (lista občutkov in potreb, prirejeno Plutchikovo kolo čustev na blazini, mavrično dihanje kot ena od oblik tehnike sprostitve in krog skrbi ter vpliva), ki so mi v veliko pomoč pri vodenju svetovalnih pogovorov.

## **SKLEP**

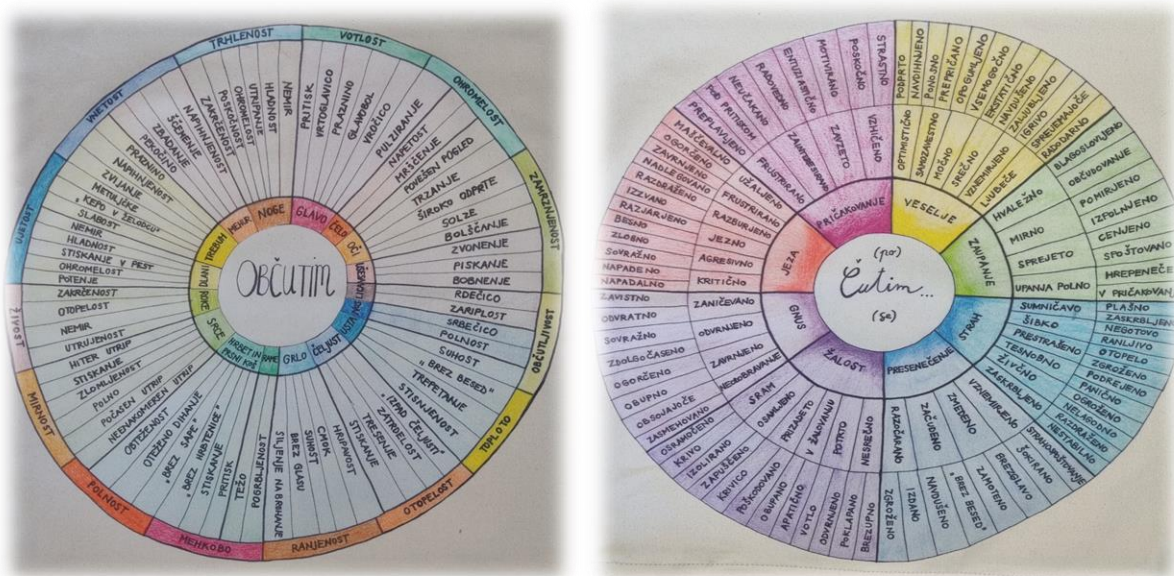
Vloga javnih služb na področju pomoči mladostnikom s težavami v razpoloženju predstavlja pestro izbiro. V prvi vrsti je šolska svetovalna služba, ki je mladostnikom najbolj dostopna. Nudimo pomoč in usmerjamo pri podpori iskanja nadaljnje pomoči, kadar je to potrebno. Institucije, društva (Društvo za pomoč osebam z depresijo in anksioznimi motnjami, društvo Center za pomoč mladim, Društvo Informiranje, svetovanje, podpora in sodelovanje, svetovalnica Šiška) in projekti kot je A (se) štekaš?, To sem jaz, izvajajo programe za mlade, organizirajo druženje in svetovanje. Na spletu je ogromno posvetovalnic, klepetalnic z ustreznimi strokovnjaki, ki se jih najstniki najlažje poslužujejo.

Prenekateri najstniki ne čutijo toliko zaupanja v družini, da bi izpostavili svoje stiske. Če se skupaj s starši odločijo za pomoč, je ena izmed javnih služb tudi psihoterapija, ki je sicer plačljiva. Tukaj se marsikomu od staršev zaprejo vrata.

Težave pri nujenju pomoči v osnovni šoli so predvsem v nizkem številu strokovnjakov. Potrebno bi bilo omogočiti zaposlitev psihoterapevtov na šoli in več psihologov.

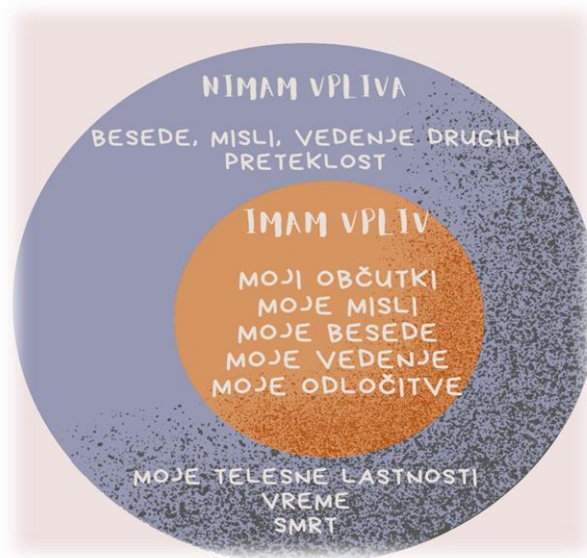
Duševno zdravje, oblikovanje samopodobe in identitete mladostnikov je izrednega pomena za nadaljnja obdobja v življenju, zato je nujno nasloviti njihove stiske, jih usmerjati in jim pravočasno nuditi strokovno pomoč. Naj nam bo pri delu z njimi vodilo, ki ga je zapisal Gandhi: »Bodi sprememba, ki jo želiš videti v svetu.«

## PRILOGE



Priloga 1a in 1b: prilagojeno Plutchikovo kolo čustev za poglobitev vase in stik s telesom





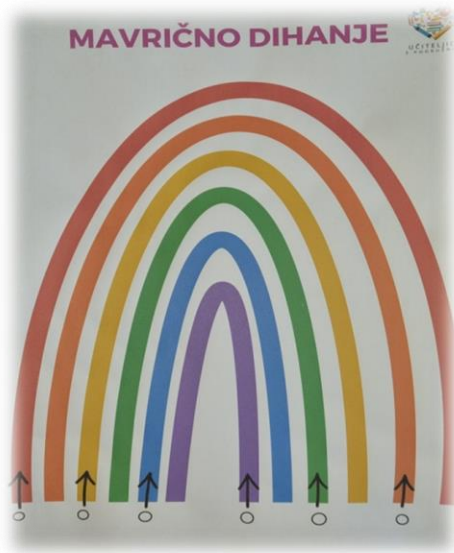
Priloga 3: Krog vpliva in skrbi kot pomoč pri soočanju s konfliktom

Občutki, ki kažejo na zadovoljevanje potrebe	Občutki, ki kažejo na nezadovoljevanje potrebe
VESEL/a navdušen/a začuden/a vznburjen/ osupel/a energičen/a entuziastičen/a živahen/a presenečen/a žareč/a	JEZEN/a razdražen/a prezrt/a nezadovoljen/a togoten/a razkačen/a besen/a sovražen/a napadalen/a frustriran/a
HVALEŽEN/a cenjen/a ganjen/a hvaležen/a dotaknjen (touched)/a	ZMEDEN/a ambivalenten/a konflikten/a osupel/a dezorientiran/a zbegan/a

POTREBA po:	POTREBA po:
AVTONOMIJI izbiri dostojanstvu svobodi neodvisnosti	POVEZANOSTI sprejemanju naklonjenosti vrednosti pristnosti

prostoru spontanosti po učinkovitosti iskrenosti jasnosti celovitosti harmoniji živosti odprtosti čistosti (srca)	moči	pripadnosti skrbi bližini stiku skupnosti sočutju empatiji vključenosti navdihu integriteti podpori stabilnosti zaupanju
---	------	--

Priloga 2a in 2b: Lista občutkov in potreb, kvalitet, vrednot za lažje iskanje sprožilcev vedenja, reagiranja v konfliktnih situacijah



Priloga 4: Primer tehnike dihanja kot ena izmed oblik sproščanja napetosti iz telesa

## VIRI IN LITERATURA

Covey, S. (1989). *7 navad zelo uspešnih ljudi*. Založba MK.

Frey, J. (2018). *Ne čutim se*. Založba Grlica.

dr. Nelsen, J. (2014). *Pozitivna disciplina*. Svetovalno-izobraževalni center Mi.

Mandl, K. (2022). *Moje supermoči 2*. Anksio, Center za pomoč otrokom, mladostnikom in staršem.

Zadravec Šedivy, N., Poštuvan V. (2022). *Samomorilno vedenje mladostnikov*, založba Univerza na Primorskem.

Gomez, A. (10. 5. 2024). *Spisek nekaterih občutkov in potreb*. Zaživi sebe. Dostopno na: <https://osebni-razvoj.si/spisek-nekaterih-obcutkov-in-potreb/>



- Therapist Aid. (2015, n.d.). *Wheel of emotions*. Dostopno na: <https://www.therapistaid.com/therapy-worksheet/wheel-of-emotions/emotions/adults>
- Tacol, A. (10. 5. 2024). *Korak do boljše samopodobe. To sem jaz*. Dostopno na: <https://www.tosemjaz.net/razisci/custva-in-psihicne-stiske/razmisljam-pozitivno/>
- Majoranc, K. (5. 8. 2023). *Skrbi in prepuščanje - Kaj je zunaj in znotraj mojega kroga vpliva?* Body&Mind institut. Dostopno na: <https://body-mind-institute.com/skrbi-in-prepuscanje/>
- Vogelnik, J. (10. 5. 2024) *Uvodna delavnica nenasilne komunikacije za posameznike. Interno gradivo iz delavnice*. Dostopno na: <https://javorvogelnik.com/delavnice-za-posameznike/uvodna-delavnica-nenasilne/>
- Starovasnik, T. (10. 5. 2024) *Ideje za igrivo učenje. Mavrično dihanje*. Učiteljica s podružnice. Dostopno na: <https://uciteljicaspodruznice.si/sl/ideje-za-ucenje/>

## **POHODNIŠKI DNEVNIK – aktivno preživljanje prostega časa**

### **HIKING BOOKLET – active spending of free time**

Irma Prevc, univ. dipl. soc. ped.  
Osnovna šola Železniki  
Otoki 13, 4228 Železniki  
irma.prevc@os-zelezniki.si

#### **POVZETEK**

*V času epidemije, ko je bilo gibanje omejeno le na občine, je nastala ideja o knjižici, v kateri so zbrani okoliški hribi. Kljub vsem takratnim ukrepom smo želeli osnovnošolce in njihove družine spodbuditi k aktivnemu preživljanju časa, spoznavanju okolice in skrbi za svoje počutje. Tako je nastala knjižica Pohodniški dnevnik 1 in zaradi dobrega odziva, čez dve leti še Pohodniški dnevnik 2. V prispevku bom predstavila potek, od ideje do izvedbe, odgovore na anketo, ki sem jih podkrepila še z dejstvi o pohodništvu.*

**KLJUČNE BESEDE:** pohodništvo, knjižica, okoliški hribi, družina, zdravje

#### **ABSTRACT**

*The idea of a booklet was created during the epidemic, when movement was limited only to the municipality. We wanted to encourage our pupils and their families to spend their time actively, get to know their surroundings and take care of their well-being. This is how the booklet Pohodniški dnevnik 1 was created and, due to the good response, Pohodniški dnevnik 2. two years later. I will present the process, from idea to implementation, the answers to the survey, which I supported with facts about hiking.*

**KEY WORDS:** hiking, booklet, surrounding hills, family, health

#### **UVOD**

Marca 2020 so se zaradi pandemije Covid-19 prvič zaprla vrata vrtcev in šol, kar si pred tem nismo mogli predstavljati. Nato se je zgodba oktobra spet ponovila. Epidemija je globoko zarezala v naša življenja, navade, rutine, odnose. Pod vprašaj je postavila številne dejavnosti, ki smo jih imeli za samoumevne. Eden izmed ukrepov za zajezitev virusa je bilo tudi zaprtje občin. Mnoge družine, ki so rade aktivne, so se tako počutile še bolj omejene. Hkrati pa je bila to priložnost, da smo se ozrli po bližnji okolici in ugotovili, da lahko bolje spoznamo lastno občino oziroma okoliške hribe. To je bil povod za nastanek knjižice Pohodniški dnevnik. Mož

je najprej oblikoval povsem preprosto knjižico, le za našo družino, da so hčere z več volje in manj pritoževanja šle v hribe.

Glede na takratno situacijo se mi je zdelo idealno, da idejo predstavim vodstvu šole. To se mi je zdela dobra promocija za gibanje in aktivno preživljanje prostega časa, ko se je še povečalo sedenje za računalnikom in smo več časa preživeli doma, hkrati pa smo bili v strahu, negotovosti in obremenjeni s celotno situacijo. Šola se je povezala z lokalnim Planinskim društvom Železniki in Javnim zavodom Ratitovec. Knjižico smo vsebinsko in oblikovno dodelali. V njej so zbrani raznoliki hribi glede na zahtevnost, poznanost in dolžino hoje (od pol ure do dve uri v eno smer). Hribi pokrivajo področje celotne Selške doline od Vrha Bače do Sv. Jošta. Vsi so primerni za osnovnošolce s splošno kondicijo. Med zbranimi izletniškimi točkami najdemo takšne, ki so bližje doma in se jih lahko opravi tudi med tednom. Otroci v knjižici zbirajo žige ali podpise. Bolj ustvarjalni pa jo dopolnijo celo z risbami in fotografijami, ki jim bodo ostale za lep spomin na osnovnošolske pohode z družino. Poleg predlaganih hribov pa je v knjižici tudi prostor za vpis še drugih hribov, ki jih obiščejo.

Ponudili smo jo vsem družinam naše šole. Že takoj v začetku je požela mnogo zanimanja in pozitivnih odzivov. V jeseni 2020 smo tako razdelili preko 300 pohodniških knjižic. Bilo je vidno opazno, da se je pohodništvo družin z otroki povečalo.

Zaradi velikega zanimanja, pozitivnih odzivov in pobud, smo novembra 2022 izdali še knjižico Pohodniški dnevnik 2.

Namen knjižice je bil učencem oziroma staršem sporočiti, da ima gibanje na svežem zraku skupaj z družino mnogo pozitivnih učinkov in jih spodbuditi, da bi bili aktivni v svojem prostem času. Musek Lešnik (2021) v svoji knjigi na podlagi raziskav navaja, da je povprečna razlika v pričakovani življenjski dobi med ljudmi, ki so telesno aktivni, in tistimi, ki niso, 3 leta.

Že starogrški filozof Aristotel pa je zapisal: »Nič ne uničuje človeka bolj kot njegova telesna neaktivnost. Gibalna oz. športna dejavnost oblikuje mladega človeka v ustvarjalnega posameznika z življenjsko pomembnimi vrednotami. Otroci, ki so telesno dejavni, si ustvarjajo pomemben kapital zdravja tudi za obdobje odraslosti. Redna gibalna dejavnost v mladosti spodbuja večjo skrb za zdrav življenjski slog tudi pozneje v življenju (Škof, 2016).

S knjižico smo postavili staršem in tudi otrokom cilj - osvojiti vse opisane hribe v knjižici. Mnogi starši so z opisanimi predlogi dobili ideje, kako lahko aktivno preživijo skupni družinski čas.

V aprilu 2024 sem vsem staršem (poslano na 970 spletnih naslovov) v reševanje poslala kratko anketo, da bi dobila še dodatne povratne informacije o knjižicah Pohodniški dnevnik in Pohodniški dnevnik 2. Dobila sem vzorec 100 anketiranih.

## **ANALIZA PODATKOV O ŠTEVILU RAZDELJENIH POHODNIŠKIH DNEVNIKI IN OPRAVLJENIH POHODIH**

Osnovno šolo Železniki obiskuje 675 učencev.

Od jeseni 2020 do aprila 2024 je bilo razdeljenih najmanj 550 knjižic Pohodniški dnevnik, od tega pa je knjižico »opravilo« 78 otrok. To pomeni 15 procentov otrok. Iz ankete pa lahko

razberemo podatek, da je zelo velik delež otrok, ki je opravilo več kot polovico pohodov, torej več kot sedem osvojenih vrhov. Takih otrok je kar 30%.

Pohodniški dnevnik 2 je bil izdan novembra 2022 in je bilo od takrat razdeljenih 150 knjižic.

Vseh 14 pohodov iz druge knjižice je opravilo 15 otrok. Iz ankete pa lahko sklepamo, da je več kot 7 vrhov osvojila še četrtnina otrok, ki so prejeli knjižico. Sklepamo, da približno 37 otrok.

Pri tem ne smemo pozabiti, da so otroci hodili v hribe v spremstvu staršev ali drugih odraslih in še drugih družinskih članov. Torej je Pohodniški dnevnik spodbudil k aktivnemu preživljanju prostega časa še mnogo širši krog ljudi.

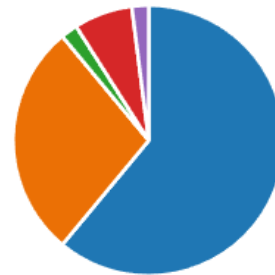
Prikaz 1: Ali imate prvo ali drugo knjižico Pohodniški dnevnik?

3. Ali že imate prvo ali drugo knjižico Pohodniški dnevnik?

[Več podrobnosti](#)


[Vpogledi](#)





<span style="color: blue;">●</span> Da, imamo obe knjižici.	61
<span style="color: orange;">●</span> Da, imamo prvo knjižico Pohod...	28
<span style="color: green;">●</span> Da, imamo drugo knjižico Poho...	2
<span style="color: red;">●</span> Ne, nimamo nobene.	7
<span style="color: purple;">●</span> Ne, nimamo in bi jo želeli imeti.	2



Prikaz 2: Koliko hribov ste že osvojili iz prve knjižice Pohodniški dnevnik?  
4. Koliko hribov ste že osvojili iz prve knjižice Pohodniški dnevnik?

[Več podrobnosti](#)

 Vpogledi


 Vse.	39
 Več kot polovico.	26
 Manj kot polovico.	22
 Še zbiramo motivacijo in čas, da...	12







Prikaz 3: Koliko hribov ste že osvojili iz druge knjižice Pohodniški dnevnik 2?

5. Koliko hribov ste že osvojili iz druge knjižice Pohodniški dnevnik 2?

[Več podrobnosti](#)

 Vpogledi

 Vse.	10
 Več kot polovico.	21
 Manj kot polovico.	27
 Še zbiramo motivacijo in čas, da...	33



## MOTIVACIJA ZA POHODNIŠTVO

Na vprašanje »V kolikšni meri knjižica motivira k hoji v hribe otroke / starše?« smo dobili skoraj enako povprečno oceno – 3,25 oziroma 3,26. Iz stolpičnega prikaza pa je vidno, da so starši ocenili, da knjižica otroke motivira z oceno 3 od 4, njih pa z oceno 4 od 4. Torej so mnenja, da knjižica k pohodništvu celo bolj motivira starše kot otroke. To niti ni presenetljivo, saj so otroci od tretjega do šestega leta odlični in potrpežljivi hodci, kasneje pa v tem ne vidijo pravega smisla (Stritar, 1998).

Motivacijo je najlažje doseči otrokom tako, da jih odvrčamo od misli na hojo. Naredimo jo za pristransko dejavnost, kajti otrokom je všeč, kar se dogaja med hojo in na cilju. Pot je lahko igriva in zabavna. Pripovedujemo jim lahko zgodbe ali opazujemo naravo (mravljišče, krmišče, zanimiva drevesa, plodove dreves, opazujemo živali ...) (Kristan, 1996).

Tako bo otroku potek hoje predstavljal užitek oziroma zadovoljstvo in se mu bo razvijala notranja motivacija, ki se povezuje z občutki zadovoljstva, zanimanja, zabave, zaupanja in vztrajanja, naloge izvede z zadovoljstvom in ne z namenom prejetja nagrade.

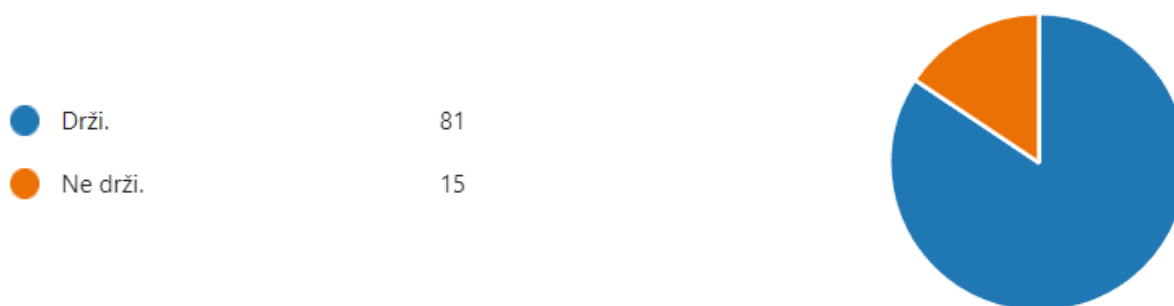
Včasih pa otrok ne kaže prav nobenega zanimanja za dejavnost. Takrat ga lahko spodbudimo z zunanjimi motivacijskimi sredstvi. V našem primeru je to že sama knjižica in zbiranje žigov v njej ali sladki prigrizki na vrhu. Za osvojenih vseh 14 hribov učenci dobijo nagrado – kupon za bazen in sladoled, kar pa bi tudi kakšnemu učencu lahko bila motivacija za hojo.

Pri zunanji motivaciji je pomembno, da skušamo upoštevati nekatera načela, ki jih Cveta Razdevšek-Pučko (1999) imenuje »P načela«. Te naj izbiramo: prilagojeno, postopno, previdno, premišljeno, preudarno in pravočasno. Bistveno je torej, da se ve, za koga, kdaj in kako uporabiti zunanje motivacijske spodbude, ne da bi pri tem ogrozili že prisotno notranjo motivacijo.

Sicer pa je otrokom potrebno načrtovati primerne izzive, ki jih pomaknejo iz cone udobja proti zahtevnejšim, a bolj zadovoljujočim izkušnjam. Povemo jim, da zahtevane naloge zahtevajo trud, napor in premagovanje ovir. Ko dosežejo manjše cilje, jih pohvalimo in spodbudimo k nadaljevanju (Musek Lešnik, 2021). Takrat se okrepi tudi njegova samozavest, saj na vrh pridejo sami in vidijo, da zmorejo. Dodatna nagrada pa jim je lahko že žig v knjižici ali na roki in drugim v dokaz, da so bili na vrhu. To jim daje še dodatno motivacijo za naprej.

Knjižica Pohodniški dnevnik je z opisanimi hribi postavila staršem in otrokom najmanj dva cilja - da osvojijo vseh 14 vrhov in obišejo hribe, ki jih še ne poznajo. In jih tako spodbuja h gibanju.

Prikaz 4: Zaradi knjižice smo osvojili nekatere hribe, ki jih še nismo / nisem poznal.

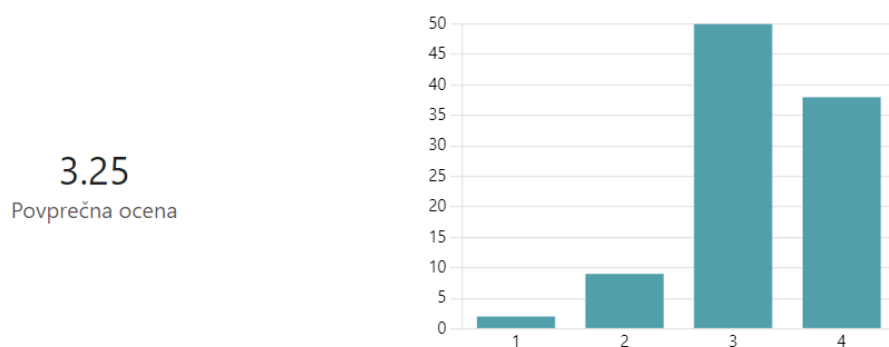


Otroci, ki imajo jasne cilje, se bolj osredotočajo na to, kar želijo, so bolj motivirani. Hitreje se naučijo načrtovati, vzpostavljati prioritete med nalogami in doseči željene rezultate. Ker pa v začetku ne poznajo svojih potencialov, jih lahko spodbujamo, da jih v celoti razvijajo in uresničijo. Z našimi pričakovanji in zahtevami jim pomagamo uresničiti pomembne mejnike in se veselijo svojih uspehov. Kasneje pa jim pomagamo naša pričakovanja nadomestiti z njihovimi lastnimi cilji in željami (Musek Lešnik, 2021). Največ pa lahko starši in vzgojitelji pri

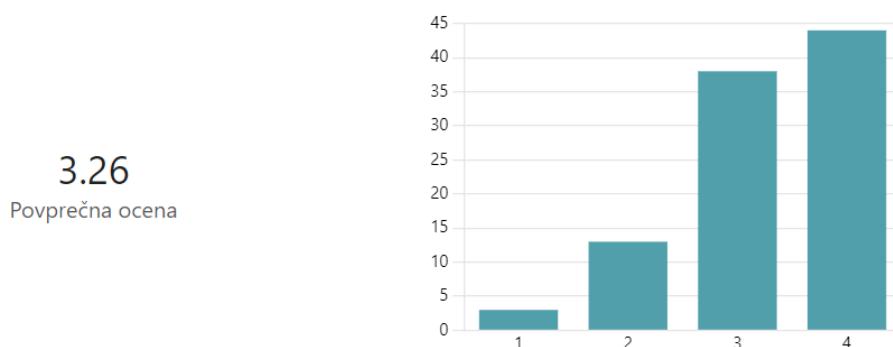
otročih dosežejo z ljubeznijo, z zgledom, ki je vreden spoštovanja in posnemanja, in trdnostjo za življenje. Saj otrok v sebi nosi potrebo, da vidi pred sabo vzor (Zalokar Divjak, 1996).

Tako tudi Škof (2016) pravi, da je okolje družine oziroma športna dejavnost v družini najpomembnejši dejavnik oblikovanja vzorca življenjskega sloga in navad človeka v mladosti in tudi sicer v življenju. Potencialni vpliv družine se kaže v oblikovanju navad, v podpori, ki jo otrok dobi ali je ne dobi v družini. Tako so vrednote mladih in njihova stališča do športne dejavnosti močno povezani s tem, kako aktivno se s športom ukvarjajo njihovi starši. In tudi, koliko se starši zanimajo za otrokove dejavnosti (tudi športno udejstvovanje).

Prikaz 5: V Kolikšni meri knjižica motivira otroke k hoji v hribe?



Prikaz 6: V kolikšni meri knjižica motivira k pohodništvu vas – starše?



## POMEMBNI DEJAVNIKI POHODNIŠTVA

Redna in človeku prilagojena telesna dejavnost v vseh življenjskih obdobjih ima nenadomestljivo vlogo. Nujno je potrebna za normalen biološki, socialni in duševni razvoj ter zdravje mladih ljudi, v zrelih letih in starosti pa redna ter primerno izbrana športna oz. telesna dejavnost ohranja vitalnost človeka, ga varuje pred boleznimi in mu omogoča boljšo kakovost življenja.

Študije jasno kažejo (Škof, 2016 v US DHHS, 2008), da redna ter primerna telesna dejavnost otrok in mladostnikov izboljšuje njihovo telesno zmogljivost (vzdržljivost, mišično moč) ter krepí telesno in duševno zdravje. Zlasti izrazit in dokazno pomemben vpliv ima telesna dejavnost otrok in mladostnikov na:

- izboljšanje kostnega zdravja,
- izboljšanje markerjev srčno-žilnega in metaboličnega zdravja,
- ustrezno sestavo telesa in
- zmanjšanje simptomov depresije (Škof, 2016 v Physical Activity Guidelines for Americans, 2008).

## POHODNIŠTVO IN DUŠEVNO ZDRAVJE

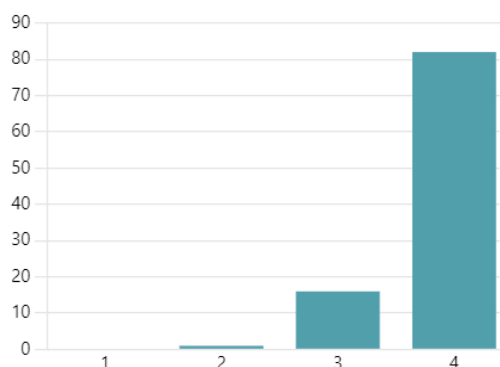
Pohodništvo na našo psiho deluje posredno, saj ugodno vpliva na naše fizično zdravje, kar pa poveča našo kakovost življenja in tako izboljša mentalno počutje. Deluje pa tudi neposredno. Ob osvojenem cilju ali vrhu čutimo samozavest, saj smo premagali napor z lastnim trudom. Obvladovanje telesa in uma pri telesnih naporih izboljšuje našo kapaciteto spopadanja z vsakodnevnimi stresnimi obremenitvami. Redno aktivni ljudje imajo manj težav s stresom, čustveno napetostjo, nespečnostjo, razdražljivostjo, koncentracijo in kronično izčrpanostjo. Telesna vadba zmanjšuje škodljive oblike vedenja (kajenje, prekomerno uživanje alkohola), saj bolj cenimo kondicijsko pripravljeno telo, ki je zmožno premagovati različne cilje in mu ne želimo škodovati z negativnimi razvadami (Humar, 2006).

Tako tudi Arh (2019 v Lee White idr., 2017) v svoji zaključni nalogi razlaga, da je športna aktivnost pozitivno povezana z boljšim duševnim zdravjem ter z zmanjšanim tveganjem za duševne motnje, predvsem depresijo in anksioznostjo. Aerobna vadba, kot so hitra hoja, tek, kolesarjenje ali pa vadba za moč (dvigovanje uteži), dokazano pomagata ljudem, ki trpijo za zmerno ali hudo depresijo. Telesna aktivnost zvišuje stanje razpoloženja, samospoštovanja in tudi samozavest, kar je posebno pomembno za ljudi z duševnimi motnjami. Tako naj bi bila tudi redna telesna vadba povezana z večjo stopnjo duševnega zdravja, dobrega počutja in zmanjšanim občutkom tesnobe, ne glede na spol. Bolj telesno aktivni odrasli v povprečju dosegajo nižje ocene na meritvah stopenj depresije kot tisti posamezniki, ki več sedijo in se manj gibajo.

Prikaz 7: Iz pohodniških izletov se vrnemo domov zadovoljni, dobrega počutja.



3.82  
Povprečna ocena



&lt;

Tudi starši so na vprašanje o počutju bili zelo enotni. Prepričljiva večina se povsem strinja, da se vrnejo domov zadovoljni, dobrega počutja.

## DOBRO POČUTJE IN UČNI REZULTATI

Musek Lešnik (2021) na podlagi raziskav navaja, da so ljudje, ki se dobro počutijo v svoji koži, bolj zdravi in živijo kar 7,6 let dlje od tistih, ki se ne.

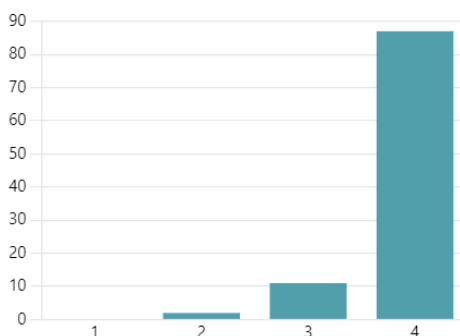
V svoji knjigi predstavi primer poskusa v Butanu, kjer so sistematično uvajali strategije za izboljšanje počutja, ki so sčasoma postale njihove navade. Z izboljšanjem počutja, tako učiteljev kot učencev, se je izboljšal tudi učni rezultat. Torej ko začnemo na šolah sistematično skrbeti za počutje in notranje blagostanje, je najpomembnejši stranski učinek boljšega počutja in odnosov izboljšanje učnih rezultatov (Musek Lešnik, 2021).

Na splošno dobro počutje na šolah lahko vplivamo tudi s športnimi aktivnostmi, med katerimi je seveda priporočljivo tudi pohodništvo. J. Zurc, G. Jelovčan in V. Štemberger (2022) so ugotovili, da je pomanjkanje gibalne/športne aktivnosti najmočnejši napovedovalec vedenjskih težav na področju ponotranjenja, kot so občutki anksioznosti, žalosti, osamljenosti, depresije in nizke samopodobe. Bolj kot je otrok gibalno/športno aktiven, boljše je njegovo obvladovanje težav ponotranjenja, pri tem sta zlasti pomembni pogostnost in intenzivnost katere koli oblike pristočasne gibalne/športne aktivnosti.

## POVEZOVANJE Z DRUŽINSKIMI ČLANI

Prikaz 8: Hoja v hribe je priložnost za pogovor in povezovanje z družinskimi člani

3.85  
Povprečna ocena

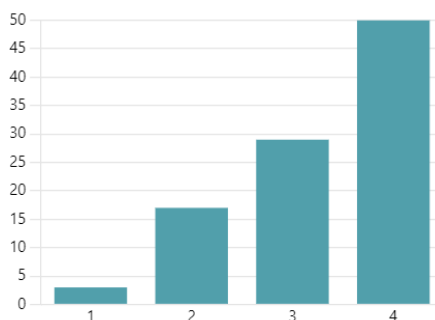


Kar 98% anketiranih se je povsem strinjalo, da je hoja v hribe priložnost za povezovanje z družinskimi člani. Takrat je čas rezerviran za druženje in ni drugih motečih dejavnikov, ki nas pogosto ovirajo doma, da si težje vzamemo čas ali posvetimo pozornost drug drugemu. Med hojo pa je več kot dovolj časa, da se lahko zapletemo v pogovor in izmenjamo mnenje, spoznanja, občutke. S tem se je strinjala tudi polovica anketiranih, vendar pa bi trditev, da so otroci pripravljeni govoriti o sebi, bolj povezala s posvečenim časom, ki ga straši namenijo otroku kot pa s samo hojo. Sicer pa trenutki, namenjeni pogovoru, gradijo odnos in blagodejno vplivajo tudi na počutje. Hkrati pa se takrat drug od drugega lahko tudi veliko naučimo.

V družini pridobivamo različne informacije, podatke, spoznanja, navade, razvade, učimo se socialnega vedenja, vzorcev komunikacije, oblikujemo si interese, vrednote in razvijamo svoje sposobnosti. Vir učenja v družini predstavljajo predvsem medosebni odnosi in skupne dejavnosti. Učenje se odvija ob konkretnih dejavnostih – vsakodnevnih opravilih, dejavnostih v prostem času. (Ličen, 1996, str. 2-5).

Prikaz 9: Pri hoji v hribe otroci povedo več o sebi kot po navadi doma.

3.27  
Povprečna ocena



## SKLEP

Obe knjižici sta bili s strani staršev sprejeti z velikim odobravanjem in pozitivnimi odzivi. Predvsem v času pandemije je obiskovanje hribov popestrilo težje življenjsko obdobje in tako poskrbelo za nekaj več pestrosti in tudi boljšega počutja.

Kljub mnogim pozitivnim povratnim informacijam pa bi si želela k pohodništvu spodbuditi še več družin, ki jim šport oziroma gibanje ni blizu in tako tudi njihovi otroci niso motivirani za hojo.

Odzivi staršev in otrok:

»Najbolj zanimiva mi je bila pot po sledovih treh gradov, saj sem morala za pravo pot slediti znakom paža. Najlepši razgled mi je bil z Bele peči. Najtežja je bila pot na Hoč, saj je bil zadnji del poti precej strm. Vse pohode sem opravila skupaj z atom, mamu in mami, pri nekaterih pa sta se nam pridružila še moja brata Patrik in Kristijan. Na večini vrhov smo bili mi vsi prvič. Običajno smo vrhove osvajali ob vikendih. Nekajkrat smo nekoliko težje našli pot, saj skoraj nobena od njih ni označena. Najbolj zanimivo mi je bilo zbiranje žigov oz. podpisov, ker imam tako več veselja do pohodov. Drugim pohodnikom svetujem, naj vztrajajo, saj poti do vrhov niso zahtevne,« je zapisala učenka 5. razreda.

»Osvojili smo samo vrhove iz prve knjižice, sedaj je puberteta. Bila pa je to najboljša stvar, sploh v času korone, res smo spoznali nekatere vrhove v bližini doma, ki jih drugače mogoče nikoli ne bi, a so vredni obiska, pa še otroka je zelo pritegnilo, sploh zaradi knjižice. Vse pohvale,« pa je strnil vtise oče dveh učencev.

## VIRI IN LITERATURA

- Arh T. (2019). *Vpliv športne aktivnosti na duševno zdravje in duševne motnje*. Univerza na Primorskem, Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije.  
[https://www.famnit.upr.si/files/zakljucna\\_dela\\_repo/885](https://www.famnit.upr.si/files/zakljucna_dela_repo/885)
- Humar, B. (2006). Vpliv gora na človeka. V B. Rotovnik (ur.), *Vodniški učbenik* (str. 60-67). Ljubljana: Planinska zveza Slovenije.
- Jelovčan G., Štemberg V., Zurc J. (2022). Pomen gibalnih/športnih aktivnosti pri obvladovanju vedenjskih težav učenk in učencev v osnovni šoli. *Revija za elementarno izobraževanje*, št. 15 (str. 409-425). Univerza v Ljubljani, Pedagoška Fakulteta.
- Ličen, N. (1996). Družina kot učna izkušnja. V *Andragoška spoznanja*, I (str. 5-12). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kristan, S. (1993). *V gore...* Radovljica, Didakta.
- Musek Lešnik, K. (2021). *Pozitivna psihologija za vrtce, šole in starše*. Mladinska knjiga
- Rajovič R. (2021) *IQ otroka – skrb staršev*. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Razdevšek-Pučko, C. (1999). *Motivacija in učenje*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Stritar U. in Stritar A. (1998). *Z otroki v gore: družinski izleti*. Ljubljana, Sidarta.
- Škof, B., s sodelavci (2016). Šport po meri otrok in mladostnikov. V *Mladim več športa*. (str. 32-59). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Zalokar Divjak Z. (1996). *Vzgoja JE....NI znanost*. Ljubljana, Educy.

## **PREPREČEVANJE SAMOPOŠKODOVANJA IN SUICIDALNE OGROŽENOSTI MLADOSTNIKOV V DIJAŠKEM DOMU PREVENTION OF SELF-HARM AND SUICIDE RISK AMONG ADOLESCENTS IN THE BOARDING SCHOOL**

Tina Rezar, mag. prof. ped. in nem. ter mag. zak. in druž. štud.  
Dijaški dom Vič,  
Gerbičeva ulica 53, 1000 Ljubljana  
tina.rezar@ddvic.si

### **POVZETEK**

*V sodobni družbi postaja pojav samopoškodbenega in suicidalnega vedenja pri mladostnikih vse pogostejši. Mladi se srečujejo z raznovrstnimi stiskami, ki so tesno povezane s samim duševnim zdravjem posameznika. Običajno gre za konglomerat različnih dejavnikov, tako družbenih, psiholoških kot tudi bioloških, ki medsebojno učinkujejo na delovanje in duševno stanje mladostnikov. Ob soočanju z vsakodnevnimi težavami, konflikti, se posamezniki pogosto počutijo nemočne, žalostne, tesnobne, brezupne. Samopoškodovanje razumejo kot strategijo preživetja, da zmanjšajo svojo bolečino. Pri mladostnikih se pojavlja tudi vse več samomorilnih misli, kar jih lahko potisne v dejansko izvedbo samomora. Po podatkih Svetovne zdravstvene organizacije vsako leto zaradi samomora umre 800.000 ljudi. Samomor je velik in zaskrbljujoč javnozdravstveni in družben problem, pred katerim ni varen nihče. Pojavlja se v vseh državah sveta, vendar je še vedno tabu tema, saj gre za kompleksen fenomen. Odkrit pogovor, razumevanje, podpora, sočutje sogovornika pripomorejo k zmanjšanju stiske in lahko tudi rešijo marsikatero življenje.*

**KLJUČNE BESEDE:** samopoškodovanje, samomorilnost, duševno zdravje mladostnikov, dijaški dom

### **ABSTRACT**

*The phenomenon of self-harm and suicidal behavior among adolescents is becoming increasingly common in modern society. Young people face a variety of hardships that are closely related to the mental health of the individual. It is usually a conglomerate of various factors, such as social, psychological and biological, that interact with each other on the functioning and mental state of adolescents. Faced with everyday problems, conflicts, individuals often feel helpless, sad, anxious, hopeless. They see self-harm as a survival strategy to reduce their pain. Adolescents also have more and more suicidal thoughts, which can push them to actually commit suicide. According to the World Health Organization, 800,000 people die by suicide every year. Suicide is a major public health and social problem from which no one is safe. It occurs in all countries of the world, but it is still a taboo topic, because it is a complex phenomenon. Frank conversation, understanding, support and compassion of the interlocutor help to reduce distress and can also save many lives.*

**KEY WORDS:** self-harm, suicidal tendency, mental health of adolescents, boarding school

## UVOD

Pojav samopoškodovanja in suicidalnih misli postajata med današnjimi mladostniki vse večji družbeni problem. Gre za vseobsegajoč in kompleksen fenomen, ki je tesno povezan s posameznikovo osebnostno strukturo, z duševnim stanjem, z vedenjskimi vzorci in z okoljem, s katerim je obdan. V obdobju mladostništva se pričnejo številne razvojne naloge, kot so iskanje lastne identitete, prilagajanje na telesne spremembe, vzpostavljanje socialnih odnosov, osamosvajanje, razvijanje osebne odgovornosti in podobno, kar lahko predstavlja mladostnikom velik izziv, pri katerem pogosto naletijo na težave.

Med mladostniki je marsikdo izpostavljen vplivom nestrukturiranega, permisivnega družinskega okolja in velikokrat tudi neustreznim vedenjskim vzorcem širšega okolja, zato je zelo pomembno, da se reševanja težav lotimo v skupnosti in sistemsko, saj bo le to prineslo učinkovite in trajnostne spremembe. Vsak mladostnik, ki ima strokovno pomoč v zdravstvu ali je obravnavan v socialno-varstvenem sistemu, je vključen tudi v vzgojno-izobraževalni proces, kjer ravno tako potrebuje pomoč in podporo. Bivanje v dijaškem domu našim mladostnikom predstavlja varen prostor in hkrati priložnost za osamosvojitvev, osebno rast in razvoj, učinkovitejše učenje ter druženje z vrstniki, prijatelji, kjer dajemo poseben pomen ozaveščanju o duševnem zdravju.

Cilj pričujočega prispevka je predstaviti dejavnike tveganja, varovalne dejavnike in razumevanje čustvene dinamike pri samopoškodbenem vedenju in samomorilnih misli. Navedenih bo nekaj avtentičnih primerov za oris problematike. Omenjene bodo tudi možnosti za soočanje, preprečevanje in odpravljanje tovrstnih izzivov.

## SAMOPOŠKODBENO VEDENJE MED MLADOSTNIKI

Samopoškodovanje je oblika avtoagresije, ki predstavlja namerno poškodovanje lastnega telesa. Posamezniki se ga poslužijo kot način lajšanja čustvene bolečine, razbremenitve pritiskov, vendar to olajša le začasno, kmalu zatem pa sledijo občutki krivde in sramu, kar vodi v začarani krog. Zaradi občutka začasnega olajšanja lahko samopoškodovanje postane tipičen način spopadanja z življenjskimi izzivi. Pomembno je, da mladostniki, ki se poslužujejo oblik samopoškodbenega vedenja, čim prej dobijo pravo podporo in pomoč. Z učenjem novih strategij spoprijemanja z vsakdanjimi težavami se lahko dolgoročno prekine krog samopoškodovanja (UNICEF).

Pomembno čustvo pri razumevanju samopoškodovanja je sram, ki se sproža, razvija v družbenih interakcijah in v korelaciji s samopoškodovanjem tudi reproducira in krepi, kar lahko vodi v začarani krog sramu in samopoškodovanja. Deluje nekoliko kontradiktorno, saj se posameznik s samopoškodovanjem brani sramu, tako da ohranja družbene in kulturne obveznosti ter socialne vezi z drugimi, hkrati pa lahko tudi ogrozi družbene vezi in posledično sproži še več sramu. Pri samopoškodbenem vedenju ne gre le za čustveno regulacijo in

internaliziran socialni nadzor, temveč za t. i. interaktivni krog sramu, kar pomeni, da mladostniki čutijo sram in se režejo, nato se ponovno režejo in so osramočeni, sram jih je in se režejo... (Gunnarsson, 2020).

Mladostnikom predstavlja samopoškodovanje zasilni izhod, ki ga razumejo kot strategijo preživetja in zmanjšanja psihološke stiske. Posamezniki, ki se samopoškodujejo, so v družbi pogosto stigmatizirani, odrinjeni, počutijo se nemočne, ne zaupajo v svoje sposobnosti in izražajo pomanjkljivo zmožnost samonadzora in uravnavanja čustev. Prisotna so močna čustva, kot so jeza, bes, razdražljivost, strah, sram, nemoč, brezup, (samo)sovraštvo, otopelost, krivda, odtujenost in številne frustracije. Med najpogostejše oblike samopoškodbenega vedenja spadajo: rezanje, povzročanje opeklin, udarjanje z deli telesa ob ostre in trde predmete, zbadanje z iglami, šestilom, praskanje, preprečevanje celjenja ran, puljenje las, samougrizi in namerni zlomi kosti. Samopoškodovanje lahko postane globoko usidran vzorec reševanja notranje napetosti, ki vodi do neustavljive potrebe po samokaznovanju, kar kaže na njegov zasvojljiv značaj (Cerar idr., 2011).

Najnovejša izdaja Diagnostičnega in statističnega priročnika za duševne motnje (DSM-5) Ameriškega psihiatričnega združenja je leta 2013 opredelila t. i. nesuicidalno samopoškodovanje kot samostojno diagnozo. Samopoškodovalno vedenje mladostnikov je resen javnozdravstveni problem in kot poseben klinični pojav zahteva nadaljnje sistematične raziskave (Buelens idr. 2020). Klinična in empirična poročila kažejo, da se mladostniki samopoškodujejo brez namena samomora in ne le za lajšanje, temveč tudi za preprečevanje samomorilnih misli oz. za izogibanje samomorilnemu vedenju. Doslej ni še nobena študija kvantitativno ocenila, ali samopoškodovanje brez samomorilnega namena vodi do kratkoročnega zmanjšanja samomorilnih misli. S spremljanjem v realnem času v sedmih dneh na vzorcu bolnikov z mejno osebno motnjo so našli dokaze, da samopoškodovanju sledi zmanjšanje samomorilnih misli v naslednjih urah, kar lahko kaže na to, da je samopoškodbeno vedenje lahko učinkovita, čeprav neprilagojena, strategija spoprijemanja s samomorilnimi stanji (Herzog idr. 2022).

Na drugi strani pa Zetterqvist (2015) opozarja, da moramo striktno ločiti med samomorilnim in samopoškodbenim vedenjem, saj lahko v nasprotnem primeru privede do netočne konceptualizacije primera, neustrezne ocene tveganja in zdravljenja. Zanemarjanje namere pri opisovanju samopoškodb lahko privede do napačne ocene samomorilne ogroženosti oz. prepreči pravilno opredelitev dejavnikov tveganja za samomor. Nedavne longitudinalne raziskave so pokazale, da samopoškodbeno vedenje napoveduje poskus samomora pri mladostnikih in da je mogoče visoko stopnjo sočasnega pojavljanja teh dveh pojavov razumeti z vidika, da samopoškodovanje povečuje tveganje za samomorilno vedenje (prav tam, 2015).

Slovenski mladostniki so v eni izmed raziskav kot glavno funkcijo samopoškodovanja brez samomorilnega namena navedli uravnavanje čustev, sledijo jim antisocijalizacija/generiranje občutkov, samokaznovanje, antisuicidalnost, označevanje/prikazovanje stiske, skrb zase, medosebne meje, dokazovanje moči in vzdržljivosti, avtonomija, iskanje vznemirjenja, vpliv na medosebne odnose, povezovanje z vrstniki in kot zadnje tudi maščevanje. Glede na izsledke raziskave bi se morali osredotočiti na učinkovitejše razvijanje mladostnikovih mehanizmov za uravnavanje čustev oz. zmanjšati njihova čustvena nihanja. Na tretjem mestu je bilo

samokaznovanje, ki je v prvi vrsti povezan s slabo samopodobo in lahko kaže tudi na morebitno depresivno simptomatiko. Mladostniki so poročali tudi o nadpovprečni stopnji anksioznosti in impulzivnosti (Bunderla in Gregorič Kumperščak, 2015).

## **POJAV SAMOMORILNOSTI PRI MLADOSTNIKI**

Svetovna zdravstvena organizacija (2023) navaja, da vsako leto zaradi samomora umre več kot 700.000 ljudi. Veliko število je tudi takšnih, ki so predhodno že poskušali narediti samomor, zato spada poskus samomora med pomembne dejavnike tveganja za samomor v splošni populaciji. Še bolj zaskrbljujoč je podatek, da je samomor četrti najpogostejši vzrok smrti med mladostniki, starimi od 15 do 29 let.

Po statističnih podatkih je bilo v Sloveniji v letu 2020 zabeleženih 369 samomorov, od tega 21 v starosti med 10 let in 29 let, v letu 2021 432 samomorov, od tega 33 v starosti med 10 let in 29 let, v letu 2022 402 samomora, od tega 46 v starosti med 10 let in 29 let. Čeprav na prvi pogled skupno število samomorov dolgoročno upada, je moč zaznati, da samomorilni količnik vseeno narašča pri nižjih starostnih skupinah, tj. med 10 in 29 let, kar je zaskrbljujoče (Statistični urad Republike Slovenije). Na skrb vzbujajoče stanje kaže tudi nemška raziskava števila samomora v izbranih evropskih državah po spolu v letu 2017, kjer sta bili vodilni državi Litva in Slovenija z 19,58 samomora na 100.000 prebivalcev. Čeprav dolgoročni trend v Nemčiji kaže na jasno upadanje, saj se je število samomorov od začetka osemdesetih let prejšnjega stoletja skoraj prepolovilo, pa vseeno vsako leto zaradi posledic samomora še vedno umre 10.000 ljudi, kar je več kot zaradi prometnih nesreč, drog in virusa HIV skupaj (Statista, 2017).

Slovenija se v svetovni lestvici uvršča med prvih deset držav z najvišjim samomorilnim količnikom. Pri raziskovanju samomorilnega vedenja igrajo pomembno vlogo individualni, situacijski in družbeni dejavniki. V zadnjih letih je opazno, da so se spremenila stališča do samomora in do iskanja pomoči, ljudje se več pogovarjajo o svojih stiskah in težavah, s katerimi se soočajo. (Živ? Živ!)

Samomor je eno izmed najbolj osebnih dejanj, za katerega se lahko posameznik odloči in povzroča kolektivno škodo, saj številni avtorji opozarjajo, da samomor ene osebe vpliva na pojav čustvenih posledic vsaj še pri šestih drugih osebah, ki so bile s posameznikom tako ali drugače povezane (družina, prijatelji, sodelavci). Statistično gledano se Slovenija že več desetletij uvršča med deset najbolj ogroženih držav v Evropi, saj se pri nas letno okoli 600 posameznikov odloči, da bodo sami končali svoje življenje. Tveganje je večje pri posameznikih, ki imajo duševne težave, pri osebah, ki so že v preteklosti poskušale storiti samomor ter pri osebah z neustrezno rabo psihoaktivnih snovi (alkohol, droga). Samomorilno vedenje ni trenutni dogodek, temveč dlje časa trajajoč proces, ki ga lahko primerjamo z boleznijo. Sprva se pojavijo samomorilne misli, ki se lahko stopnjujejo do samomorilnega namena, načrta ali celo poskusa, zato je ključnega pomena, da posameznika, ki se sooča s samomorilnimi misli, odkrijemo v zgodnji fazi, mu prisluhnemo, ga razumemo in pri tem ne obsojamo (Tančič idr. 2009).



Zadnji dve leti sodelujem kot spletna svetovalka v ekipi strokovnjakov v anonimni mladinski spletni svetovalnici TO SEM JAZ, zato bom v nadaljevanju predstavila nekaj zgovornih primerov otrok in mladostnikov, ki se soočajo s samopoškodovanjem in s samomorilnostjo. Od meseca decembra 2022 do meseca aprila 2024 je bilo samo meni v reševanje podanih približno 20 primerov vprašanj, v katerih so mladi posredno ali neposredno omenjali samomor.

#### **PRIMER 1: Samopoškodovanje, mojih 5 reasons why. 5, 15, let**

*»Lep pozdrav, stara sem 15 let in zadnjih nekaj let (mislim da 3-4 leta), se soočam s samopoškodovanjem. Za to ve le nekaj mojih najbližjih prijateljev in moj fant...zdaj sem prvi letnik gimnazije. Moje samopoškodovanje se je začelo z nohti, ki so praskali mojo kožo, nato so prišle škarje, noži, razbito steklo. Zdaj bi uporabila vse kar lahko. V 9. razredu osnovne šole sem začela uporabljati škarje, kar pomeni, da se bile moje rane bolj vidne in opazne kot prej. To so moje prijateljice opazile, in naredile so... nič. Nobena ni vprašali ali sem v redu, nobena mi ni rekla naj neham, da jo skrbi zame...če se soočate z samopoškodovanjem, veste da ne moreš nehati kar tako, vendar vseeno sem mu rekla da se bom potrudila. Šlo mi je dobro. 3 dni. Rekord...v zadnjem času se je moje samopoškodovanje poslabšalo. IŠČEM razloge zakaj bi se lahko rezala, komaj čakam, da me moj oče nadere, komaj čakam, da naredim nekaj narobe, ker vem da bo to moj izgovor za tisti kos stekla pod mojo blazino, vem da bo izgovor za tisto kri, vem da bo izgovor za nove rane...poskušala sem nehati, velkrat, pisala sem pesmi, imela sem elastiko na zapestju, sedela sem na svojih rokah dokler je želja po bolečini nehala, vendar nočem nehati. Obožujem občutek, obožujem to, da ustavi solze, obožujem VSE. Moje vprašanje je, kako naj se pripravim do tega, da bom želela nehati.«(TO SEM JAZ)*

#### **PRIMER 2: nemorem več. Obupana, 15 let**

*»Zdravo, trenutno zelo resno razmišljam o tem, da bi končala svoje življenje, ne vidim več smisla in ga ne želim več videti. čutim, da je konec zelo blizu. ne zmorem več...mislil so vse bolj moteče, o tem razmišljam vsak dan, vsako sekundo. trenutno me najbolj bremeni, to da sem živa in verjamem, da bo kmalu konec (saj nikamor ne grem brez mojih dveh škatel tablet "just in case" in brez mojih rezil)...imam pomoč, imam psihologa, psihiatra in redna zdravila, ampak čisto nič ne pomaga, in sem prepričana, da bom to dejanje izvedla kmalu saj v življenju prav zares ne vidim več smisla, ne vidim več poti in menim, da bi bilo najbolje, da se to dejanje že izvrši in me odreši trpljenja na tem krutem svetu.« (TO SEM JAZ)*

#### **PRIMER 3: Vse slabo, zakaj? NL, 19 let**

*»Ne morem več. Mislim, da sem prisla na točko, ko kmalu ne bom več tu. Ze vse življenje (19 let) mi gre vse narobe. Od starsev, nasilje doma, nikoli me ni nihce maral, ko sem kaj potrebovala (objem, pogovor, podporo) tega nisem nikoli dobila ze takrat in sedaj odrasla tudi ne. Vedno so mi govorili, da nisem vredna nicesar, da so drugi boljsi kot jaz, da drugi to in ono, jaz pa ne, teško sem se ucila, bila sem vedno brez prijateljev, potem kasneje v srednji se je vse*



*skupaj poslalsalo... Popuscala sem v soli, zacela sem se prenejadat, izgubila sem voljo do zivljenja. Volje za nicesar nimam ze skoraj 4 leta...Uniceno imam zivljenje, zdravje (zbolela sem za razlicnimi boleznimi in ni povratka nazaj), nimam druzine, nimam nicesar, se najbolj pa nimam volje do zivljenja. Kar mi onemogoca prakticno vse ... Vsak dan sem tudi kot ze receno osamljena... Doma sem starsem ze povedala, da najboljse da nardim samomor, ampak se mi smeji. Ne jemljejo resno. Zato bi rada vsaj to dokazala, da zmorem.» (TO SEM JAZ)*

#### **PRIMER 4: ..EIOAP.., To, 16 let**

*»Danes je sobota, v četrtek so me odpustili iz EIOAP-a, oziroma Enote za intenzivno otroško in mladostniško psihiatrijo. Moja izkušnja ni bila slaba. Tam sem bil od ponedeljka do četrтка. Ampak, sem pišem ker se moje stanje ni ravno izboljšalo. Na viziti sem v sredo in četrtek rekel, da če me v naslednjih nekaj dneh odpustijo si bom kaj naredil ali pa bom prišel nazaj. In oni so samo rekli, da se bojo dogovorili z mami da me bo varovala, tako da bom šel domov. Jaz... jaz se resno hočem ubiti.. tiste 3 dni sem samo premišljeval o tem kako se bom ubil ko pridem ven. Imam, okoli 5-6 načrtov o katerih konstantno razmišljam. Če me ne hospitalizirajo jaz ne bom preživel.. V ponedeljek imam termin z psihijatrijo, in vse to ji bom povedal.. verjetno da me bo poslala nazaj na EIOAP.« (TO SEM JAZ)*

Iz zgoraj navedenih primerov, ki so realni in anonimni zapisi mladostnikov, lahko sklenemo, da je vsem posameznikom, ki se samopoškodujejo ali imajo samomorilne misli skupna globoka bolečina, čustvena stiska, nemoč, izguba volje do življenja, t. i. oceanski občutki neminljivosti in podobna težka doživljanja. V uredništvu (2024) spletne svetovalnice To sem jaz ugotavljajo, da je težkih primerov v spletni svetovalnici vsako leto več, od leta 2018 naraščajo predvsem tematike, ki so povezane s samomorilnostjo, anksioznostjo, depresijo in predvsem v zadnjem letu tudi s samopoškodbenim vedenjem.

Mladostniki poiščejo pomoč v spletni svetovalnici tudi v izjemno težkih življenjskih situacijah, kadar se soočajo s hudimi čustvenimi stiskami in z duševnimi napetostmi, s samopoškodbenim vedenjem in s samomorilnostjo, z motnjami hranjenja, vse do nasilja, spolnih zlorab in podobnih hudih situacij. V takšnih primerih je spletna pomoč dopolnilni vir opore in nudenje prve pomoči v stiski. Za mladostnika je velikokrat že samo spregovoriti o svojih težavah tisto prelomno dejanje in hkrati klic na pomoč, hrepenenje po varnem objemu v resničnosti (Lekić idr., 2014).

## **PREPREČEVANJE IN PREVENTIVNI UKREPI PRI SAMOPOŠKODOVANJU IN SAMOMORILNOSTI**

Ključnega pomena je tudi ozaveščanje o ustrezni in varni rabi socialnih omrežij, saj so ugotovitve pokazale, da imajo družbena omrežja številne negativne učinke na duševno zdravje. Med negativnimi učinki so pojav tesnobe, depresije, osamljenosti, slabša kakovost spanja, nagnjenost k samopoškodovanju in razvoj samomorilnih misli, povečano stopnjo

psiholoških stisk, spletno ustrahovanje, nezadovoljstvo s telesno podobo, strah pred zamujanjem in manjše zadovoljstvo z življenjem. Vpliv socialnih omrežij na duševno zdravje je sicer lahko dvorezen meč. V kolikor bi mladostniki znali ustrezno uporabljati tovrstna orodja bi lahko bili deležni tudi pozitivnih učinkov, kot so lažji dostop do zdravstvenih izkušenj drugih ljudi in strokovnih zdravstvenih informacij, obvladovanje depresije, čustveno podporo, gradnjo skupnosti, širjenje in krepitev interakcij, samoizražanje in vzpostavljanje ter ohranjanje odnosov. Pomembno je, da z izvajanjem ustreznih strategij in ukrepov zmanjšamo negativne vplive družbenih omrežij na duševno zdravje mladostnikov in poskušamo krepiti pozitivne učinke. (Sadagheyani, Tatari, 2020).

Leben in Drobnič Radobuljac (2021) poudarjata, da po podatkih raziskav le polovica mladostnikov spregovori o samopoškodovanju, zato je potreba po spodbujanju mladih, da nekemu zaupajo in poiščejo pomoč zares velika. Večina mladostnikov se samopoškoduje, da bi sprostili svojo notranjo napetost in prevzeli nadzor nad neobvladljivo čustveno in kognitivno stisko in ne iz želje po smrti. Kadar stiske vztrajajo in mladostnik nadaljuje s samopoškodbenim vedenjem, lahko preraste v samomorilnost. Pri samomorilni ogroženosti se v času bolnišnične obravnave uporabljajo pristopi kot so varovalni načrt, poostren nadzor in varovanje mladostnika, omejevanje dostopa do sredstev za izvedbo samomora, psihoterapevtski pristopi in vključitev družine, šole, širšega socialnega sistema, v katerega je mladostnik vpleten ter druge čustveno stabilne osebe, ki jim mladostnik zaupa. Prav tako so se kot učinkovite metode za preprečevanje samomorilnosti mladih izkazale različne oblike preventivnih skupnostnih programov, zato igra poudarjanje pomena preventive in ozaveščanja ljudi o pomenu prepoznavanja in ukrepanja ob sumu na samopoškodovanje mladih pomembno vlogo (Leben in Drobnič Radobuljac, 2021).

Preprečevanje samomora je posebej naslovljeno tudi v Resoluciji o Nacionalnem programu duševnega zdravja v tretjem strateškem cilju, kjer je predvideno znižanje števila samomorov za 15 odstotkov v 10-letnem obdobju. Specifični cilji področja Preprečevanje samomora so med drugim dvig ozaveščenosti in pismenosti na področju duševnega zdravja in samomora, zgodnja identifikacija samomorilno ogroženih oseb, zagotavljanje dostopnosti pomoči in obravnave samomorilno ogroženim osebam ter omejevanje dostopa do sredstev za samomor. V ospredju je skupnostni pristop, interdisciplinarno in medsektorsko sodelovanje ter sistematično in usklajeno delo na področju skrbi za duševno zdravje, ki bo v skladu s potrebami vseh prebivalcev, kar je predvideva tudi prvi Akcijski načrt za obdobje 2018-2020, ki je bil pripravljen v povezavi z Resolucijo o Nacionalnem programu duševnega zdravja (Konec Juričič in Maučec Zakotnik, 2021). Velik vpliv pri preprečevanju samopoškodovanja in samomorilnosti imajo tudi mediji, saj sooblikujejo naše dožemanje sveta. Pojav samomorilnosti med mladimi je problem celotne družbe, kar pomeni, da smo vsi dolžni pomagati osebi, ki se znajde v stiski, saj je samomor kljub statistikam in kulturnim, družbenim vplivom, možno preprečiti. Najpogosteje ravno iskreno vprašanje o počutju sočloveka oz. direktno vprašanje, če razmišlja o tem, da bi si kaj naredil, prepreči samomor (Živ? Živ!). Med glavne varovalne dejavnike spadajo podporno socialno omrežje, družinsko okolje, sposobnost soočanja z vsakodnevnimi težavami in visoka samopodoba. Za učinkovito preprečevanje je nujna preventiva, ki vključuje strokovnjake iz različnih področij, sodelovanje med vpletenimi institucijami in ustrezno ozaveščanje širše javnosti in oseb, ki so v stiku s suicidalno ogroženimi (Tančič idr. 2009).

Poštuvan (2020) ugotavlja, da ne drži prepričanje, da tisti, ki govorijo, da bodo naredili samomor, tega gotovo ne bodo storili, saj so za večino oseb, ki so umrli zaradi samomora, kasneje ugotavljali, da so v preteklosti že izrazili, da razmišljajo o samomoru. Vsakršno namero je potrebno vzeti resno. V praktičnem priročniku za pogovor o najtežjih življenjskih vprašanjih Pogovor o samomoru je predstavljenih pet korakov, s katerimi si lahko pomagamo pri prepoznavi osebe, ki je morebiti suicidalno ogrožen: (1) priprava, (2) vprašati, (3) pogovarjanje, (4) odnos zaupanja, (5) napotitev in krog podpore. Tisti, ki so bili v samomorilni stiski, kot najpomembnejši dejavnik, ki jih je pomagal iz težke situacije, navajajo iskreno podporo in skrb drugih ljudi (prav tam, 2020).

Stiske dijakov so številne in znatne, kar se kaže na raznovrstne načine, od motenj v razpoloženju, motenj hranjenja do samopoškodovanja in suicidalnih nagnjenj, pa tudi medvrstniškega nasilja. Pogosto jih pesti občutek tesnobe, tiščanja v prsih in pojavljajo se tudi številni drugi psihosomatski simptomi. V kolikor dijakom ponudiš prostor in čas, o svojih stiskah iskreno spregovorijo. V Dijaškem domu Vič dijake redno ozaveščamo o pomembnosti, da o svojih težavah čimprej spregovorijo, zato jih usmerjamo k uporabi spletnega portala To sem jaz, ki je namenjen krepitvi duševnega zdravja in psihične odpornosti mladih. Prav tako jih redno vključujemo v Društvo Projekt Človek in v Društvo UP, ki nudi brezplačno pomoč otrokom in mladostnikom s težavami v šoli, odraščanju, pri eksperimentiranju z drogami ali s težavami v duševnem zdravju. Dijake usmerjamo tudi v center pomoči pri prekomerni rabi interneta Logout. Pri reševanju socialno-ekonomskih stisk nam je v veliko pomoč projekt Botrstvo, ki vsako leto pokrijejo več oskrbnin dijakov. V večini primerov se poslužujemo medinstitucionalnega sodelovanja (multidisciplinarni timi), saj gre za sistemsko podporo in povezovanje, kjer so vpleteni vsi akterji in na takšen način so težave veliko hitreje in učinkoviteje rešljive. V domski svetovalni službi prejmejo dijaki tudi nabor telefonskih števil, kamor lahko pokličejo, kadar se znajdejo v stiski in v bližini ni nikogar, ki bi mu lahko tisti trenutek zaupal.

## SKLEP

Samomor vpliva na širšo družbo, saj se s posledicami ne sooča le žrtev neposredno, temveč vsi okoli nje. Odpira številna vprašanja, dvome, skrbi in povzroča predvsem čustvene in duševne stiske pri družini, prijateljih, sodelavcih. Stiske so raznovrstne, potrebe različne, zato je ključno razumevanje, kaj potrebuje vsak posameznik. Najpomembnejši vidik pri preprečevanju samopoškodbenega vedenja in suicidalne ogroženosti je to, da mladostniku prisluhnemo, mu nudimo oporo in ga jemljemo resno. Včasih ima že samo krajši pogovor tisto čudežno moč, ki mladostnikom pomaga pri preoblikovanju njihovih misli in ciljev. V odnose z mladostniki je potrebno vstopati z veliko mero spoštljive radovednosti, razumevanja in empatije. Kot pravi Čačinovič Vogrinčič (2008) v svoji knjigi Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor, kjer povzema znamenitega Wittgensteina, ki navaja: »*Vrsta pogovora, ki ga imamo drug z drugim, informira in formira vrsto odnosa, ki ga imamo drug z drugim, in nasprotno.*« Ravno zato bi morali ljudje ustvarjati odprt prostor za dialog, ki je namenjen razumevanju in soustvarjanju pomena (prav tam, 2008).

V Dijaškem domu Vič skrbimo za varnost, vzpostavljanje optimalnih pogojev bivanja in učenje, spremljamo in podpiramo dijake pri socialnem in čustvenem razvoju. Glede na novodobno življenje, ko se mladi že zgodaj pričnejo soočati s stresom in raznoraznimi izkušnjami, je nujno potrebno informiranje o pomenu uravnoveženega duševnega zdravja in jim predati sporočilo, da so popolnoma v redu, četudi kdaj niso v redu. Mladostnikom je treba le prisluhniti in jih opolnomočiti, da poiščejo strokovno pomoč, ko se znajdejo v stiski, ne glede na stopnjo težavnosti problema. Skrb za duševno zdravje naših otrok in mladostnikov je izredno pomembna, zmanjševanje in preprečevanje duševnih stisk, samopoškodbenih vedenj in samomorilnih misli pa zmanjša tveganje za vsako izgubljeno mlado življenje.

## VIRI IN LITERATURA

- Buelens, T., Luyckx, K., Kiekens, G., Gandhi, A., Muehlenkamp, J. J., Claes, L. (2020). *Investigating the DSM-5 criteria for non-suicidal self-injury disorder in a community sample of adolescents*. Journal of Affective Disorders: Volume 260 (314-322). <https://psycnet.apa.org/record/2019-64167-043>
- Bunderla, T. in Gregorič Kumperščak, H. (2015). *Opis značilnosti in funkcij samopoškodovalnega vedenja brez samomorilnega namena in njegova povezava s hlepenjem, impulzivnostjo in anksioznostjo v vzorcu strokovno obravnavanih slovenskih mladostnikov*. Zdrav Vestn: 84 (717–26).
- Cerar, M., Gaber, M., Kaliman, M., Knez, T. (2011). *Samopoškodbeno vedenje: kako ga lahko razumemo in pomagamo? Ljubljana: Inštitut za raziskave in razvoj »Utrip«*. <https://tusmo.si/>
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gunnarsson, N., V. (2020). *The Self-perpetuating Cycle of Shame and Self-injury*. Humanity & Society 45(4). Jönköping University, School of Health and Welfare. [https://www.researchgate.net/publication/339414882\\_The\\_Self-perpetuating\\_Cycle\\_of\\_Shame\\_and\\_Self-injury](https://www.researchgate.net/publication/339414882_The_Self-perpetuating_Cycle_of_Shame_and_Self-injury)
- Herzog, S., Choo, T., Galfalvy, H., Mann, J., Stanley, B. (2022). *Effect of non-suicidal self-injury on suicidal ideation: real-time monitoring study*. Br J Psychiatr: 221 (485-487). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35081996/>
- Konec Juričič, N. in Maučec Zakotnik, J. (2021). *Resolucija o Nacionalnem programu duševnega zdravja 2018-2028 (str. 53-62)*. V S. Roškar in A. Videtič Paska (ur.), *Samomor v Sloveniji in svetu: opredelitev, raziskovanje, preprečevanje in obravnava*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Lekić, K., Tratnjek, P., Konec Juričič, N. in Cugmas, M. (2014). *Srečanja na spletu: potrebe slovenske mladine in spletno svetovanje*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Leben, L. in Drobnič Radobuljac, M. (2021). *Samomorilnost in samopoškodovanje v obdobju otroštva in mladostništva (str. 373-392)*. V S. Roškar in A. Videtič Paska (ur.), *Samomor v Sloveniji in svetu: opredelitev, raziskovanje, preprečevanje in obravnava*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Statista, Gesundheitszustand: Suizidrate in ausgewählten Ländern Europas nach Geschlecht im Jahr 2017. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/248379/umfrage/anzahl-der-suizide-in-ausgewaehlten-laendern-nach-geschlecht/>
- Statistični urad Republike Slovenije. Podatkovna baza Eurostat. <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/05L3010S.PX>
- Sadagheyani, E. H. in Tatari, F. (2020). *Investigating the role of social media on mental health*. Mental Health and Social Inclusion, 25(1), 41-51. <https://doi.org/10.1108/mhsl-06->

Tančič, A., Poštuvan, V. in Roškar, S. (2009). *Spregovorimo o samomoru med mladimi*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS.

#TO SEM JAZ (2024). <https://www.tosemjaz.net/>

Zetterqvist, M. (2015). The DSM-5 diagnosis of nonsuicidal self-injury disorder: a review of the empirical literature. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, Volume 9: 31. <https://capmh.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13034-015-0062-7>

What is self-harm? What causes children to hurt themselves and ways to help them overcome the impulse. <https://www.unicef.org/parenting/mental-health/what-is-self-harm>

WHO. (2023). Suicide. Dostopno 14. 4. 2024 na: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide>

Živ? Živ! UP IAM (2013). Samomor. Velik družbeni in javno-zdravstveni problem. <https://zivziv.si/samomor-definicije-statistike/>

## **ELEMENTI SVETOVALNIH PROCESOV PRI OBRAVNAVI MLADOSTNIKOV ZARADI TEŽAV Z UPORABO DROGE**

### **ELEMENTS OF COUNSELING PROCESSES IN THE TREATMENT OF ADOLESCENTS WITH DRUG USE PROBLEMS**

Anže Selko, univ. dipl. soc. del.  
Strokovni center Frana Milčinskega Smlednik,  
ravnatelj@scfm-smlednik.si

#### **POVZETEK**

*Članek se usmerja na mladostnike, ki uporabljajo drogo. V prvem delu se osredotoča na podatke o razširjenosti in začetkih uporabe. V članku je razvidno, da je sistem zaznavanja te problematike pomanjkljiv in ponudi nekatere rešitve. Drugi del je namenjen pregledu terapevtskih pristopov pri obravnavi mladostnikov, ki imajo težave z uporabo droge. Članek ponudi vpogled tudi v ključne elemente za to, da mladostniki ostanejo v obravnavi. Zaključek ponudi pomislek o prostovoljnosti vključevanja mladostnikov v terapevtsko obravnavo.*

**KLJUČNE BESEDE:** Uporaba droge, terapija, terapevtski odnos, motivacija.

#### **ABSTRACT**

*The article is aimed at teenagers who use drugs. The first part focuses on data on the prevalence and beginnings of use. The article shows that the detection system for this issue is flawed and offers some solutions. The second part is devoted to the review of therapeutic approaches in dealing with adolescents who have problems with drug use. The article also offers an insight into the key elements for keeping young people in treatment. The conclusion offers a concern about the voluntary involvement of adolescents in therapeutic treatment.*

**KEY WORDS:** Drug use, therapy, therapeutic relationship, motivation.

#### **UVOD**

Pri raziskovanju ovir pri vključevanju mladostnikov s težavami zaradi uporabe drog v programe podpore se srečujemo z različnimi elementi, ki vplivajo na uspešnost vključitve v oblike podpore in nadaljnje sodelovanje v obravnavi. Zadnji dve fazi pri vključevanju v oblike podpore sta vključitev v obravnavo in obstanek v obravnavi. Članek je usmerjen na pomembne elemente obravnave, ki imajo vpliv na motivacijo mladostnika, da se po prvem stiku s

ponudnikom podpore odloči nadaljevati obravnavo. Poudari pomembnost vključevanja mladostnikov, ki imajo težave zaradi uporabe drog, zaradi majhnega števila mladostnikov, ki pridejo do pomoči, v primerjavi s številom tistih, ki jih uporabljajo. V glavnem delu se osredotoči na pristope in pomembne elemente v obravnavi. Opiše tudi odnos med mladostnikom in terapevtom, ki je ključen za doseganje sprememb. Po drugi strani pa se v strokovnih centrih srečujemo z otroki in mladostniki, ki uporabljajo drogo zaradi različnih razlogov in nikakor niso motivirani za spremembo. Prostovoljnost uporabe droge med otroki in mladostniki je tema, ki se v zadnjem času pogosto pojavlja med odločevalci in snovalci programov.

## UPORABA DROGE

Po podatkih NIJZ iz leta 2018 je v Sloveniji v programe zmanjševanja škode vključenih 11.260 uporabnikov. Vključeni so v mrežo Centrov za preprečevanje odvisnosti od prepovedanih drog in v DrogArt, ki se ukvarja tudi s preventivnim delom. V raziskavi, ki so jo opravili leta 2017, so med 244 osebami, ki so prvič ali ponovno vstopali v programe zdravljenja odvisnosti in so izpolnili vprašalnik, imeli težave zaradi uporabe opioidov (86 %), kokaina (6 %), konoplje (4,5 %), težave z drugimi stimulansi (1,2 %), s hipnotiki in sedativi (0,9 %), (0,9 %) pa z drugimi drogami. Povprečna starost prve vključitve v programe CZOPD je bila odvisna glede na vrsto droge, pri konoplji je bila starost 26 let, medtem ko je bila starost ob prvi uporabi 16 let, pri heroinu je bila povprečna starost ob prvi vključitvi 34 let, starost ob prvi uporabi 23 let, pri kokainu je bila starost ob prvi vključitvi 26 let, starost ob prvi uporabi je bila 20 let.

Glede na raziskavo je razvidno, da osebe, ki se vključujejo v programe zaradi odvisnosti od drog, začnejo z uporabo droge v obdobju adolescence.

Zaradi značilnosti droge, ki ima lahko pozitiven kratkoročni vpliv na dožemanje težkih življenjskih situacij in po drugi strani dodatno izboljšanje počutja, čustvovanja, komunikativnosti ..., le to predstavlja dodatno tveganje za razvoj odvisnosti. Pri soočanju s težavami v tem obdobju se mladostniki največkrat opirajo na vrstnike in manj na starše, učitelje in šolsko svetovalno službo. Kljub vsemu pa bi morali biti vzpostavljeni sistemi, ki bi zaznali, da ima določen mladostnik težave, zaradi katerih bi se vključil v strokovno obravnavo. V preteklosti se je odgovornost za razvoj in zdravljenje odvisnosti usmerjala predvsem na starše. Različna literatura predlaga šolsko svetovalno službo kot prvi stik z mladostnikom. Raziskave in smernice v ZDA se usmerjajo v zdravstveni sistem, kjer bi bil osebni zdravnik preko rednih sistematskih pregledov pozoren tudi na osebne stiske in tudi na uporabo droge. Pomembno je najti načine, da se čim več mladostnikov vključi v obravnave, da se preprečijo negativne posledice, ki jih prinese uporaba droge. Kljub potrebam po intervencijah je stopnja iskanja oblik pomoči, povezanih s težavami zaradi uporabe marihuane, nizka, tudi med uporabniki, ki jo bolj redno uporabljajo in imajo zaradi tega več težav. Pred iskanjem pomoči bo povprečni uporabnik marihuane najprej poskusil doseči abstinenco vsaj šestkrat in jo povprečno vsakodnevno uporabljal več kot deset let. Brez obravnave, ki temelji na dokazih



(evidence-based), lahko mladostniki, ki eksperimentirajo z drogami, napredujejo k redni uporabi.

## **OBRAVNAVA MLADOSTNIKOV S TEŽAVAMI ZARADI UPORABE DROGE**

Za potek življenja v globaliziranem svetu so značilne nepredvidljivost, individualizacija ter stopnjevana odgovornost za lastno biografijo in njene izhode. Še posebej v obdobju adolescence, v katerem je značilno iskanje identitete, iskanje poklicne identitete, osamosvajanje od staršev, velik vpliv vrstniških skupin ... in po drugi strani slabša sposobnost inhibicije, želja po hitro doseženih rezultatih ..., je ta odgovornost lahko veliko breme za mladostnike. V tem obdobju se veliko mladostnikov sreča z drogo. Glede na odnos, odpornost na pritiske vrstnikov in ostale dejavnike, se mladostniki odločijo za uporabo ali ne uporabo droge. Naprej se prav tako razlikujejo skupine tistih, ki drogo poskusijo, jo uživajo občasno, ali jo uživajo redno. Uporaba drog se lahko giblje na kontinuumu od nevidne, občasne uporabe, do vidne in redne uporabe. Pri tem je težko vnaprej napovedati, kako bo določen mladostnik v prihodnje uporabljal drogo, saj je to odvisno od različnih dejavnikov. Vsekakor pa so varovalni dejavniki in dejavniki tveganja možni napovedovalci, kako bi lahko droga vplivala na določenega posameznika. Dejavniki tveganja za razvoj odvisnosti je začetek uživanja droge v obdobju adolescence. Tuje raziskave so pokazale, da je tveganje za nastanek posledic zaradi jemanja droge, toliko večji, če se teh težav ne obravnava dovolj zgodaj. (Winters, 2011)

## **TERAPEVTSKI PRISTOPI IN USMERITVE V SVETOVALNEM IN TERAPEVTSKEM DELU**

Lambert s sodelavci (2001, v Šugman Bohinc, 2001) je po vrsti raziskav, v prepoznavanju dejavnikov, usmerjenih v prepoznavanje dejavnikov, ki vplivajo na izide psihoterapevtskih procesov, oblikoval štiri skupine dejavnikov: prvi dejavnik je zajet v klientovem življenju in vpliva na izid 40 % (sem sodijo njegove socialne mreže, zaposlitev, partnerski odnosi, nepredvideni dogodki itd.); v skupino skupnih dejavnikov, ki prispevajo 35 %, sodijo naslednje variable - klientovo doživljanje psihoterapevtskega procesa, odnos s terapevtom, klientovo zaupanje v terapevta in njegove posege; tretja skupina so dejavniki, ki izvirajo iz terapevta/svetovalca in dosegajo 20 %, sem sodi terapevtova empatija, toplina, njegova kongruentnost, terapevtovo zaupanje v to, kar dela ...; v zadnjo skupino pa sodijo terapevtske tehnike, neodvisno od svetovalnega terapevtskega modela, in sicer le 5 %.

Programi podpore so sestavljeni iz mreže vladnih in nevladnih organizacij in ustvarjajo ponudbo pomoči mladostnikom, ki imajo težave zaradi uporabe droge in njihovim staršem. Ponudba je sestavljena iz programov, ki so usmerjeni v preventivo, zmanjševanje škode zaradi uporabe drog in v abstinenco usmerjeno obravnavo.

Brewer in drugi (2017), so predstavili različne na dokazih utemeljene pristope, ki se uporabljajo v obravnavi mladostnikov s težavami zaradi uporabe drog. Predstavljeni so najbolj pogosti pristopi:



- Kognitivno vedenjska terapija (KVT): v uporabi so različne vedenjske terapije, ki temeljijo predvsem na pristopu kognitivno vedenjske terapije. Pogosto se kombinirajo z motivacijskim intervjujem. Posebno učinkovite so pri mladostnikih z dvojno diagnozo. KVT je pomemben del zdravljenja odvisnosti in predstavlja temelj številnim kombiniranim vrstam zdravljenja.
- Motivacijski intervju je bolj podrobno opisan v naslednjem poglavju. Učinkovit je pri motiviranju k spremembam manj motiviranih mladostnikov. Uporablja se tudi v kombinacijah z drugimi pristopi.
- Pristopi obvladovanja izrednih razmer (Contingency management) so tehnike spodbujanja ustreznega vedenja, ki se večinoma uporabljajo v kombinaciji z drugimi metodami za izboljšanje rezultatov sodelovanja, sposobnosti nadzora nad vedenjem, prosocialnih dejavnosti in abstinence. Temeljijo na pogojevanju, pogosto v obliki nagrad (tj. bonov, plačil in/ali naključnih žrebanj za nagrade z različnimi denarnimi vrednostmi).
- Družinska terapija: usmerjena je na zmanjševanje uporabe droge in spreminjanje problematičnega vedenja, vključujoč z mediacijo med družinskimi člani, kot je na primer na področju slabe komunikacije, sprejemanja in reševanja problemov ... Vključuje vsaj enega mladostnika in enega družinskega člana.
- Individualna in skupinska terapija. Individualna poteka ena na ena, skupinska pa s skupino vrstnikov in enim ali dvema terapevtoma. Le ta je tudi najbolj zastopana in poteka po pristopih kognitivno vedenjske terapije, motivacijskega intervjuja in pristopa obvladovanja izrednih razmer (contingency management reinforcement approach).

V uporabi so tudi drugi pristopi, ki so odvisni od programa, in se razlikujejo med ponudniki.

Tanner-Smith in drugi (2012) v raziskavi o učinkovitosti različnih terapij ugotavljajo, da so najstniki skoraj pri vseh vrstah zdravljenja zmanjšali uporabo droge. Največje izboljšave so bile ugotovljene pri družinski terapiji in v kombinaciji individualne in skupinske terapije. Daljše trajanje je prineslo manjše izboljšave. Na podlagi ugotovitev študije je družinska terapija zdravljenje z najmočnejšimi dokazi v primerjavi učinkovitosti z drugimi, čeprav se zdi, da večina vrst zdravljenja mladostnikom pomaga pri zmanjševanju uporabe snovi.

## **MOTIVACIJA IN MOTIVACIJSKI INTERVJU**

Za zelo učinkovit in uveljavljen pristop k obravnavi mladostnikov, ki imajo težave zaradi uporabe droge, velja Motivacijski intervju, ki sta ga razvili W. R. Miller in S. Rollnick (1991). Ukvarja se z razlago konceptov motivacije in pristopa za uspešno spodbujanje pacientov, da preko lastnih virov pridobijo motivacijo za abstinenco.

V raziskavi organizacije SAMSHA leta 2019 so se osredotočili na strategije za povečanje motivacije. Opisujejo, da je pri spremembi vedenja glede uporabe droge motivacija ključnega

pomena. Naloga svetovalca je podpora uporabnika k pozitivnim spremembam pri uporabi droge ter pomoč pri prepoznavanju in krepitevi že obstoječe motivacije. Motivacijski pristopi temeljijo na načelih usmerjenega osebnega svetovanja. Uporaba empatije svetovalcev, ne avtoritete in moči, je ključnega pomena za povečanje motivacije za spremembe. Uporabnike se dojema kot strokovnjake za lastno okrevanje, ki jih svetovalci vključijo v skupno partnerstvo.

Ambivalenca glede sprememb je v začetni fazi normalna. Odpor do sprememb je izraz ambivalentnosti glede sprememb. Konfrontacijski pristopi v svetovalnem procesu povečujejo odpor uporabnikov. Motivacijski pristopi raziskujejo ambivalentnost na neobsojajoč in sočuten način. (SAMSHA 2019)

Faze spremembe po Prochasku in Di Clementeju (1992):

1. Faza indiferentnosti: uživalec drog se upira spremembi, običajno tako močno, da celo zanika obstoj problema. Svetovalec na razumevajoč in nepristranski način posreduje informacije o vplivu droge na klienta. Prisila v indiferentni osebi sproži odpor do obravnave in spremembe.
2. Faza preudarjanja: uživalec pretehta pozitivne in negativne strani spremembe in se znajde v neprijetnem položaju, ko dvomi vase in se zaveda neskladnosti med svojimi vrednotami in dejanskim ravnanjem. Svetovalec skupaj s klientom ugotavlja, kakšne probleme ima klient v zvezi z uporabo drog in kaj bi bilo treba storiti, da bi jih odpravila.
3. Faza pripravljanja na spremembo: v tej fazi sta prisotna namera in ukrepanje. Zmanjšanje zaužite količine droge, nadaljnje spremembe pa namerava doseči v prihodnosti, vendar mora še določiti želeno raven uživanja droge in izdelati jasne kriterije za uspeh.
4. Faza ukrepanja: se nanaša na preiščene strategije, ki jih uporabimo, da bi spremenili uživalčevo vedenje in/ali okolje.
5. Faza vzdrževanja izboljšanega stanja: uživalec že doseže znaten napredek, še vedno pa se lahko povrne k uživanju droge.
6. Faza povratka - recidiv: pomembno je, da se uživalec ponovno vrne v fazo preudarjanja. V svetovalnem in terapevtskem delu pri obravnavi mladostnikov, ki imajo težave zaradi uporabe droge, se uporabljajo različni pristopi in tehnike, ki so pomembni za uspešno obravnavo. Med njimi je med najpomembnejšimi odnos, ki ga vzpostavi terapevt z mladostnikom. V raziskavi Becker idr. (2016) ugotavljajo, da so mladostnikom in staršem, ki so v obravnavi, bolj kot specifike programa pomembne lastnosti terapevta. Lastnosti obravnave, ki jih dojemajo kot pomembne, se delijo na tri večje sklope.
  1. dimenzija: Temeljne dimenzije dobrega terapevtskega odnosa
    - Sprejemanje: ne obsoja, ne kritizira njihovega vedenja. Za starše je bil pomemben neobsojajoč terapevt, ki je poslušal njihove težave, brez obsojanja.
    - Skrb terapevta za dobro počutje uporabnika in njihove družine.
    - Mladostniki so odgovorili: resnična skrb, resnično želijo pomagati, se trudijo pomagati, so zavzeti za svoje delo.Mladostniki in starši so opazili, da skrben terapevt ni pomagal le zato, ker je tu v službi ali zaradi denarja, ampak ker je srčen in je zainteresiran v grajenje odnosa.
  - Da je terapevt sposoben ustvariti občutek povezanosti, ustvariti kemijo, se povezati.

Indikator povezanosti je tudi mladostnikov občutek po sprejetosti. Terapevtova sposobnost se povezati z mladostnikom ima pozitivni učinek na možnost vplivanja na mladostnike, njihovo željo po sodelovanju in vplivati na to, da se lahko odprejo med obravnavo.

## 2. dimenzija: Lastnosti terapevta

- Vključujejo terapevtovo preteklo delo z mladostniki in sposobnost biti samozavesten. Starši si želijo, da ima strokovnjak izkušnje z delom z mladostniki s podobnimi težavami. Za večino so bile relevantne izkušnje bolj pomembne kot stopnja izobrazbe, certifikati ... Glavni indikator, ki izkazuje kompetentnost, je samozavest strokovnjaka.
- Komunikacijske sposobnosti  
Znati jasno povedati stvari in aktivno poslušati. Aktivno poslušanje vključuje:
  - a) Preverjanje, ali je razumel, kar je bilo povedano (kar sem slišal, ste povedali ..., če sem prav razumel, vam je pomembno ..., Ponovi, kar je povedal starš.).
  - b) Podajanje ustreznega povratnega sporočila.
  - c) Opaziti vzorce pri komentarjih ali vedenju.
  - d) Zapomniti si detajle od srečanja do srečanja. Če terapevt izkazuje ta vedenja, imajo občutek, da so slišani, razumljeni in da je terapevtu mar zanje.
- Dostopnost  
Hiter dostop, biti dostopen oz. možnost komunikacije tudi zunaj urnika oz. srečanj.

## 3. dimenzija: Terapevtski pristop

Vključuje terapevtove specifične metode in elemente obravnave. Uporabniki in starši opisujejo tri specifične poddimenzije:

- integrirana oskrba (integrated care);
- uporaba strukture: nanaša se na uporabo strukture med samim srečanjem in ne strukturo na splošno. V rešitev usmerjeni pristopi, postavljanje ciljev med srečanja, da so cilji vidni. Svetovalec oz. terapevt naj bi imel zmožnost ustvariti dober terapevtski odnos, za kar so potrebne kompetence, ki jih po Vernooiju navaja A. Kobolt (2005). Naštevava naslednje pomembne lastnosti svetovalca:
  - osebnostne zmožnosti – spoznavati in spoznati lastna stališča, vrednote, predsodke, lastne čustvene odzive, pričakovanja, zavedati se lastne moči, a tudi šibkosti in omejitev;
  - zadostno in raznoliko teoretično strokovno znanje, ki pri delu omogoča pridobivanje »praktične zmožnosti« (sem poleg splošnih znanj spada tudi posebno/svetovalno socioterapevtsko znanje);
  - zmožnost analitičnega razumevanja položajev uporabnikov v družbenih okoliščinah; za to je potrebno poznanje in prepoznavanje socialnih položajev, vloge lastnih zaznavnih mehanizmov v tem procesu, prepoznavanje konfliktnih položajev in predvsem zmožnost za njihovo reševanje;
  - zmožnost ravnanja, ki se izkazuje z etičnostjo posegov, pripravljenostjo za samorefleksijo ter ustvarjalnim iskanjem posameznemu položaju prilagojenih poti in načinov reševanja oziroma poseganja.

Pri svetovanju je potreben globlji čustveni stik in svetovalčeva zavzetost za klienta. Za svetovanje so značilni še spodbujanje, motiviranje, ozaveščanje in dajanje opore. Svetovalec je odgovoren za proces, klient pa za rezultat tega procesa (Kobolt, 2015).

Delovati v interesu mladostnika s težavami večkrat pomeni, da je svetovalec v neki točki edini, ki z mladostnikom še vztraja, ki vanj še zaupa. Zaradi tega pride do izpostavljenosti, pritiskov s strani staršev, šol ali koga tretjega, ki pričakujejo hitre uspehe. Svetovalec mora biti tudi kot oseba trden, mora zaupati v proces, v katerega je vključen oz. sam vase. Biti trden zase in za druge, dokler to potrebujejo.

## SKLEP

Vključevanje mladostnikov, ki imajo težave z uporabo droge v različne oblike podpore, je izziv, ki bi mu bilo treba nameniti posebno pozornost. Zaradi možnih posledic, ki jih lahko prinese nadaljevanje uporabe droge in razvoj odvisnosti je pomembno, da se več mladostnikov vključi v podporne programe, ki zmanjšujejo neželene posledice uporabe droge. Pri tem je pomembno, da so starši informirani o učinkovitosti in dostopnosti programov, da dobijo pomoč pri spodbujanju in motiviranju mladostnikov v obravnavo in da so deležni mladostnikom in staršem prijazne obravnave. Pri obravnavi je pomembno, da svetovalec oz. terapevt zagotovi varno okolje in ustvari prijetno klimo v delovnem odnosu. Posebno pozornost je treba nameniti terapevtskemu okolju, ki je prilagojeno mladostnikom in upošteva značilnosti, ki jih mladostniki potrebujejo glede na njihovo stopnjo razvoja. Pri tem je še vedno ključen terapevtski odnos, za katerega nosi odgovornost terapevt. V njem se mora prilagajati mladostnikovim značilnostim, stopnji motivacije za sodelovanje in želji po spremembi uporabe droge. Kljub usmeritvi članka v motivacijo usmerjene pristope pa je pereče vprašanje, ali je prav, da vstop v terapevtsko obravnavo temelji na prostovoljnosti in notranji motivaciji. Pri mladostnikih od 13-18 let, ki praviloma nimajo dovolj negativnih izkušenj zaradi uporabe droge in posledično nimajo notranje motivacije, bi bilo treba razmisliti o zakonskih možnostih postavitve zunanje motivacije, ki bi lahko sčasoma vplivala tudi na notranjo. V mislih imam predvsem mladostnike, ki so nameščeni v strokovnih centrih in imajo več dejavnikov tveganja za razvoj odvisnosti in pridruženih duševnih motenj.

## VIRI IN LITERATURA

- Becker, S. J., Midoun, M., Zeithaml, V. A., Clark, M. A., & Spirito, A. (2016). Dimensions of treatment quality most valued by adolescent substance users and their caregivers. *Professional Psychology, Research and Practice*, 47(2), 120–129. <https://doi.org/10.1037/pro0000066>
- Drev A., Hočevar Grom A., Belščak Čolaković, A. (2019). Nacionalna raziskava o uporabi tobaka, alkohola in drugih drog. *Nacionalni inštitut za javno zdravje*. [http://www.nijz.si/ISSN 2232-5751](http://www.nijz.si/ISSN%202232-5751)
- Gates, P., & Copeland, J. (2017). Barriers to treatment seeking for cannabis dependence. In Elsevier eBooks (pp. 1025–1029). <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-800756-3.00123-x>
- Kobal, L. in Šugman Bohinc, L. (2002). Prikaz evalvacijskih študij psihoterapije v Sloveniji. v: Možina, M. in Bohak, J. (ur.) zbornik 2. študijskih dnevov SKZP. Maribor. Slovenska krovna zveza za psihoterapijo
- Kobolt, A., Rajniš Pinterič, M., Rogelj, F., Čuzić, L., Rogelj, S. in Andrenšek Lep, B. (2015). Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami [na spletu]. 2015. Zavod RS za šolstvo. [Dostopano 22. september 2020]. Pridobljeno <http://pefprints.pef.uni-lj.si/3009/>

- Miller, W. R., & Rollnick, S. (1991). Motivational Interviewing: Preparing people to change addictive behavior. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA20030427>
- Prochaska, J. O., Di Clemente, C. C., & Norcross, J. C. (1992). In search of how people change. Applications to addictive behaviors. *PubMed*, 47(9), 1102–1114. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.47.9.1102>
- Russell, C., Davies, J. B., & Hunter, S. C. (2011). Predictors of addiction treatment providers' beliefs in the disease and choice models of addiction. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 40(2), 150–164. <https://doi.org/10.1016/j.jsat.2010.09.006>
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2019). Mental health and substance use disorders. Retrieved from [www.samhsa.gov/find-help/disorders](http://www.samhsa.gov/find-help/disorders)
- Tanner-Smith, E. E. (2011). Pubertal development and adolescent girls' substance use. *Journal of Early Adolescence/the Journal of Early Adolescence*, 32(5), 621–649. <https://doi.org/10.1177/0272431611414061>
- Winters, K. C., Botzet, A. M. & Fahnhorst, T. Advances in Adolescent Substance Abuse Treatment. *Curr Psychiatry Rep* 13, 416–421 (2011). <https://doi.org/10.1007/s11920-011-0214-2>

## **RAZVIJANJE SODELOVANJA MED ŠOLO IN STARŠI UČENCEV S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI MOTNJAMI**

### **DEVELOPING COOPERATION BETWEEN SCHOOL AND PARENTS OF STUDENTS WITH EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DISORDERS**

Tjaša Steiner, univ. dipl. psih.  
Strokovni center Mladinski dom Jarše  
Jarška cesta 44, 1000 Ljubljana  
tjasa@mdj.si

#### **POVZETEK**

*Učinkovito sodelovanje med domom in šolo je za učence s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ključnega pomena, saj vpliva na njihove socialne spretnosti, dobro počutje in učni napredek. Starši otrok z učnimi primanjkljaji in čustvenimi in vedenjskimi težavami potrebujejo prilagojene pristope k sodelovanju s šolo. Najpogostejše učinkovite strategije so proaktivna komunikacija, vključevanje staršev v šolske aktivnosti ter medsebojno spoštovanje med starši in strokovnimi delavci. Vprašalnik za starše in letni evalvacijski pogovor, ki se uporabljata v programu osnovne šole SC Mladinski dom Jarše, pomagata pri razumevanju starševskih pričakovanj ter spodbujanju otrokove samostojnosti in čustvene odpornosti. Usklajevanje pričakovanj staršev z izobraževalnimi in vzgojnimi cilji ustanove učencem izboljšuje učne in razvojne pogoje za reševanje njihovih posebnosti in težav.*

**KLJUČNE BESEDE:** sodelovanje med domom in šolo, delo s starši, otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, komunikacija med starši in šolo, vprašalnik za starše, evalvacijski pogovor

#### **ABSTRACT**

*Effective home-school collaboration is crucial for students with emotional and behavioral disorders, impacting their social skills, well-being, and academic progress. Parents of children with significant learning deficits and emotional difficulties need tailored approaches to engage with school. The most common effective strategies are proactive communication, parental involvement in school activities and mutual respect between parents and professionals. The Parent Questionnaire and the Annual Evaluation Interview, used in the Primary School Youth Home Jarše program, aid in understanding parental expectations and promoting children's independence and resilience. Aligning parental expectations with the educational and upbringing goals of the institution enhances the learning and developmental conditions for these children.*

**KEY WORDS:** home-school collaboration, work with parents, children and adolescents with emotional and behavioral disorders, parent-school communication, questionnaire for parents, evaluation interview

## **MEDSEBOJNO SODELOVANJE MED DOMOM IN ŠOLO**

Dom in šola sta dva dejavnika v otrokovem življenju, ki vplivata na otrokovo splošno dobro počutje in razvoj. Čeprav sta oba pomembna, raziskave kažejo, da uspešno in zdravo sodelovanje med njima pomembno pozitivno vpliva na otrokov socialni, čustveni in intelektualni razvoj (Baker idr., 2008; Barnard, 2004; Jorgenson, 2023; Kalin idr., 2008; Manz idr., 2009). Slabo sodelovanje med njima ima lahko velike negativne posledice na otroka (Jorgenson, 2023; Kalin idr., 2008; Manz idr., 2009).

Sodelovanje med domom in šolo je odnos med starši in šolo, v katerem starši ali skrbniki in vzgojitelji, učitelji, pedagogi, svetovalni delavci sodelujejo pri spodbujanju ne samo akademskega ali socialnega, temveč celostnega razvoja otrok (Cox, 2005; Kalin idr., 2008). Vzpostavitev zdravega sodelovanja med šolo in domom je ključnega pomena za spodbujanje otrokovega napredovanja, njegovih učnih dosežkov ter njegove socialne in čustvene rasti (Buhanan in Clark, 2017; Cox, 2005; Šteh in Mrvar, 2011). Pozitivno sodelovanje staršev in strokovnih delavcev šole pozitivno vpliva na učne rezultate, samospoštovanje, motivacijo, komunikacijo, postavljanje meja, podpiranje samostojnosti in splošno dobro počutje otrok (Cox, 2005; Epstein, 1995, 2010; Jorgenson, 2023; Kalin idr., 2008; Šteh in Mrvar, 2011). Otroci, katerih starši aktivno sodelujejo s šolo in kažejo zanimanje za otrokovo šolsko delo, dosegajo boljše rezultate na testih (Barnard, 2004; Buhanan in Clark, 2017; Fantuzzo idr., 1995; Heller & Fantuzzo, 1993; Keith idr., 1993), imajo boljše ocene (Falbo & Fantuzzo, 1993; Izzo idr., 1999; Šteh in Mrvar, 2008), boljše socialne spretnosti (Heller & Fantuzzo, 1993; Izzo idr., 1999), višjo prisotnost pri pouku (Buhanan in Clark, 2017; Falbo idr., 2001; Šteh in Mrvar, 2008), redkeje opuščajo srednješolsko izobraževanje (Barnard, 2004) in imajo manj vedenjskih težav (Baker idr., 2008; Buhanan in Clark, 2017).

## **SODELOVANJE MED DOMOM IN ŠOLO PRI OTROCIH IN MLADOSTNIKI S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI MOTNJAMI**

Čustvene in vedenjske motnje (ČVM) so od normale odstopajoči oz. manj ustrezni čustveni ali vedenjski odzivi, ki ovirajo običajno delovanje na različnih področjih življenja, kot so izobraževanje, socialni stiki in splošno vedenje. Delijo se na dve glavni vrsti, internalizacijske in eksternalizacijske motnje. Internalizacijske se navezujejo na težave, ki jih posameznik doživlja navznoter, npr. motnje čustvovanja in razpoloženja, depresivni in anksiozni simptomi, medtem ko se eksternalizacijske motnje izražajo z vedenjem navzven, npr. agresivno vedenje, kljubovanje (Achenbach in Edelbrock, 1978). Te motnje predstavljajo večplastne izzive na različnih področjih otrokovega delovanja, vključno z ovirami pri oblikovanju medosebnih odnosov zaradi težav s čustvovanjem in socialnim vedenjem (Achenbach in Edelbrock, 1978; Baker idr., 2008).



Literatura opisuje, da imajo učenci s ČVM v primerjavi z drugimi skupinami učencev, vključno s tistimi brez motenj, slabši učni uspeh (Blackorby in Wagner, 1996, citirano v Landrum et al., 2003), ter običajno dosegajo nižje ocene, večkrat ponavljajo razred, ter se pri prehodu v odraslo življenje soočajo z večjimi izzivi v primerjavi z učenci z drugimi vrstami motenj (Koyangi in Grains, 1993, citirano v Landrum idr., 2003). Torej je pozitivno sodelovanje med šolo in starši še posebej za otroke in mladostnike s ČVM izjemno pomembno (Baker idr., 2008; Buhanan in Clark, 2017).

Obravnavanje potreb teh učencev vključuje različne pristope s strani strokovnih delavcev in staršev. Mladostniki, ki imajo čustvene in vedenjske težave, pogosto živijo v obremenjujočih družinskih okoliščinah, nekateri starši se spopadajo z različnimi življenjskimi izzivi, kot so težave z duševnim zdravjem, ločitev, finančne težave, zloraba psihoaktivnih substanc, selitev, menjava kulturnega okolja ali vzgojna nemoč (Achenbach in Edelbrock, 1978; Huscroft-D'Angelo idr., 2018; Šteh in Mrvar, 2008). Obremenjujoče življenjske situacije staršev nehote vplivajo na vedenjske vzorce otrok (Achenbach in Edelbrock, 1978). Zato ima sodelovanje med izobraževalno ustanovo, strokovnimi delavci in družinami ključno vlogo pri spodbujanju in spreminjanju čustvenega in vedenjskega stanja teh posameznikov. Starši pogosto potrebujejo dodatne smernice in pomoč pri vzgoji in spreminjanju vzgojnih ravnanj, vendar se hkrati lahko počutijo neuspešne v vlogi staršev in so lahko ranljivi, ko se soočajo s kritiko ali predlogi za izboljšave s strani strokovnjakov (Kalin idr., 2008). Prav tako imajo starši teh otrok večinoma slabe pretekle izkušnje s šolskimi delavci in šolo na splošno (Landrum idr., 2003). Zato je vzpostavitev pozitivnega in uspešnega medsebojnega sodelovanja med starši in šolo bistvenega pomena za čustveno in vedenjsko rast otrok in mladostnikov z diagnosticiranimi težavami (Baker idr., 2008; Jorgenson, 2023; Manz idr., 2009).

## **KLJUČNE STRATEGIJE ZA USPEŠNO MEDSEBOJNO SODELOVANJE MED DOMOM IN ŠOLO Z VIDIKA ŠOLE**

Uspešno sodelovanje med domom in šolo je odvisno od vedenja vseh udeleženi. Tako vedenje učiteljev do staršev kot vedenje in zavzetost staršev do šole vpliva in oblikuje njihov medsebojni odnos in tako prispeva k bodisi pozitivni, bodisi negativni medsebojni atmosferi (Jorgenson, 2023; Kalin idr., 2008; Šteh in Mrvar, 2011). Marsikdaj je lahko prav pobuda s strani šole prvi korak k uspešnemu medsebojnemu sodelovanju. Predvsem je pomembno tudi zavedanje učiteljev, da je njihov vpliv na otroke takrat največji, ko imajo na svoji strani starše, ki tudi izven šolskega okolja delujejo usklajeno s prevzgojnimi in socializacijskimi strategijami, ki so uporabljene v skladu s šolskim programom (Epstein, 1995, 2010; Šteh in Mrvar, 2011). Le v primeru usklajenosti obeh življenjskih kontekstov otroka, šole in doma, se lahko napredovanje in razvoj otroka maksimizira (Jorgenson, 2023).

Z vidika šole je za vzpostavitev dobrega sodelovanja med šolo in starši predvsem pomembno, da šola staršem zagotovi priložnosti, da se lahko vključujejo v otrokovo šolsko delo (Epstein, 1995). Izobraževalne ustanove lahko staršem (in tudi učiteljem) nudijo različne izobraževalne programe skozi katere lahko oboji pridobijo spretnosti in informacije o tem, kako zgraditi optimalen medsebojni odnos. Ti izobraževalni programi imajo ključno vlogo pri spodbujanju zdravega sodelovanja med domom in šolo, saj staršem in strokovnim delavcem zagotavljajo podporo in smernice (Epstein, 1995, 2010; Jorgenson, 2023). Vendar so ponujeni izobraževalni



programi medsebojnega sodelovanja med domom in šolo lahko različno uspešni (Jorgenson, 2023).

Epstein (1995) je v svoji teoriji dinamičnega vzajemnega vpliva med domom in šolo opisal zunanji in notranji model treh kontekstov otrokovega življenja - družine, šole in družbe. Zunanji model opisuje, da se lahko ti trije konteksti otrokovega življenja bodisi združujejo bodisi oddaljujejo, pri čemer vsi trije vzajemno ali ločeno vplivajo na otrokov razvoj. Notranji model prikazuje zapletene medosebne odnose znotraj teh kontekstov (npr. med posamezniki doma ali v šoli). Epstein je svoj model razširil tako, da je vključil dve ravni, na katerih je mogoče proučevati družbene odnose. Institucionalna raven je raven šole in vključevanja staršev s strani šole kot institucije (npr. šola povabi vse družine na novoletno čajanko, srečanja skupine za starše, roditeljski sestanek). Druga, individualna raven je direkten odnos med posameznimi starši in učiteljem (npr. govorilne ure, komunikacija po telefonu, elektronski pošti). Na koncu Epstein izpostavlja osrednjo vlogo in odgovornost učencev pri njihovih izobraževalnih izkušnjah in poudarja, kako lahko pozitivno sodelovanje med šolo in starši obogati, usmerja in podpira uspeh učencev (Epstein, 1995, 2010).

Na podlagi te definicije, Epstein (1995) navaja šest pristopov, s katerimi lahko strokovni delavci in šole vključujejo starše v otrokovo izobraževanje: starševstvo (npr. podpora družinam pri ustvarjanju optimalnega učnega okolja doma), komunikacija (npr. omogočanje učinkovitih komunikacijskih kanalov med domom in šolo, kot so roditeljski sestanki), prostovoljstvo (npr. organiziranje podpore staršem s prostovoljnimi programi), učenje doma (npr. smernice za pomoč pri domači nalogi, ali kako se doma pogovoriti o šolskem delu), možnosti odločanja (vključevanje staršev v nekatere odločitve šole) in vključevanje skupnosti družbe (npr. informacije o lokalnih dejavnostih izven šole; Epstein, 1995).

Teh šest oblik medsebojnega sodelovanja velja za temeljne strategije za spodbujanje uspešnega sodelovanja med starši in šolo. Z vidika učiteljev in staršev obstajajo številne različne strategije in metode, kako doseči optimalno medsebojno sodelovanje (Epstein, 1995, 2010; Jorgenson, 2023), pri čemer je kot najpomembnejša opisana komunikacija strokovnih delavcev šole s starši. Predvsem je napredek učencev, vključno z otroci in mladostniki s ČVM takrat najbolj opazen, ko strokovni delavci starše obravnavajo kot udeležence v otrokovem šolskem procesu; kot svoje partnerje s skupnim ciljem – uspešnim celostnim razvojem otroka (Baker idr., 2008; Buhanan in Clark, 2017; Jorgenson, 2023).

## **SODELOVANJE S STARŠI V PROGRAMU OSNOVNA ŠOLA STROKOVNEGA CENTRA MLADINSKI DOM JARŠE**

Program osnovna šola v Strokovnem Centru Mladinski dom Jarše je program za otroke in mladostnike, ki imajo izrazite učne primanjkljaje, čustvene in vedenjske težave ali motnje, nekateri med njimi pa tudi različne kombinirane nevrološke ali psihiatrične posebnosti, zaradi katerih niso zmožni obiskovati običajnih šolskih programov. Za večino staršev teh otrok in mladostnikov to pomeni, da že več let živijo v kompleksnih in obremenilnih življenjskih

okolščinah in imajo iz preteklih let s sodelovanjem s šolo praviloma slabe izkušnje (Landrum idr., 2003). Zato je vzpostavljanje dobrega, sodelujočega in izrazito podpornega odnosa strokovnih delavcev šole do staršev še toliko bolj pomembno za uspešno šolanje in reševanje problematike na področju čustvenih in vedenjskih odzivov posameznega otroka.

Strokovni delavci Strokovnega centra ponujajo staršem različne oblike formalnega in neformalnega sodelovanja, s katerimi staršem omogočajo priložnosti za pridobivanje dobrih izkušenj in za vzpostavljanje partnerskega odnosa med starši in šolo. Šola poleg predpisanih oblik sodelovanja s starši (npr. roditeljski sestanki, govorilne ure, šola za starše) za boljšo vključenost staršev, izboljšanje starševskih spretnosti in krepitev starševske moči ponuja tudi dodatne aktivnosti in programe suportivne in edukativne narave: Vprašalnik za starše ob vpisu učenca v šolo, pogosta izmenjava informacij o počutju, učenju in vedenju otroka v šoli po telefonu ali elektronski pošti, mesečna srečanja skupine za starše, redni svetovalni razgovori, novoletna čajanka za starše, prireditve za vse starše ob valetih devetošolcev ter evalvacijski pogovor ob zaključku šolskega leta.

## **PREMAGOVANJE IZZIVOV V PRAKSI MEDEBOJNEGA SODELOVANJA MED DOMOM IN ŠOLO**

Praktične izkušnje strokovnih delavcev pri sodelovanju s starši otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami so lahko pogosto bolj zahtevne, kot predvideva teorija. Za šole in učitelje je ključnega pomena, da razvijejo posebne intervencije in prakse za vzpostavitev učinkovitih sodelovalnih odnosov s starši (npr. vprašalniki za starše, ankete, sestanki), zlasti v ustanovah, ki so usmerjene v izobraževanje otrok in mladostnikov s takšnimi izzivi. To je lahko še posebej zahtevno, kadar gre za starše, ki so imeli v preteklosti negativne izkušnje s sodelovanjem s šolami. Vendar je pomembno priznati, da imajo starši lahko dragocen vpogled in informacije o otrokovih prednostih, interesih in potrebah, prav tako so pri otrocih in mladostnikih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami lahko tisti, ki ne zmorejo ustrezno usmerjati svojega otroka ter nehote dodatno spodbujajo njegovo neadekvatno čustvovanje in vedenje. Zato je v teh okoljih še toliko bolj pomembno pridobiti vpogled staršev. Prav tako pa lahko z aktivnim vključevanjem teh staršev v izobraževalni proces in vrednotenjem njihovega prispevka strokovni delavci spodbujajo občutek partnerstva in skupne odgovornosti.

## **USKLAJEVANJE PRIČAKOVANJ STARŠEV DO ŠOLE TER PRIDOBIVANJE INFORMACIJ O POGLEDIH STARŠEV NA OTROKOVE TEŽAVE Z VPRAŠALNIKOM ZA STARŠE**

Starši imajo različna realna in nerealna pričakovanja do šole in različne subjektivne poglede na razloge za nastanek otrokovih učnih, čustvenih in vedenjskih težav. Zato je zelo pomembno, da pred vključitvijo otroka v specializiran osnovnošolski program SC Mladinski dom Jarše šola preveri pričakovanja staršev do šole in njihova stališča o svojih vzgojnih ravnanjih ter prepričanja povezana z otrokovimi težavami. Strokovni delavci SC Mladinski dom Jarše so v ta namen pripravili Vprašalnik za starše, ki je bil sestavljen na podlagi Male knjige za velike starše (Milivojević idr., 2007). Vprašalnik vključuje 19 vprašanj odprtega (npr. 'Kakšni so za vas idealni starši?') in zaprtega tipa (npr. 'Kateri od naštetih ciljev so po vašem mnenju ključni za napredek vašega otroka?'). Vsaj eden od staršev otroka, ki je vključen v program osnovne šole SC

Mladinski dom Jarše mora podati odgovore na vprašalnik. Tako strokovni delavci zagotovijo prvo komunikacijo s starši in postavijo temelje za vsa prihodnja sodelovanja.

V prvem delu se vprašalnik nanaša na preverjanje stališč staršev do otrokovih težav. Starši v svojih odgovorih opišejo, kako zaznavajo otrokove težave, katera problematika je po njihovem mnenju v ospredju in najbolj pereča (npr. *“Težave so bile v prejšnji šoli, v šoli se je počutila slabo, učitelj matematike jo je imel na piki, zato je nehala hoditi v šolo.”*). V tem delu navajajo tudi pomembne informacije o preteklih in aktualnih zdravstvenih, specialno pedagoških ali psiholoških obravnavah otroka (npr. *“Zaradi poskusa samomora je bil nekaj dni hospitaliziran na oddelku za otroško psihiatrijo.”*). Vprašalnik preverja tudi, ali starši prepoznajo otrokova močna področja, kako starši opišejo otrokove dobre lastnosti ter preživljanje otrokovega prostega časa, njegove športne dejavnosti, interesna področja in hobije (npr. *“Rad igra računalniške igrice, veliko uporablja telefon, včasih gre ven s prijatelji.”*). Starši v svojih odgovorih izrazijo cilje in svoja pričakovanja do šole v zvezi z otrokovim napredkom in bolj natančno opredelijo, na katerih področjih bi najbolj želeli, da se v času obiskovanja programa osnovna šola SC Mladinski dom Jarše vedenje otroka spremeni. Najpogostejša pričakovanja staršev niso izključno povezana s šolskim delom (npr. redno obiskovanje šole, samostojna skrb za šolske obveznosti, uspešno zaključen posamezen razred), vendar se nanašajo tudi na celostno pripravo na uspešen vstop na srednješolski nivo izobraževanja. To vključuje tudi oblikovanje pozitivne samopodobe, razvijanje samostojnosti tudi izven šole, prevzemanje odgovornosti za svoja dejanja, učenjem strategij reševanja konfliktov in spoštljive komunikacije, razvijanje sposobnosti prenašanja neprijetnosti in frustracij, razvijanje socialnih spretnosti in izboljšanje čustvene samoregulacije (Milivojević idr., 2007). Poleg vnaprej podanih odgovorov vprašalnik staršem ponuja možnost, da tudi s svojimi besedami opredelijo in dodajo cilje, ki so po njihovih prepričanjih pomembni za napredek njihovega otroka.

V drugem delu je vprašalnik usmerjen na starše in njihovo starševsko vlogo, izražanje pričakovanj staršev do šole, ter na sodelovanje med starši in šolo. V tem delu preverja nekatera konkretna vzgojna ravnanja staršev (npr. ‘Katere stvari zahtevate od svojega otroka, katere zahteve postavljate otroku v zvezi s šolanjem, kaj so otrokove zadolžitve doma, v gospodinjstvu?’ in ‘Kaj naredite, če otrok vaših zahtev ne upošteva?’; Milivojević idr., 2007). Preverja tudi področja, na katerih si starši želijo izboljšati svoje vzgojne metode in njihova stališča do različnih področjih vzgoje (npr. postavljanje meja, primerne pohvale in nagrade, izražanje kritike, ter primerno ravnanje, ko se otrok ne vede sprejemljivo).

Strokovni delavci želijo z vprašalnikom staršem že pred všolanjem otroka sporočiti, da je njihov otrok pomemben, da je pomembno njegovo počutje in so pomembne tudi vse pridobljene informacije o težavah, s katerimi se sooča otrok. Prav tako pa vprašalnik prepoznava stališča, pričakovanja in težave staršev ter jim daje občutek slišnosti in vključenosti. To jim vliva zaupanje v program, v strokovne delavce ter jih spodbudi k prihodnjim sodelovanjem s šolo. Zato večina staršev vprašalnik vzame resno in zavzeto podajo svoje odgovore. Informacije, ki jih starši podajo v svojih odgovorih predstavljajo ključna izhodišča za prve svetovalne razgovore s posameznimi starši ter pri pripravi individualiziranega programa za otroka.

## USPEŠNO SODELOVANJE S STARŠI V PRAKSI

Raziskave torej kažejo, da vključevanje staršev v šolski proces pomembno vpliva na uspeh otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Vendar zgolj vključevanje staršev v šolski sistem ni dovolj za učinkovito sodelovanje med starši in šolami. Za uspešno sodelovanje je treba izvajati različne metode za ocenjevanje in pridobivanje povratnih informacij od staršev ter nenehno izpopolnjevati svoje pobude k vključevanju. To je mogoče doseči z rednim komuniciranjem s starši, zagotavljanjem potrebnih informacij in virov, njihovim vključevanjem v procese odločanja in aktivnim preverjanjem njihovega mnenja.

V programu OŠ SC Mladinski dom Jarše se učinkovitost pri sodelovanju s starši in njihovo zadovoljstvo meri z evalvacijskim pogovorom ob koncu šolskega leta, v katerem šola postavlja vprašanja o dobrih in slabih straneh šole, dobrodošli pa so tudi predlogi za izboljšanje s strani staršev. Evalvacija poteka skupinsko za vse starše in individualno za tiste, ki se skupinskih srečanj ne morejo udeležiti. Letni evalvacijski pogovor zagotovi staršem, da lahko odprto izrazijo svoje mnenje (npr. *“Same pozitivne izkušnje. K. je zaživela nazaj in pravi, da ji je ta šola rešila življenje.”*, *“Veliko smo dobili vsi, cela družina.”*, *“Živimo bolj mirno kot prej, tudi kar se šole tiče, je veliko lažje.”*), pripombe (npr. *“Včasih prestrogo vedenjsko kaznovanje.”*) in povratne informacije (npr. *“Super ste.”*, *“Hvaležna sem za trud učiteljev in vodstva šole.”*), medtem ko za strokovne delavce zagotavljajo dragocen vpogled v izkušnje s sodelovanjem (npr. *“Vi ste tudi starši A. in vi skrbite zanjo, ko je v šoli.”*, *“Hvaležna sem za spoštljivo, objektivno, korektno komunikacijo s strani šole.”*). Strokovni delavci tako tudi dobijo potrditev, da je njihovo delo pomembno, ter vpogled v področja, ki jih je morda potrebno izboljšati. Na tak način se lahko olajša in okrepi sodelovanje šole s starši, kar vodi k boljšim rezultatom za otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (Buhanan in Clark, 2017).

## ZAKLJUČEK

Vzajemno sodelovanje med domom in šolo ima torej ključno vlogo pri splošnem razvoju in uspehu otrok (Baker idr., 2008; Barnard, 2004; Jorgenson, 2023; Kalin idr., 2008; Manz idr., 2009), zlasti tistih, ki se soočajo s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (Baker idr., 2008; Buhanan in Clark, 2017). Otroci in mladostniki s ČVM se srečujejo s specifičnimi izzivi, ki zahtevajo prilagojene intervencije in prakse s strani obeh, šole in staršev (Baker idr., 2008; Jorgenson, 2023; Landrum idr., 2003)

Uspešno sodelovanje med domom in šolo zahteva usklajena prizadevanja obeh strani, pri čemer je lahko prvi korak vključitev staršev v šolsko delo otroka s strani strokovnih delavcev in šole. Le ta mora sprejeti proaktivne ukrepe za vključevanje staršev, kot so roditeljski sestanki, izobraževalne in podporne delavnice za starše odprta komunikacija. Poleg tega so strategije, ki jih je opisal Epstein (1995), vključno s podporo staršem, učinkovitimi komunikacijskimi kanali in vključevanjem v procese odločanja, temeljni stebri za spodbujanje uspešnega sodelovanja (Epstein, 1995).

Z aktivnim vključevanjem staršev in vrednotenjem njihovih spoznanj lahko strokovni delavci ustvarijo občutek partnerstva in skupne odgovornosti ter hkrati tudi usmerjajo delovanje staršev in njihovo vzgojo izven šole, kar na koncu tudi pozitivno prispeva k izboljšanju (učnega) napredka učencev s ČVM. Vendar se strokovni delavci v vzpostavljanju sodelovanja s starši teh otrok pogosto srečujejo z izzivi v interakciji zlasti pri delu s starši, ki so imeli v preteklosti negativne izkušnje s šolami (Landrum idr., 2003). Te izzive lahko olajšajo različne metode in prakse, kot npr. vprašalnik za starše ob vpisu ali letni evalvacijski pogovor, ki zagotovi priložnost za odprt dialog med starši in strokovnimi delavci, kar je bistvenega pomena za vzpostavitev zaupanja in spodbujanje pozitivnega medsebojnega sodelovanja.

Zaključimo lahko, da je uspešno sodelovanje med domom in šolo sestavni del spodbujanja akademske, socialne in čustvene blaginje otrok. S spodbujanjem pozitivnega sodelovanja lahko strokovni delavci in starši ustvarijo spodbudno okolje, ki učencem omogoča, da se učno in osebno razvijajo. V prihodnje morajo šole nujno nadaljevati z izvajanjem strategij, ki dajejo prednost vključevanju in partnerstvu s starši, ter tako zagotoviti, da bo vsak otrok prejel podporo, ki jo potrebuje, v šoli ter izven šole, da bo dosegel svoj polni potencial.

## VIRI IN LITERATURA

- Achenbach, T. M., & Edelbrock C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275–1301.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39–62.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3–15.
- Buchanan, R. & Clark, M. (2017). Understanding parent–school communication for students with emotional and behavioral Disorders. *The Open Family Studies Journal*, 9, 122– 131.
- Cox, D. (2005). Evidence-based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473–497.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81–96.
- Falbo, T., Lein, L., & Amador, N. A. (2001). Parental involvement during the transition to high school. *Journal of Adolescent Research*, 16(5), 511-529.
- Fantuzzo, J. W., Davis, G. Y., & Ginsburg, M. D. (1995). Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 272–281.
- Huscroft-D'Angelo, J., January, S. A. A., & Duppong Hurley, K. L. (2018). Supporting Parents and Students With Emotional and Behavioral Disorders in Rural Settings: Administrator Perspectives. *Rural Special Education Quarterly*, 37(2), 103–112.
- Heller, L. R., & Fantuzzo, J. W. (1993). Reciprocal peer tutoring and parent partnership: Does parent involvement make a difference?. *School Psychology Review*, 22(3), 517–534.

- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817–839.
- Jorgenson, O. (31.01.2023). The parent-school partnership: Optimizing relationships and building understanding. *National Association of Independent Schools*. <https://www.nais.org/learn/independent-ideas/january-2023/the-parent-school-partnership-optimizing-relationships-and-building-understanding/>
- Kalin, J., Govekar Okoliš, M., Mažgon, J., Mrvar, P., Resman, M., Šteh, B. (2008). *Vzvodi uspešnega sodelovanja med šolo in domom: Sodobne rešitve in perspektive* (Šifra projekta V5-0242). CRP »Konkurenčnost Slovenije 2006–2013«, Družba znanja: izobraževanje, vzgoja, raziskave in razvoj. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. [http://askerc.splet.arnes.si/files/2011/04/Sod\\_star\\_sol.pdf](http://askerc.splet.arnes.si/files/2011/04/Sod_star_sol.pdf)
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Troutman, G. C., & Bickley, P. G. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22(3), 474-496.
- Landrum, T. J., Tankerslez, M., & Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders?. *The Journal of Special Education*, 37(3), 148-156.
- Manz, P. H., Mautone, J. A., & Martin, S. D. (2009). School psychologists' collaborations with families: An exploratory study of the interrelationships of their perceptions of professional efficacy and school climate, and demographic and training variables. *Journal of Applied School Psychology*, 25(1), 47–70.
- Milivojević, Z., Bilban, K., Kokelj, V., Kramberger, M., Steiner, T., Kožuh, B. (2007). *Mala Knjiga za velike starše: Priročnik za vzgojo otrok* (2. izd.). Psihopolis institut.
- Šteh, B. & Mrva, P. (2011). Stališča in pričakovanja učiteljev, svetovalnih delavcev in staršev drug do drugega v kontekstu sodelovanja med šolo in domom. *Psihološka Obzorja*, 20(1), 17–41.

## USTVARJANJE ŠOLSKEGA GLASILA Z UČENCI S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI CREATING A SCHOOL NEWSPAPER WITH PUPILS WITH EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL PROBLEMS

Katarina Jelenec, prof. angl. in dipl. novinar  
Strokovni center Mladinski dom Jarše  
Jarška cesta 44, 1000 Ljubljana  
katarina@mdj.si

### POVZETEK

*Namen prispevka je predstaviti ustvarjanje šolskega glasila z učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Učenci pri delu potrebujejo veliko spodbude, saj zaradi svojih težav pogosto ne kažejo zanimanja, so nemirni, nesamozavestni in odklanjajo konstruktivno sodelovanje. Za motiviranje učencev je vloga mentorja ključnega pomena. Poznati mora interese učencev, jim individualno pomagati pri pisanju, pri njih vzbuditi naklonjenost do svojih, in izdelkov drugih ter jih usmerjati pri sodelovanju s sošolci in strokovnimi delavci šole. Prispevek v šolskem glasilu avtorjem omogoča širše razumevanje sveta okrog sebe in povezovanje interesov s šolskim okoljem. Pohvala učitelja ali sošolca je najmočnejša motivacija. Vloga pisca, ilustratorja, urednika ali novinarja spraševalca krepi njihovo samozavest in jim pomaga, da vidijo sebe ne samo kot opazovalca temveč tudi kot aktivnega ustvarjalca. Majhno število učencev omogoča individualno ustvarjanje prispevka v mirnem okolju ob pomoči mentorja in upoštevanju specifičnih težav učenca.*

**KLJUČNE BESEDE:** šolski časopis, otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, mentor, skupinsko delo, sodelovanje;

### ABSTRACT

*The aim of this paper is to present the creation of a school newspaper with students with emotional and behavioural difficulties. Pupils need a lot of encouragement in their work, as they are often disinterested, restless, insecure and refuse to participate constructively. The role of the tutor is crucial to motivate students. It is important to know the students' interests, to help them individually with their writing, to develop a positive attitude towards their own and others' work, and to guide them in their collaboration with their classmates and the school's professional staff. Contributing to a school newspaper allows authors to gain a broader understanding of the world around them and to connect their interests with the school environment. Praise from a teacher or a classmate is the strongest motivation. The role of writer, illustrator or editor boosts their self-confidence and helps them to see themselves not*



*only as observers but also as active creators. . The small number of students allows for individual contributions to be made in a quiet environment, with the support of a mentor and taking into account the specific difficulties of the student.*

**KEY WORDS:** school newspaper, children with emotional and behavioural problems, mentor, team work, cooperation;

## UVOD

Zaposlena sem kot učiteljica angleškega jezika v osnovni šoli Strokovnega Centra Mladinski dom Jarše. Šola je glede na učne vsebine običajna osnovna šola, glede na način izvajanja pouka pa posebna, saj jo obiskujejo otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami (v nadaljevanju: ČVT). Pouk zato poteka v manjših razredih (do osem učencev), izvaja se individualna učna pomoč ob pomoči strokovnih delavcev. Obšolske dejavnosti, ki se izvajajo na šoli, so prilagojene potrebam in interesom učencev ter potekajo v majhnih skupinah.

Prav ta posebnost in manjše število učencev pa lahko predvsem pri učencih z nizko samopodobo ustvari občutek manjvrednosti in nezadostnosti, zato se šola trudi vpeljati čim več krožkov in interesnih dejavnosti, ki jih imajo večje šole. Zaradi želje in prepričanja, da na šoli lahko potekajo podobne dejavnosti kot na običajnih osnovnih šolah, je nastalo tudi šolsko glasilo.

V prispevku sprva na kratko predstavim značilnosti otrok s ČVT ter razloge za njihov nastanek. Osrednji del prispevka predstavlja opis ustvarjanja šolskega časopisa z učenci s ČVT.

## OTROCI S ČVT IN ŠOLA

Za otroke in mladostnike s ČVT so značilna nizka samopodoba, nezadovoljstvo, nizka raven samospoštovanja in samozaupanja, impulzivnost, ekstravertiranost, nizka frustracijska toleranca, slabše sposobnosti regulacije čustev, slabša socialna zrelost, nasilno in agresivno vedenje, nespoštovanje avtoritete, drža nesprejemanja ipd. Govorimo lahko tudi o slabši psihični odpornosti otrok s ČVT (Svetin Jakopič, 2005).

Otroci s ČVT so zaradi pomanjkanja odpornosti bolj ranljivi, tako na individualni, socialni in družbeni ravni. Označuje jih negotovost, strah, slabe komunikacijske in socialne spretnosti in izključenost iz izobraževalnega sistema (Kobolt, 2010). Bečaj (1987) dodaja še disocialno simptomatiko (agresivnost, laganje, kraja, odklanjanje avtoritete, neupoštevanje reda in pravil), slabše delovne navade, pomanjkanje interesov, pomanjkanje pristnih stikov z vrstniki in odraslimi ter izločenost iz socialnega okolja.

Vzroki za nastanek ČVT so povezani in prepleteni s številnimi socialnimi, biološkimi, psihološkimi in drugimi dejavniki, ki lahko delujejo kot izvor ali kot pospeševalci razvoja ČVT.



Težave so posledica številnih neugodnih dejavnikov, ki jim je otrok izpostavljen daljše časovno obdobje. ČVT lahko nastanejo tudi zaradi akutnih življenjskih dogodkov, osebnostnih obremenitev, pritiskov ali stresov (npr. izguba staršev). Odsotnost varovalnih dejavnikov, neuspehi družinski vzorci, razvojne obremenitve, ponavljajoče se travmatske izkušnje ter individualni dejavniki (otrokov temperament, težave na učnem področju), socialnoekonomski dejavniki (revščina, neugodno bivanjsko okolje, brezposelnost staršev) so glavni dejavniki nastajanja psihosocialnih, emocionalnih in vedenjskih težav (Kobolt in Pelc Zupančič, 2010).

Vzporedno s starostnim razvojem otroka se družinska vzgoja vse bolj povezuje z družbeno. Z vstopom v šolo se prične proces sekundarne socializacije, ko so otroci postavljeni pred mnoge nove zahteve, naloge in pričakovanja, spoznajo novo okolje in oblikujejo odnose z drugimi ljudmi. Težave v prilagajanju zahtevam šole se običajno pojavijo takrat, ko se otrokov vrednotni sistem, pridobljen v družini, močno razlikuje od pričakovanj šolskega. Na prilagoditev učencev ima velik vpliv prisotnost čustvenih in vedenjskih težav (Pšunder, 2004).

Pri otrocih s ČVT, ki so običajno nemotivirani za šolsko delo in imajo nizko storilnostno motivacijo, je pomembno, da znotraj šolskega prostora iščemo njihova močna področja in interese, preko katerih lahko krepimo šibkejša. Ena izmed tovrstnih aktivnosti, ki jih izvajamo na naši šoli, je šolski časopis.

## ŠOLSKI ČASOPIS

»Šolski časopis z vsemi spremljevalnimi oblikami in možnostmi spada med najpomembnejše interesne dejavnosti na naših šolah, saj ob njem učenci poglobljajo svoje zmožnosti jezikovnega izražanja in se vzgajajo v kritične bralce in sprejemalce medijev, poleg velikega števila mladih novinarjev pa lahko zaposli še mnogo vrstnikov (likovnike, fotografe, literate, raziskovalce vseh mogočih področij, tiskarje, razpečevalce itd.). Pisanje in urejanje takega glasila je središčna dejavnost pri predmetu šolsko novinarstvo.« (Mohor, 2003).

Kot ugotavlja Mlakar (2019) v svojem magistrskem delu Osnovnošolski novinarski krožki: Jezikovna vzgoja mladih novinarjev, je način dela mentorjev krožkov raznolik, a kljub razlikam povsod vključuje sledeče elemente dela: diskusijo z učenci o besedilih, pisanje besedil (pri krožku in/ali doma), terensko delo, drugo komuniciranje, povezano s krožkom (po potrebi prek elektronske pošte, nikoli pa prek družbenih omrežij, do katerih so mentorji zaradi varnosti zadržani), in posredno jezikovno vzgojo kot nadgradnjo rednega predmeta slovenščina.

Kljub vseprisotnosti medijske vzgoje, ki je opazna tudi v šolskih kurikulumih in obšolskih dejavnostih, pa je velik delež vsebin šolskih glasil težko umestiti med novinarske – še vedno namreč v šolskih glasilih prevladujejo literarne in drugačne, največkrat zabavne vsebine (prav tam).

## ŠOLSKI ČASOPIS IN OTROCI S ČVT

Ustvarjanje glasila je zagotovo večji izziv pri delu s čustveno ranljivimi otroki in tistimi, ki zaradi vedenjskih težav odklanjajo vse oblike konstruktivnega ustvarjanja. Težko jih je prepričati k razvijanju talentov za literarno ustvarjanje, pozitivnemu odnosu do svojih/drugih izdelkov in vzpodbuditi prijetno, delovno vzdušje ter občutek za odgovornost.

Otroci poznajo koncept šolskega glasila iz svojih prejšnjih šol, a tam s prispevki niso sodelovali. Poleg uvodne predstavitve po razredih, kaj je šolsko glasilo in kaj vse lahko vsebuje, je z vsakim učencem opravljen individualen pogovor o sodelovanju. Oblikuje se uredniški odbor, sestavljajo ga predvsem tisti učenci, ki že pri šolskem delu kažejo več zanimanja in kreativnosti. Določijo se glavni, likovni in tehnični urednik ter njihove vloge. Na uvodnih srečanjih se srečuje zgolj odbor in se seznanja s poslanstvom novinarja. Spoznava osnove novinarstva, različne informativne in interpretativne novinarske zvrsti, pomen grafične podobe časopisa ter si ogleda nekaj primerov šolskih časopisov.

Prispevki za šolsko glasilo se oblikujejo ob pomoči mentorja. Vloga mentorja je zelo pomembna, saj učencem svetuje, jih spodbuja, vzbuja interese za posamezno temo, jim omogoča mirno in varno okolje za ustvarjanje in usmerja h konstruktivnemu sodelovanju s sošolci in delavci šole. Pristop mentorja je individualen, z željo, da pri oblikovanju glasila sodelujejo prav vsi učenci šole. Mentor upošteva specifične težave posameznika in prilagodi delo z njim. Imeti mora sposobnost empatije, poznati interese učencev ter znati pridobiti zaupanje učencev. Kot pravi Brajša (1993), je za odnos bistvenega pomena to, kakšen je otrok v očeh učitelja. Skrivnost uspešne šole so zadovoljene potrebe učencev, uspešno vplivanje naje in pozitiven odnos do njih. Učenci, ki so v svojih potrebah frustrirani in negativno doživljani, so slabi učenci.

## SISTEM NAGRAJEVANJA IN SOOČANJA S POSLEDICAMI

Šola ima poseben sistem nagrajevanja ustreznega vedenja z žetoni. Učitelj pri posameznem predmetu vsako uro za učenca vpiše število žetonov, ki si jih je prislužil, upošteva pa se njegovo delo pri uri, narejena domača naloga, točen prihod na šolsko uro, spoštljiv odnos do sošolcev in učiteljev ipd. Žetone si učenci lahko prislužijo tudi med odmori oz. z dodatnimi pozitivnimi vedenji in deli, kamor od preteklega šolskega leta spada tudi pisanje prispevkov za šolsko glasilo. Zbrane žetone lahko unovčijo za različne ugodnosti in nagrade.

V primeru neustreznega vedenja pa morajo po pouku opraviti podaljšek ali raport, kar pomeni približno dvajset minut dodatnega dela, reševanja nalog ali pogovora z učiteljem. Kot možnost dodatnega dela se za opravljen podaljšek ali raport lahko šteje tudi prispevek za šolsko glasilo. Učenci ga opravijo skupaj z mentorico, ki jih usmerja pri pisanju.

Oba sistema sta posebnost naše šole in ker sta se izkazala za učinkovita tudi pri nastajanju šolskega glasila, smo ga poimenovali »Žetončki«.

## STRATEGIJE DELA Z UČENCI PRI USTVARJANJU ŠOLSKEGA GLASILA

Težave otrok s ČVT vplivajo na pozornost in koncentracijo ter izogibanje obveznostim. Šolsko delo je zaradi slabih organizacijskih sposobnosti, hiperaktivnosti in nepozornosti oteženo. Težave imajo z zbranostjo, so pogosto nemirni, hitro se začnejo dolgočasiti. Velikokrat zaradi nespodbudnega domačega okolja učne obveznosti opravijo le v šoli. Odklanjajo oblike konstruktivnega ustvarjanja in sodelovanja, tako da težko pristopijo k obšolskim dejavnostim, če jih vidijo kot dodaten napor.

Pri otrocih s čustvenimi in vedenjskimi težavami sta najbolj pomembna pogovor med učiteljem in otrokom ter postavljanje jasnih ciljev in meja. Bolj kot z učno neuspešnostjo imajo ti otroci težave z najmanj izraženo motivacijo za šolsko delo in potrebujejo največ spodbud (Brenčič, 2010).

Strategije, ki jih naštevajo Quinn idr. (2000) so: zastavljanje realističnih ciljev, soustvarjanje, zagotavljanje prijetnega okolja in prijetne klime, celostna obravnava idr.

Avtorji glasila različno pristopajo k sodelovanju:

- učenci, ki sami predlagajo temo in napišejo prispevek,
- učenci, ki sami predlagajo temo, a potrebujejo pomoč pri pisanju prispevka,
- učenci, ki jim predlaga temo mentor in pri posameznih urah (SLJ, TJA, LIK, DSP, TIT) ali po pouku ustvarijo prispevek skupaj z učiteljico,
- učenci, ki ustvarijo prispevek za predlagano temo na podaljšku ali za žetončke.

Učenci, ki sami predlagajo temo in napišejo prispevek, to naredijo brez dodatnih spodbud, znajo poiskati informacije na spletu in se o predstavljeni temi tudi pogovarjati s sošolci in učitelji. Običajno pišejo o temi, ki so jo že predhodno raziskovali ali predstavili v govornem nastopu. V to skupino spadajo predvsem učenci, ki se tudi pri šolskem delu ne bojijo izpostaviti pred drugimi učenci in imajo jasne interese.

Učenci, ki sami predlagajo temo, a potrebujejo pomoč pri pisanju prispevka, pišejo s pomočjo minimalnega usmerjanja učitelja. Včasih je dovolj že potrditev njihove zamisli ali kratek nasvet. V tej skupini so otroci, ki bi se radi dokazali s prispevkom, a jih ustavi pomanjkanje volje in delovne vne.

Učenci, ki jim mentor svetuje vsebino in vrsto prispevka, potrebujejo več spodbude in predhodnega pogovora o temi. Jasno jim je treba razložiti namen prispevka, ugotoviti, kaj jih zanima, se o temi pogovarjati in jim pomagati poiskati informacije. Ti učenci prispevke pišejo skupaj z mentorico po pouku, med urami, ali pa se dogovorijo z učitelji posameznega predmeta, da zamenjajo uro predmeta za uro za pisanje prispevka (menjava ur je tudi ena od možnih nagrad ob zadostnem številu zbranih žetonov). Pogosto imajo občutek, da so nerazumljeni, zato je individualen pristop in pogovor z njimi za krepitev samopodobe ključnega pomena.

Učenci, ki morajo napisati prispevek zaradi neprimernega vedenja (za podaljšek ali raport), to sprejmejo in nalogo opravijo. To je skupina učencev, ki ima vedenjske težave, izrazit negativen odnos do šolskega dela in izraženo kljubovalnost. Ker so podaljški in raporti obveznost, ki jo morajo opraviti zaradi svojega neprimernega vedenja, predlog za prispevek najprej zavrnejo. Kasneje ugotovijo, da je ustvarjanje (največkrat je šlo za likovne izdelke ali opise športa) prijetno, saj so v učilnici sami, ne potrebujejo dokazovanja pred drugimi. Pri delu jim pomaga učitelj ali mentor. Pri tem razvijajo spoštljiv odnos, ohranjajo dostojanstvo in krepijo samospoštovanje. Ob ustvarjanju se radi pogovarjajo tudi o drugih temah, ki jih zanimajo.

V prvem letu šolskega časopisa se je od dvaindvajsetih učencev s prispevkom predstavilo štirinajst učencev, v drugem letu pa od enaindvajsetih učencev sedemnajst učencev (všteti so tisti učenci, ki šolo obiskujejo skozi celotno šolsko leto, saj nekateri pridejo sredi leta ali pa šolo predčasno zapustijo).

## **USTVARJANJE GLASILA KOT OPOLNOMOČENJE UČENCEV**

### **POHVALA**

Za otroke s ČVT je značilno, da so lahko nesrečni, ne želijo ali ne zmorejo delati, prejemajo manj pohvale za svoje delo in imajo manj pozitivnih interakcij otrok/odrasel, imajo učne težave ali dosegajo manj, imajo skromne socialne veščine in manj prijateljev, imajo nizko samovrednotenje, so čustveno nestabilni in so hitro prizadeti (Visser, 2003).

Zaznavanje ustreznih oblik vedenja in njihovo nagrajevanje se je izkazalo za učinkovito strategijo za spodbujanje razvoja ustreznih oblik vedenja. Kot pravi Marentič Požarnik (2000), so najobičajnejša sredstva zunanje motivacije pohvala, graja, nagrada, kazen in ocena. Meni, da je zelo pomembno, da si učenci razlagajo pohvalo in nagrado kot spodbudo. Na zelo motiviranega učenca morda pohvala nima velikega vpliva, medtem ko na anksioznega, nesamostojnega učenca pohvala močno vpliva. Pozitivna sporočila učitelja posameznikom imajo pomemben učinek tudi na vrstnike. Posameznik lahko z ustreznimi oblikami vedenja pridobi poseben status ali nagrado, učitelj pa novico o dosežku prenese tudi drugim zaposlenim. Z ustvarjanjem prispevka v individualni situaciji s pomočjo učitelja spoznajo, da lahko pozornost pridobijo tudi s konstruktivnimi dejanji.

## **SODELOVANJE IN POVEZOVANJE**

Otroci s ČVT pogosteje doživljajo občutke izključenosti in osamljenosti. Krepitev pozitivnega sodelovanja je ob manjšem številu učencev velikega pomena, saj se pogosto srečujejo na hodnikih in pri različnih aktivnostih. Med seboj sodelujejo pri ustvarjanju prispevkov in si znajo sami določiti vloge (zapisovalec, ilustrator, iskalec podatkov na spletu).

Majhno število učencev pomeni tudi prepletanje aktivnosti na šoli in sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci šole, ki učencem pomagajo in spodbujajo njihovo pismenost in samostojnost.

## **VLOGA IN IDENTITETA**

Skrb za razvoj in oblikovanje identitete otrok in mladostnikov je ena od temeljnih nalog današnjih vrtcev in šol. Posameznik je uspešen, če zmore kljub svoji potrebi po varnosti ostati tudi odprt, sprejemajoč in simpatetično naravn do tistega, kar je drugačno od njega. (Jeznik, 2015). Proces oblikovanja identitete pri otrocih s ČVT velikokrat povzroča frustracije, nelagodje in občutek nedoraslosti nalogi. Šolsko okolje naj bi bilo po eni strani varno in stabilno okolje, po drugi pa tudi okolje, ki pred posameznika postavlja izzive in priložnosti srečevanje z drugačnostjo.

Ustvarjalci glasila sodelujejo pri nastanku časopisa od začetka do konca, zato imajo pri tem svoje vloge. Vloga urednika, novinarja spraševalca in ustvarjalca krepi njihovo samopodobo in jih uči prepoznavanja svojih edinstvenih sposobnosti. Daje jim veljavo in krepi samozavest v odnosu do drugih. Pozitivna samopodoba je pomembna za šolsko delo, vpliva na sklepanje prijateljstev, preživljanje prostega časa, na naše počutje in na naše zdravje. Ljudje s pozitivno samopodobo so zmožni izkoristiti svoje potenciale in talente. Imeti vlogo pomeni tudi nositi odgovornost.

## **SPOZNAVANJE DELOV ZAVODA IN KOMUNIKACIJA**

Učenci spoznavajo različne programe in delovne procese zavoda (produkcijska šola, kuhinja, mobilna služba). V prvi številki so naredili intervju z mladostniki iz produkcijske šole, ti učence najbolj zanimajo, saj jih vsakodnevno srečujejo v šoli, ne vedo pa točno, kaj počnejo.

Spoznali so pomen dialoga, ki pomeni komunikacijo, kjer se izmenjujejo mnenja in sogovorniki prilagajajo drug drugemu. Ustrezna komunikacija ustvarja spodbudno klimo, socialno sprejetost in krepi medsebojno sodelovanje.

Raziskave kažejo, da so slabe socialne veščine in slabe osebne kompetence poglaviti razlog za nastanek številnih vedenjskih motenj. Otroci s ČVT imajo pogosto slabo razvite komunikacijske kompetence, zato se pred intervjujem naučijo, da sporočilo, s katerim želi sporočevalec nekaj doseči, sestavlja ne samo besedni jezik, ampak tudi prvine nebesednega jezika in govornica telesa.

Gresham (1997) poudarja, da nobena druga vedenjska kategorija ni tako pomembna za prilagojeno delovanje otrok in mladih z vedenjskimi motnjami, kot so ravno socialne veščine.

## SKLEP

Koncept šolskega glasila otroci poznajo iz svojih prejšnjih šol, a je potrebno veliko spodbude, da se odločijo za sodelovanje. Učenci šolo v povprečju obiskujejo dve leti. V drugem letu se lažje odločijo za sodelovanje, potrebno je manj spodbude, sploh pri tistih, ki so znali ob prvem prispevku sprejeti pohvalo učiteljev in sošolcev. Manjše število otrok se pri oblikovanju glasila ni izkazalo kot pomanjkljivost. Mentor pozna interese posameznega učenca in njegove zmožnosti, kar mu omogoča ustrezen pristop. Nekateri prispevki lahko nastajajo več dni ali celo mesecev, glede na pripravljenost otroka na sodelovanje. Pisanje prispevka lahko traja dalj časa tudi zaradi pogoste odsotnosti otroka ali pa zato, ker je treba uro nameniti razreševanju morebitnega konflikta. Poleg mentorja otroka spodbujajo in se z njim pogovarjajo o temi prispevka tudi drugi strokovni delavci šole. Sam nato v mirnem okolju, ob pomoči mentorja, napiše prispevek. Mentor mu ob tem tudi svetuje, kako poiskati informacije na spletu, kako oblikovati besedilo in opozori na morebitne slovnične nepravilnosti.

Enako kot za našo šolo velja, da je glede na učne vsebine običajna osnovna šola, glede na način izvajanja pouka pa posebna, je tako tudi pri ustvarjanju šolskega glasila. Vsebina je enaka (glasilo vsebuje podobne rubrike, kot jih najdemo v šolskih glasilih), delo z učenci pa prilagodno njihovim specifičnim težavam. Oblikovanje prispevkov poteka s pomočjo mentorja individualno ali v manjši skupini. Le redki otroci prispevek napišejo sami, izven šolskega okolja. Po drugi strani pa tudi le redki v celoti zavrnejo sodelovanje pri oblikovanju šolskega glasila. To so predvsem tisti otroci, ki zavračajo vsakršno sodelovanje, ne opravljajo šolskega dela, so pogosto v sporih z učenci in učitelji, uničujejo šolsko lastnino ali pa se pouka sploh ne udeležujejo.

Šolsko glasilo je prepleteno z vsemi dejavnostmi na šoli, namenjeno je temu, da se vsak otrok predstavi na način, ki mu najbolj ustreza. Poznavanje žanrov in literarno novinarstvo pri tem nista tako pomembna. Namen in prednosti šolskega glasila so predvsem vključevanje, povezovanje in sodelovanje. Otroci spoznavajo teme prispevkov, se o njih pogovarjajo in si ustvarjajo širšo sliko o svetu okrog sebe.

## VIRI IN LITERATURA:

- Bečaj, J. (1987). Problem uspešnosti pri obravnavanju vedenjskih motenj na osnovni šoli v Bregant, M. (ur.). *Vedenjske motnje mladostnikov v sodobnem času*. Ljubljana, Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Glotta Nova.
- Gresham, F. M. (1997). Social Competence and Students with Behavior Disorders: Where We've Been, Where We Are, and Where We Should Go. *Education and Treatment of Children*, 20 (3), 233–249.
- Jeznik, K. (2015). Od prepoznanja do pripoznanja identitete otrok in mladostnikov. *Sodobna pedagogika*. Letn. 66, št. 1, str. 46-62.
- Kobolt, A. (2010). Oblike in pogostost motečega vedenja ter razlogi, ki jih učitelji pripisujejo takemu vedenju. V Kobolt, A. (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 197-200). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Marenčič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Mlakar, N. (2019). *Osnovnošolski novinarski krožki: jezikovna vzgoja mladih novinarjev*. [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede]. Pridobljeno s <https://repositorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=118307&lang=slv>
- Mohor, M., Saksida, I. (2003). *Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina: gledališki klub, literarni klub, šolsko novinarstvo*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/1-letni/Solsko\\_novinarstvo\\_izbirni.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/1-letni/Solsko_novinarstvo_izbirni.pdf)
- Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo
- Svetin Jakopič, S. (2005). Obravnava otrok in mladostnikov z vedenjskimi motnjami na centru za socialno delo: pomoč ali prisila. *Socialna pedagogika* 9(4), 391-422
- Visser, J. (2003). A study of young children and young people who present challenging behaviour. Pridobljenos <http://www.ofsted.gov.uk/resources/study-of-children-and-young-people-who-present-challenging-behaviour-literature-review>
- Quinn, M.M., Osher, D., Warger, C., Hanley, T., DeHaven Bader, B., Tate, R., Hoffman, C. (2000). Educational strategies for children with emotional and behavioral problems. Washington: Center for Effective Collaboration and Practice, American Institutes for Research. Pridobljenos [http://cecp.air.org/aft\\_nea.pdf](http://cecp.air.org/aft_nea.pdf)

## **KREPITEV KOMPETENC KOT VAROVALNI DEJAVNIK DUŠEVNEGA ZDRAVJA: PRIMER MLADINSKE IZMENJAVE »FREE SOCIAL TIME ACTIVITIES IN NORWAY«/STRENGTHENING COMPETENCIES AS A PROTECTIVE FACTOR FOR MENTAL HEALTH: THE EXAMPLE OF THE YOUTH EXCHANGE »FREE SOCIAL TIME ACTIVITIES IN NORWAY«**

Leja Terbuc, univ.dipl.soc.ped.

Strokovni center Mladinski dom Malči Beličeve Ljubljana

Mencingerjeva 65

1000 Ljubljana

leja.terbuc1@guest.arnes.si

### **POVZETEK**

*Mladostništvo je obdobje intenzivnega razvoja, ko se mladi srečujejo z mnogimi izzivi in pritiski. V tem ključnem obdobju je pomembno zagotoviti podporo njihovem duševnemu zdravju, saj so mladi ranljivi za različne duševne težave. Neformalno učenje, ki ga lahko opredelimo kot učenje izven formalnega okvira, kot so šola ali univerza, postaja vse bolj priljubljeno kot način pridobivanja novih znanj, veščin in izkušenj. V tem prispevku bom opisala pridobivanje in krepitev kompetenc mladostnikov, ki so jih pridobili s sodelovanjem v mladinski izmenjavo »Free social time activities in Norway«, ki smo jo izvedli skupaj s partnerji iz Norveške in Poljske. Mladostniki iz Slovenije, ki so pomagali zasnovati in izvesti mladinsko izmenjavo, so mladostniki iz stanovanjske skupine Strokovnega centra Mladinski dom Malči Beličeve Ljubljana.*

**KLJUČNE BESEDE:** kompetence, duševno zdravje, mladinska izmenjava, ranljivi mladi

### **ABSTRACT**

*Adolescence is a period of intense development when young people face many challenges and pressures. During this crucial period, it is important to provide support for their mental health, as young people are vulnerable to various mental health problems. Informal learning, which can be defined as learning outside a formal framework such as school or university, is becoming increasingly popular as a way of acquiring new knowledge, skills and experiences. In this paper, I will describe the acquisition and strengthening of the competences of young people, which they acquired by participating in the youth exchange "Free social time activities in Norway", which we carried out together with partners from Norway and Poland. The young people from Slovenia who helped design and implement the youth exchange are young people from the residential group of the Strokovni center Mladinski dom Malči Beličeve Ljubljana.*



**KEY WORDS:** competences, mental health, youth exchange, vulnerable youth

## UVOD

Duševno zdravje je ključnega pomena za kakovostno življenje posameznika in družbe kot celote. Duševno zdravje ni le odsotnost duševnih motenj, temveč vključuje tudi sposobnost soočanja s stresom, vzpostavljanja zadovoljujočih odnosov, sprejemanja življenjskih izzivov in doseganja svojega polnega potenciala. V tem kontekstu postaja vse bolj jasno, da lahko krepitev kompetenc igra ključno vlogo pri ohranjanju in izboljšanju duševnega zdravja.

Mladinske izmenjave, kot ena izmed oblik neformalnega izobraževanja in medkulturnega sodelovanja, ponujajo izjemno priložnost za krepitev različnih kompetenc, ki pozitivno vplivajo na duševno zdravje mladih. Takšne izmenjave pogosto vključujejo sodelovanje mladih iz različnih držav pri skupnih projektih, delavnicah, kulturni izmenjavi in prostovoljskem delu. V nadaljevanju bom na kratko opisala kako tovrstne izkušnje lahko prispevajo k krepostnemu razvoju mladih in posledično tudi k njihovemu duševnemu zdravju.

## DUŠEVNO ZDRAVJE

Svetovna zdravstvena organizacija (SZO, b.d.) opredeljuje duševno zdravje kot »stanje blaginje, v katerem posameznik uresničuje svoje sposobnosti, se spopada s stresom vsakdanjega življenja, produktivno dela in prispeva k skupnosti. To pomeni, da duševno zdravje ne pomeni samo odsotnost duševnih motenj, ampak vključuje tudi pozitivne vidike, kot so občutek zadovoljstva s seboj, sposobnost obvladovanja čustev, dobre medosebne odnose in sposobnost prilagajanja spremembam«.

Sodobni svet vedno bolj poudarja sposobnost posameznika, da se nenehno prilagaja hitrim spremembam, ki se dogajajo na vseh področjih, od tehnološkega do socialnega. Te spremembe zahtevajo nove veščine, znanja in fleksibilnost pri katerem dobiva vse večjo vlogo neformalno učenje, ki posameznikom zagotavlja razvoj in krepitev različnih kompetenc. (Berčnik, 2006).

## KOMPETENCE

Neformalno učenje spodbuja, razvija in krepi različne kompetence. V literaturi zasledimo različna pojmovanja in definicije kompetenc, saj je pojem kompetenc oz. kompetentnosti lahko uporabljen v različnih kontekstih in drugače razumljen v različnih jezikovnih oz. kulturnih okoljih, pa tudi v različnih profesionalnih okoljih.

Pomembno se je zavedati, da kompetence ne pomenijo le znanja ali še ožje znanja, pridobljenega s formalnim šolanjem ampak poleg znanja, ki ga je posameznik v življenju pridobil, vključujejo tudi spretnosti, veščine, prepričanja, stališča in vrednote posameznika, ki omogočajo učinkovito vedenje. Kompetenca ni le sposobnost uporabe (praktičnega) znanja ali

posebno znanje: znanje o uporabi znanja, temveč je več kot to. Je celota zmožnosti (sposobnosti, spretnosti, znanje in motivacija), samopodobe in vrednot, ki jo posameznik zna, hoče in zmore uspešno uporabiti v kontekstu in okolju dane situacije (Boštjančič, 2011).

Tudi Muršak (2004) poudarja, da se kompetenca najpogosteje definira kot sposobnost posameznika, da se uspešno sooča z zahtevami delovnega ali socialnega okolja, pri čemer je potrebno poudariti, da ne gre za prirojene sposobnosti, pač pa za sposobnosti, ki so rezultat razvoja posameznika. Organizirano izobraževalno okolje predstavlja le eno od okolij, ki so za razvoj kompetenc pomembna, kompetence pa posameznik pridobi v različnih življenjskih situacijah. Slednja opredelitev vključuje tudi naslednjo značilnost kompetenc, ki jo Kaslow (2004) poimenuje odvisnost od okolja, kar pomeni, da je od okolja in situacij odvisno, katere kompetence in elementi kompetenc bo posameznik potreboval in na kakšen način bodo uporabljene za uspešno opravljanje. Pomembna lastnost kompetence je tudi, da je prenosljiva iz ene situacije v drugo.

#### MLADINSKA IZMENJAVA »Free social time activities in Norway«

Mladinska izmenjava je srečanje skupin mladih iz vsaj dveh različnih držav, ki se za kratek čas zberejo, da bi skupaj izvedli program neformalnega učenja (kombinacija delavnic, vaj, razprav, igranja vlog, simulacij, aktivnosti na prostem itd.) v zvezi s temo, ki jih zanima. Učno obdobje obsega fazo načrtovanja pred uporabo, pripravljalno fazo pred izmenjavo ter ocenjevanje in spremljanje po njej. Pomembno je, da mladinske izmenjave spodbujajo aktivno sodelovanje vseh udeležencev, spodbujajo odprt dialog ter omogočajo mladim priložnost za osebno in družbeno rast (Bačlija Knoch, S., Lehto, M in Rodi Falanga, C., 2022).

Pobuda za projekt in izdelava osnutka sta nastali decembra 2022. Dve mladostnici iz stanovanjske skupine SCMD Malči Beličeve Ljubljana z vzgojiteljico sta se udeležili izobraževanja Eye opener v Pragi. Izobraževanje je bilo namenjeno spoznavanju Erasmus+ programa, podrobneje mladinskim izmenjavam. Na izobraževanju so mladostniki iz 10 držav razvijali svoj projekt od zasnove ideje do iskanja partnerjev za projekt ter izpolnjevanja (prilagojene) prijavnice. Na izobraževanju smo našli dva partnerja iz Norveške in Poljske, s katerima smo zasnovali projekt »Free social time activities in Norway«. Po prihodu domov, sta mladostnici, ki sta se udeležili izobraževanja, idejno zasnovo mladinske izmenjave predstavili ostalim članom stanovanjske skupine. Nad idejo so bili navdušeni, prav tako se je zgodilo tudi v preostalih dveh državah, zato smo se odločili, da projekt prijavimo na razpis.

Na tem mestu se mi zdi pomembno, da za boljše razumevanje pomena uspeha mladinske izmenjave, opišem našo stanovanjsko skupino. Naša stanovanjska skupina je dislocirana enota SCMD Malči Beličeve Ljubljana, ki je namenjena celodnevni izvendružinski oskrbi mladostnikov s čustvenimi in vedenjske težavami, ki so umaknjeni iz nefunkcionalnih in ogrožajočih družinskih razmer. Neformalno učenje in učenje za življenje je bistven del našega dela z mladostniki, saj največ časa preživimo skupaj ob popoldnevih in vikendih. En del dneva je namenjen učenju za šolo - formalnemu učenju. Drugi del dneva, in vikendi ter počitnice so namenjeni temu, da skupaj osmišljamo kako kvalitetno preživljati prosti čas. Našim

mladostnikom se trudimo omogočiti čim več doživetij, s katerimi želimo širiti nabor njihovih kompetenc in znanj za življenje. Zaradi družinskih okoliščin so bili in so še za marsikaj prikrajšani in občutijo veliko strah pred neznanimi in novimi situacijami. Zato sem še toliko bolj ponosna na njih, da so se odločili, ob spodbudi in podpori vzgojiteljev, lotiti tega projekta.

Kljub temu, da so mladostniki prilagojeno prijavnico izpolnili že v Pragi, smo vložili kar precej dela še v pravo prijavnico. Poudariti je treba, da so tudi pravo prijavnico pomagali izpolnjevati tudi mladostniki. Na razpisu smo bili uspešni.

Projekt je potekal na severu Norveške, v Hammerfestu in je trajal od 29.2. do 8.3.2024. V projektu je sodelovalo po 7 mladostnikov iz Norveške, Poljske in Slovenije. Cilji projekta so bili, da mladostniki pridobijo boljše razumevanje drugih kultur, da postanejo aktivni pri odločanju kako bodo preživljali svoj čas ter stopijo stran od ekranov in preživljajo čas z vrstniki.

Tako smo začeli s pripravami na aktivnost. Ker so bili mladostniki vključeni v vse faze projektne delo, je bil tudi projekt zelo uspešen in so mladostniki okrepili svoje kompetence in pridobili nove. Konkretno aktivnosti bodo predstavljene na konferenci.

Mladi so pridobili številne kompetence s sodelovanjem v mladinski izmenjavi. Tu je nekaj ključnih, ki smo jih opazili pri našem projektu.

**Medkulturna kompetenca:** Mladinske izmenjave so priložnost za srečanje mladih iz različnih kultur, kar spodbuja razumevanje, spoštovanje in sprejemanje drugačnosti. Razvijanje medkulturne kompetence krepi tudi sposobnost empatije in komunikacije, kar pomembno vpliva na kakovost medosebnih odnosov in duševno dobrobit posameznika. Mladostniki so poudarili, da so kljub različnim navadam, naravi, običajem, našli veliko skupnih lastnosti s sovrstniki iz drugih držav.

**Samozavest in samospoštovanje:** Premagovanje izzivov, prilagajanje na nove okoliščine ter doseganje ciljev med mladinsko izmenjavo lahko pomembno prispeva k razvoju samozavesti in samospoštovanja mladih. Uspeh pri premagovanju ovir krepi njihovo prepričanje v lastne sposobnosti.

**Sprejemanje raznolikosti in prilagajanje:** Mladinske izmenjave, ki potekajo v raznolikih okoljih, mladim omogočajo učenje prilagajanja na nove situacije, sprejemanja različnih perspektiv ter reševanja problemov na inovativen način. To razvija prožnost in odpornost mladih v soočanju s spremembami.

**Občutek pripadnosti in vključenosti:** Sodelovanje v skupnih projektih mladim ponuja občutek pripadnosti skupini ter vključenosti v mednarodno skupnost. To lahko pomembno vpliva na njihovo samopodobo, občutek smisla ter pomena lastnega prispevka k družbi. Mladinska izmenjava je potekala v neznanem okolju, tudi pot na Norveško je bila dolga, mladostniki so zelo skrbeli in pazili drug na drugega.

**Jezikovne kompetence:** Mladinske izmenjave spodbujajo razvoj jezikovnih kompetenc, ki vključujejo razumevanje, govorjenje, branje, pisanje ter uporabo jezika v različnih kontekstih. To je ključno za uspešno medkulturno komunikacijo.

**Socialne kompetence:** Sodelovanje v skupnih projektih, timsko delo ter reševanje konfliktov krepijo socialne kompetence mladih, ki so ključne za uspešno vključevanje v družbo ter vzpostavljanje podpornih odnosov.

**Vodstvene kompetence:** Mladi prevzemajo različne vloge in odgovornosti ter se učijo voditi dejavnosti. To vključuje organizacijo aktivnosti, motiviranje drugih, sprejemanje odločitev ter reševanje problemov. Mladostniki so sami vodili večino aktivnosti, v sklopu mladinske izmenjave so organizirali tudi festival za otroke priseljencev, ki živijo v Hammerfestu.

**Reševanje problemov:** Sodelovanje v mednarodnih projektih spodbuja kritično razmišljanje, ustvarjalnost ter iskanje inovativnih rešitev za kompleksne probleme, kar je ključno za osebni in poklicni razvoj. Kljub načrtovanju, je projekt živa stvar in ne gre vedno vse po planu – odpoved letov...

**Digitalna kompetenca:** Mladostniki spoznavajo nova spletna orodja, se učijo uporabljati digitalna sredstva za komunikacijo ter pridobivajo spretnosti za uspešno delovanje v digitalnem okolju. Izboljšali so znanje uporabe ZOOM-a, se naučili uporabljati aplikacijo Canva, naučili so se kako preko spleta urediti prijavo na let, uporaba google translate za komunikacijo...

**Matematična kompetenca:** Med mladinsko izmenjavo mladi srečujejo številne vsakdanje situacije, ki zahtevajo matematično razmišljanje, kot so načrtovanje potovanj ali dnevnih dejavnosti. Mladostniki so naredili finančni načrt, sami nakupovali hrano, na Norveškem imajo drugo denarno valuto...

Vse navedene kompetence niso le ključne za uspešno funkcionalnost posameznika v družbi, temveč lahko igrajo tudi pomembno vlogo pri ohranjanju in izboljševanju duševnega zdravja. Mladinske izmenjave so tako lahko učinkovit in dostopen način za spodbujanje duševnega zdravja mladih ter gradnjo mostov med različnimi kulturami in narodi.

Vendar pa je treba poudariti, da je pomembno, da so mladinske izmenjave ustrezno načrtovane in izvedene, da maksimizirajo njihov pozitiven vpliv na krepitev kompetenc in duševno zdravje udeležencev. To vključuje skrbno izbiro vsebin, ustvarjanje varnega in podpornega okolja ter zagotavljanje strokovne podpore udeležencem v primeru morebitnih težav ali stresnih situacij.

## ZAKLJUČEK

V zaključku lahko rečemo, da mladinske izmenjave nudijo veliko več kot le kulturno izmenjavo in druženje. Lahko so izjemno koristna in učinkovita orodja za krepitev kompetenc mladih in s

tem tudi za spodbujanje njihovega duševnega zdravja. Z ustrezno podporo in vodenjem lahko takšne izkušnje postanejo pomemben varovalni dejavnik za duševno dobrobit mladih in prispevajo k gradnji bolj povezane, razumevajoče in strpne družbe.

## **VIRI IN LITERATURA:**

- Baclija Knoch, S., Lehto, M in Rodi Falanga, C. (2022). »Cherry on the cake« - *Quality Planning of YOUTH Exchanges*. Ljubljana: MOVIT.
- Berčnik, S. (2006). Neformalno izobraževanje dijakov in izobraževalne naloge družine. *Andragoška Spoznanja*, 13(4), 48-59. <https://doi.org/10.4312/as.13.4.48-59>
- Boštjančič E. (2011). *Merjenje kompetenc metoda ocenjevalnega centra v teoriji in praksi*. Ljubljana: Planet GV.
- Kaslow, N. J. (2004). Competencies in professional psychology. *American Psychologist*, 59, str. 774–781. [https://www.researchgate.net/publication/8172134\\_Competencies\\_in\\_Professional\\_Psychology](https://www.researchgate.net/publication/8172134_Competencies_in_Professional_Psychology)
- Muršak, J. (2004). Kompetence v funkciji osnov za pripravo izobraževalnih programov. *Vzgoja in izobraževanje*, 1, št. 1, str. 40–44.
- Svetovna zdravstvena organizacija. (b.d.). *Duševno zdravje*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

## **OBRAVNAVA MLADOLETNIKOV S TEŽAVAMI ZARADI UŽIVANJA PREPOVEDANIH DROG TREATMENT OF MINORS WITH PROBLEMS DUE TO DRUG USE**

Biljana Vilendečič Seidl  
univ. dipl. prevajalka in tolmačinja za angleški jezik in profesorica sociologije  
Višja svetovalka – pedagoginja  
Prevzgojni dom Radeče  
Pot na brod 23  
1433 Radeče  
biljana.vilendecic-seidl@gov.si

### **POVZETEK**

Prevzgojni dom Radeče izvaja vzgojni ukrep oddaje mladoletnikov v prevzgojni dom, ki ga izreče sodišče mladoletnikom in mladoletnicam zaradi storjenih kaznivih dejanj za območja vseh sodnih okrožij Republike Slovenije. Je edini v Sloveniji, ki izvršuje to kazensko sankcijo. Stari od 14 do vključno 23 let v zavodu preživijo najmanj eno in največ tri leta, odvisno od realiziranih ciljev v osebni načrtu.

Skupna značilnost vseh mladoletnikov je, da so bili sodno obravnavani zaradi različnih kaznivih dejanj in da je bila predhodna obravnava neučinkovita. Vzrok odklonskega vedenja so pogosto čustvene in vedenjske motnje, vzgojna neuspešnost, opustitev šolanja, neurejeni družinski odnosi, eksperimentiranje z različnimi psihoaktivnimi substancami, zato je nujno potrebna večplastnost v obravnavi: prilagajanje sankcije z implementacijo novih obravnav.

V Prevzgojnem domu Radeče je obravnava odvisnosti oziroma obravnava mladoletnikov s težavami zaradi uživanja drog integrirana v celostno obravnavo mladoletnika in se izvaja na vseh nivojih (matična skupina, oddelek brez drog in odprti oddelek). Delo na tem področju je usmerjeno predvsem v edukacijo in motivacijo, z namenom vzpostavitve in vzdrževanja abstinence, aktivno življenje in zdrav življenjski slog.

**KLJUČNE BESEDE:** Prevzgojni dom Radeče, mladoletnik, obravnava odvisnosti, droga

### **ABSTRACT**

Radeče Correctional Home executes a criminal sanction or measure imposed by the court on minors from all the judicial districts of the Republic of Slovenia for criminal offenses they committed. It is the only institution in Slovenia that enforces this criminal sanction. Minors

from 14 to 23 years of age spend a minimum of one to three years in the institution, depending on realized goals in their personal plans. The common characteristic of all minors is that they have all been tried by the court for various crimes and that all previous sanctions had been ineffective. The main cause of deviant behaviour in these minors are emotional and behavioral disorders, educational failure or dropping out of school, dysfunctional family relationships, and experimentation with various psychoactive substances, which is why multifaceted treatment is absolutely necessary: adjusting the sanction by implementing new treatments. In Radeče Correctional Home the treatment of minors with problems due to drug use is integrated into all levels of life at the institution (basic group, drug-free department, open department). The work in this field is mainly focused at education and motivation, with the aim of establishing and maintaining abstinence, an active life and a healthy lifestyle.

**KEY WORDS:** Radeče Correctional Home, minor, treatment of addiction, drugs

## UVOD

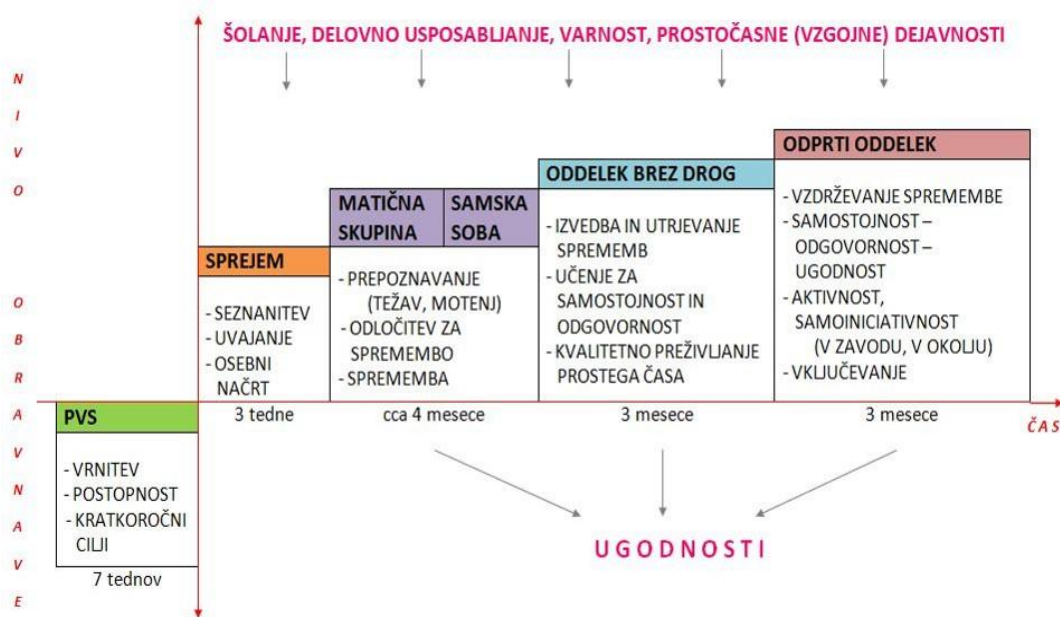
Prezgojni dom Radeče (PD) izvaja vzgojni ukrep oddaje v prezgojni dom, ki ga izreče sodišče mladoletnikom in mladoletnicam zaradi storjenih kaznivih dejanj za območja vseh sodnih okrožij Republike Slovenije. Je edini v Sloveniji, ki izvršuje to kazensko sankcijo.

V zavod so mladoletniki nameščeni na podlagi 80. člena KZ oz. začasno nameščeni po 481. členu v zvezi s 471. členom ZKP, z namenom, da se jih izloči iz okolja, v katerem so živeli ali da se jim zagotovi pomoč, varstvo ali nastanitev.

Mladoletniki so v PD nameščeni na podlagi sklepa sodišča, ker so potrebni učinkoviti prezgojni ukrepi z določitvijo konkretnih ciljev na posameznih področjih življenja in dela v/izven zavoda. Upošteva se narava in okoliščine kaznivih dejanj, predhodna obravnava, ter razvoj osebnosti nasploh. Stari od 14 do vključno 23 let v zavodu preživijo najmanj eno in največ tri leta, odvisno od realiziranih ciljev v osebni načrtu.

Skupna značilnost vseh mladoletnikov je, da so bili sodno obravnavani zaradi različnih kaznivih dejanj in da je bila predhodna obravnava neučinkovita. Vzrok odklonskega vedenja so pogosto čustvene in vedenjske motnje, vzgojna neuspešnost, opustitev šolanja, neurejeni družinski odnosi in eksperimentiranje z različnimi psihoaktivnimi substancami, zato je nujno potrebna večplastnost v obravnavi: prilagajanje sankcije z implementacijo novih obravnav.

Pri delu z mladoletniki je ključnega pomena kvaliteten odnos med mladoletnikom in strokovnim delavcem, s cilji, ki so prilagojeni potrebam, željam in sposobnostim posameznika. Celotno delo je izrazito strukturirano in temelji na kvalitetno zapolnjenem celotnem dnevu; dnevno prepletanje delovno izobraževalnega procesa z vzgojnim delom in načrtovanjem prostočasnih dejavnosti. Strokovno delo z mladoletniki poteka individualno in skupinsko.



## SPECIALNE OBRAVNAVE

- obravnava odvisnosti od drog in alkohola,
- obravnava storilcev nasilnih (kaznivih) dejanj,
- program razvijanja pozitivnega samovrednotenja,
- obravnava samomorilne ogroženosti,
- različne edukacijske delavnice (zdravje, prehrana,...)

Večina ljudi začne uživati drogo v adolescenci. To je čas intenzivnega razvoja, v katerem se ne le oblikuje telo mladega človeka, temveč tudi zori njegova osebnost. V obdobju adolescence postanejo najpomembnejši dejavniki, ki vplivajo na razvoj posameznika družba vrstnikov, želja



po pripadnosti skupini in primerjanje z vrstniki, ki gradi mladostnikovo samopodobo (Kastelic in Mikulan, 2004).

Teoretično in klinično področje zasvojenosti je bilo polno modelov, noben tak pristop pa ni dovolj širok, da bi razložil odvisniško vedenje.

Najuspešnejši je biopsihološki model, ki je integrativen in izhaja iz dejstva, da je zasvojenost kompleksna motnja, pogojena z biološkimi, kognitivnimi, psihološkimi in sociokulturnimi procesi (Donovan in Marlatt, 2005).

To pomeni, da obstajajo različni dejavniki tveganja, ki vzročno posledično vplivajo na razvoj zgodnje izpostavljenosti uživanju substanc in kasnejšemu razvoju odvisnosti. Mladostnik bo pri 15-ih letih bolj podvržen tveganju za uživanje substanc, če bo že kot otrok kazal težavnejši temperament, če se bo rodil v družino z zgodovino uživanja substanc (npr. mami, ki je odvisna od alkohola in nosečnosti ni načrtovala) in če bosta v družini vladala revščina in stres. Ni pa nujno, da so prisotni vsi dejavniki.

Ti konflikti povišajo stres pri starših (ponavljajoče se težave v šoli, pretepi, izključitve, motenje obšolskih aktivnosti), ki se še bolj umaknejo iz nadzora, monitoringa in komunikacije z otrokom, ki pa ravno v tem času najbolj potrebuje tovrstno starševsko vedenje. Ta umik staršev vodi otroka k priložnostim za druženje z odklonskimi vrstniki, kar pa še poveča njegovo možnost uživanja prepovedanih substanc (Dodge in dr., 2009).

Dolgotrajno odvisniško vedenje vodi do velikih motenj na psihičnem, telesnem, finančnem in socialnem področju. Pogosto so moteni družinski odnosi in nastopijo težave pri delu, čemur pa sledijo kazniva dejanja.

V Prevezgojnem domu Radeče je obravnava odvisnosti oziroma obravnava mladoletnikov s težavami zaradi uživanja drog integrirana v celostno obravnavo mladoletnika in se izvaja na vseh nivojih (matična skupina, oddelek brez drog in odprti oddelek).

Programska sestavina dela na nivoju matične skupine, oddelka brez drog ali odprtega oddelka je tudi delo na področju zlorabe psihoaktivnih substanc (v nadaljevanju PAS) z vsemi mladoletniki, tako tistimi, ki imajo tovrstne težave kot tistimi brez težav. Delo na tem področju je usmerjeno predvsem v edukacijo in motivacijo, z namenom vzpostavitve in vzdrževanja abstinence, aktivno življenje in zdrav življenjski slog.

Glede na intenzivnost težav mladoletnikov zaradi zlorabe PAS je obravnava odvisnosti v našem zavodu na vseh nivojih (matična skupina, oddelek brez drog, odprti oddelek) nujna, a je zaradi kadrovske podhranjenosti izrazito okrnjena.

Pretežni del mladoletnikov je že na prostosti zlorabljal različne PAS, po prihodu v zavod pa imajo velikokrat težave s spanjem in z motivacijo. Še vedno je velika težava pri mladoletnikih

uživanje sintetičnih PAS, katerih klasični urinski testi ne zaznajo. Raznovrstne milejše zdravstvene težave so tako lahko tudi posledica uživanja omenjenih drog. Mladoletniki navajajo prebavne motnje in bolečine v trebuhu, glavobole, slabo počutje. So nemotivirani, utrujeni in razdražljivi.

Če je mladoletnik spremenjenega videza in vedenja (sum, da je užival PAS): otežen govor, slaba koordinacija, nekontroliran smeh, pordele beločnice; v tistem tednu nima uspešnega statusa. Možnost premestitve na višji nivo (oddelek brez drog), oziroma v režim z več ugodnostmi, ima po enem mesecu urejenega vedenja (če bi npr. že izpolnil vse ostale pogoje za premestitev na višji nivo). Dokazovanje abstinence je eden od pogojev za podelitev zunajzavodskih ugodnosti.

## **NEKEMIČNE ALI VEDENJSKE ODVISNOSTI**

Zasvojenosti ne povzročijo samo PAS, pač pa so to le eno možnih sredstev, s katerimi se zasvojeni lahko omamijo. Mogoče pa se je omamiti tudi brez PAS.

Zasvojenost ne pomeni samo telesno odvisnosti od nekega kemičnega sredstva, ki deluje na zavest. Pomeni tudi kompleksno vedenje zasvojenega človeka oziroma ravnanje, za katero oseba ve, da je škodljivo, vendar ga ponavlja in ga ne more opustiti, ker bi sicer doživela odtegnitveno reakcijo. Zasvojenost je bolezen, vendar te bolezni ne povzročajo kemična sredstva, s katerimi se zasvojeni omamljajo.

Omamijo nas lahko prenekateri postopki, rituali, psihični manevri ali pa snovi, ki same po sebi nimajo farmakološkega učinka na zavest:

- basanje s hrano ali zlorabljanje shujševalnih diet,
- razna spolna vedenja,
- nekreativno (heteronomno) delo,
- sanjarjenje ob podpori osladnih televizijskih nadaljevanj in plehke literature,
- igre na srečo,
- obsedenost s tveganjem – ekstremni alpinizem, nora vožnja, kleptomanija,
- obsedenost z verskimi in magijskimi rituali,
- obsedenost z določenim tipom škodljivih odnosov z ljudmi,
- obsedenost s telovadbo in s tekom, ki nima rekreativne temveč stremuško tekmovalno vlogo.

Poleg telesnih boleznih povzročajo tudi spremembe vedenja: objestnost, agresivnost, nihanje razpoloženja in neupoštevanje meja drugih. Spremembe razpoloženja so lahko posledica direktnega vpliva droge na možgane, lahko pa tudi stiske, ki jo odvisnost povzročajo, saj sili zasvojenega k temu, da si vzame res zelo veliko časa in energije le zato, da si priskrbi drogo. Zaradi tega zanemarja svoje šolske, službene ali družinske obveznosti, zanemari pa so tudi pomembni odnosi, predvsem tisti v družini. (Rozman, 1997)

Gre za posebna in dokaj specifična dogajanja znotraj družine, ki se praktično vedno odražajo tudi v stikih posameznih družinskih članov z zunanjim svetom. Družina opušča svoje prednostne naloge (vzgoja otrok) in jih zamenjuje z dejavnostmi, ki so povezane z določeno psihoaktivno snovjo (alkohol, nikotin, druge droge, zdravila idr.). Spremembe so opazne pri vseh družinskih članih, ki se prilagodijo na odvisnost, še posebej, če je prisotna že več generacij. Prilagoditev na odvisnost postane tako popolna, da poskus zdravljenja predstavlja hujši stres kot odvisnost sama.

Glavni cilji prostovoljne skupinske terapije, predvsem pri obravnavi oseb s težavami na področju uživanja prepovedanih drog, je spodbujanje samozavedanja z medsebojnimi stiki. Posameznik lahko v skupini preverja svoja stališča o sebi in drugih, lažje prepozna svoje vzorce vedenja, razmišljanja ter čustvovanja in jih poskuša s pomočjo ostalih udeležencev skupine in terapevtov spremeniti, skupina mu predstavlja zrcalo, saj se posameznik ob skupini nauči nenehno opazovati ter obvladovati svoje vedenje, način razmišljanja ter občutke, terapevtsko (skupno) okolje pa lahko kmalu postane dovolj varno in zaupno, da lahko posameznik v njem preizkusi in izboljša socialne veščine, komunikacijo z drugimi člani skupine, se nauči obvladovati, prevzemati odgovornost ter razvijati vzajemnost v medsebojnih odnosih.

## **SKLEP**

Skupinska obravnava odvisnosti v Prevezgojnem domu Radeče ne bi bila smiselna, saj je obravnava odvisnosti obvezna in je del mladoletnikovega osebnega načrta, torej ni prostovoljna. Mladoletniki, še posebej mlajši mladoletniki, nimajo diagnosticirane zasvojenosti, zato v našem zavodu lahko izvajamo predvsem edukativno - preventivno skupinsko obravnavo, ne moremo pa izvajati terapevtske. Mladoletniki so v času adolescence predvsem zelo nekritični in na uživanje drog gledajo neresno in ga minimizirajo, niso pripravljeni na vzpostavitev abstinence, saj menijo, da nimajo težav. Odnosi s somladoletniki so večinoma površinski in v času bivanja se med njimi ne stkejo tesnejše povezave, zato posledično ne morejo vzpostaviti zaupnega odnosa, ki je ključen pri ohranjanju homogenosti skupine. V svojem pripovedovanju so mladoletniki predvsem sanjaški in so redkokdaj iskreni, še posebej pred somladoletniki radi nastopajo in povečujejo oziroma izkrivljajo resnico; o drogi še posebej radi govorijo in se med sabo »podpihujejo«, kar otežuje in krha terapevtski

proces. Med sabo velikokrat vzpostavijo hierarhične odnose, ki bi jih pri iskrenem sodelovanju v skupini oviralo.

Zaradi navedenega je individualna obravnava odvisnosti v Prevzgojnem domu Radeče edina možnost, da mladoletnik o svojih težavah govori v varnem prostoru, iskreno in brez zadržkov.

V zadnjem času se soočamo predvsem z mladoletniki, ki imajo tako imenovano dvojno diagnozo (komorbidnost), torej pri katerih obstaja sum, da imajo hkratno duševno motnjo in zasvojenost. Pri naši obravnavi se soočamo predvsem z izzivom pravilne presoje, saj je, pri osebah za katere sumimo, da so komorbidne, izjemno pomembna ugotovitev ali so duševne motnje samo posledica uživanja PAS ali so samostojna motnja.

## VIRI IN LITERATURA

Dodge, K. A., Malone, P. S., Lansford, J. E., Miller, S., Pettit, G. S., in Bates, J. E. (2009). »*A Dynamic Cascade Model of the Development of Substance-use Onset*«. *Monographs of the society for research in child development*, serial No. 294, 74 (3).

Donovan, D. M., in Marlatt, G. A. (2005). *Assessment od Addictive Behaviors*. 2nd ed. New York, London: The Guilford press.

Dragonja, Lapuh, Salecl-Božič idr. (2018). *Obravnave zaprtih oseb s težavami zaradi uživanja drog v Zavodih za prestajanje kazni zapora in Prevzgojnem domu*. Interno gradivo.

Kastelic A. in Mikulan M. (2004). *Mladostnik in droga*. Ljubljana: Prohealth.

## **PLANINSKI KROŽEK – ODNOSNI MOST MED VZGOJITELJEM IN MLADOSTNIKOM**

### **HIKING CLUB – BUILDING RELATIONS BETWEEN TEACHERS AND YOUNGSTERS**

Alja Zajec, mag. prof. soc. ped.  
Strokovni center Višnja Gora,  
Cesta dolenjskega odreda 19, 1294 Višnja Gora  
alja.zajec@vizvisnjagora.si

#### **POVZETEK**

*V prispevku je predstavljeno ozadje problematike nameščenih mladostnikov in mladostnic v Strokovnem centru Višnja Gora preko teorije navezanosti ter delovanje planinskega krožka, kot ena izmed uspešnih metod dela z ranljivo skupino mladih, kot so ti, ki so nameščeni v vzgojne zavode. Preko evalvacijskih vprašalnikov, ki so jih izpolnjevali tako mladostniki, kot zaposleni, ki se udeležujejo pohodov, so učinki izvajanja planinskega krožka prikazani v njihovih odgovorih, ki so podprti s teoretičnimi izhodišči.*

#### **KLJUČNE BESEDE**

#### **ABSTRACT**

*The paper presents the background of the problem of youngsters placed in the Strokovni Center Višnja Gora through the theory of attachment and the functioning of the hiking club, as one of the successful methods of working with a vulnerable group of young people, such as those placed in educational institutions. Through evaluation questionnaires filled out by both youngsters and employees participating in the hikes, the effects of the implementation of the hiking club are shown in their answers, which are supported by theoretical starting points.*

#### **KEY WORDS**

#### **UVOD**

Kot vzgojiteljica v Strokovnem centru Višnja Gora prepoznavam, da delo z mladimi postaja zahtevnejše, težave se poglobljajo, vse to pa vodi v potrebo po iskanju novih pristopov in metod dela, ki bi se izkazale kot učinkovite pri delu z njimi. Nameščeni mladostniki imajo čustvene in vedenjske težave in motnje in so otroci z manj priložnostmi, ki so bili potisnjeni na družben rob. Večino njih zaznamuje odraščanje v neurejenih družinskih razmerah, manj spodbudnih okoljih in okoljih, kjer so bili prikrajšani za spodbude, ki so potrebne za zdrav psiho-socialen razvoj. Slednje se v praksi izkazuje s težavami z nizko samopodobo, nezaupanjem vase, v svoje sposobnosti, težavah pri komunikaciji in navezovanju ter ohranjanju stikov. Pri mladostnikih je moč opaziti tudi brezvoljnost in pomanjkanje smisla v

življenju ter nemotiviranost za samoaktivacijo, uresničevanje potencialov ter spreminjanje neustreznih življenjskih navad in vzorcev. S seboj po večini nosijo že več negativnih izkušenj in neuspešnih poskusov sprememb, ki so jih spremljale na življenjski poti. Vse omenjeno privede do nezaupanja v klasične metode in pristope, ki so jih bili deležni v sistemih, v katerih so bili vključeni in z odraslimi, ki so jim predstavljali avtoritete. Kompan Erzar idr. (2017) pišejo, da je razvoj otroka odvisen od odnosa s starši in pojasnjujejo, da neustrezne razmere v času zgodnjega razvoja povzročijo resne in dolgotrajne čustvene, socialne in tudi psihične motnje.

Naše izkušnje kažejo, da je najbolj učinkovita metoda za delo s tako ranljivo populacijo mladih odnos. Je osnova, na podlagi katere vzgojitelji sokreiramo interakcije z mladostniki, ki služijo kot poligon za doseganje sprememb. Slednje zasledujemo preko ciljev, ki jih pri delu zastavljamo skupaj s mladimi. Eden pomembnih splošnih ciljev je doseganje sprememb v vzorcih vedenja in čustvovanja ter z mladostniki vzpostaviti zaupen odnos, ki jim lahko v prihodnosti predstavlja osnovo in izkušnjo, ki je v pomoč pri nadaljnjemu vzpostavljanju globljih in trajnejših odnosov.

## **NAVEZANOST**

Vzroke za posebnosti v vedenju in čustvovanju mladostnikov je med drugim mogoče razlagati skozi prizmo teorije navezanosti. Izraz navezanost pomeni trajajoč, intimen emocionalni odnos. Gre za sistem, ki motivira otroka, da se zanaša na starše oziroma skrbnike in se z njimi sporazumeva, da bodo poskrbeli za njegovo varnost in udobje. Tako si komaj rojeni otrok omogoči večje možnosti za preživetje. Brez navezanosti otroka na skrbnika, in obratno, otrok ne bi preživel, saj vrsto let ni zmožen povsem samostojno zadovoljevati lastnih potreb. Te primarne izkušnje definirajo kakšen stil navezanosti bo razvil otrok. V kolikor so starši odzivni, otroku nudijo varnost in zadovoljujejo njegove potrebe, se razvije varen stil navezanosti. V nasprotju s tem pa se pri tistih, kjer so starši preokupirani s seboj in ne uspejo ustrezno zadovoljevati potreb otroka in mu zagotavljati varnosti ter nuditi bližine, razvijejo ne-varni oziroma obrnjeni stili navezanosti. "Samo v medosebnih odnosih, v katerih prevladujejo iskrenost, varnost in zaupanje, lahko posameznik razvije paleto čustvenih vsebin in odzivov, s pomočjo katerih bo usmerjal in osmisli svoje življenje. Čustvena povezanost umirja strah in daje varnost, dela nas odporne, vzdržljive in fleksibilne, krepi občutek sposobnosti in učinkovitosti ter nenazadnje ljubljenosti." (Erzar, Kompan Erzar, 2011a) Odnosi, ki jih otrok že v zgodnjem otroštvu oblikuje s pomembnimi drugimi, odločilno vplivajo na kasnejše življenje in na način, kako bo vzpostavljajal odnose. Kompan Erzar (2001) piše, da odnosi in njihova simptomatika vedno znova vzpostavljajo nov sistem v odnosih, ki pa v svojem jedru ponavlja dinamiko primarnega sistema. Tudi Praper (1992) in Siegel (1999) navajata, da je navezanost vrojen sistem v možganih, ki se razvija tako, da vpliva in organizira sistem motivacije, emocij in spomina glede na starše oziroma skrbnike. Bowlby (1980) misel zaokroži s pojasnilom, da otroci čustvene odnose s pomembnimi drugimi ponotranjijo in razvijejo notranji delovni model navezanosti. Ta je sestavljen iz niza pričakovanj o dostopnosti odnosnih oseb, o verjetnosti pridobivanja pomoči in opore od njih v različnih situacijah in o svoji interakciji z njimi. Cugmas (2020) doda, da otrok sočasno tudi pretehta, ali je ali ni vreden ljubezni in spoštovanja in predstave o širšem socialnem svetu – ali je ali ni predvidljiv in odziven na njegove poskuse vplivanja. Marjanovič Umek in Zupančič (2020) zaključita, da te mentalne

reprezentacije čustvenega odnosa otroku služijo kot vodilo pri oblikovanju vseh poznejših tesnih odnosov z drugimi ljudmi.

Erzar in Kompan Erzar (2011a) pišeta, da se oblike navezanosti v obdobju adolescence razlikujejo od navezovalnega vedenja v otroštvu. Zaznamuje ga postopna slabitev navezanosti na starše oziroma skrbnike, kolikor ta omejuje avtonomijo in samostojni prehod v svet, nasprotno pa lahko pomeni celo ohranitev in poglobitev odnosa s starši, ki mladostniku še vedno nudijo občutek varnosti. Maska mladostniškega upornišтва, ki kaže jezo, zavračanje pomoči in stikov v resnici skriva in nosi globoke potrebe po navezovanju. Ker v obdobju mladostništva in adolescence v življenje posameznika praviloma vstopa večje število drugih pomembnih oseb, se s tem odpirajo možnosti za razvoj novih stilov navezanosti in možnosti za razrešitev konfliktov, ki izvirajo iz zgodnjega otroštva in primarnih navezanosti. Erzar in Kompan Erzar (2011b) pišeta, da so nekateri deli vedenjskega sistema navezanosti stalno odprti za trenutne vplive, kar pomeni, da obstajajo možnosti, za doseganje sprememb, pri še tako ranjenih in ranljivih skupinah mladih, kot so tisti, nameščeni v različne oblike institucionalne skrbi. Za doseganje takšnih sprememb je potrebno z mladostnikom vzpostaviti pristen in tankočuten odnos.

## **ŠPORT IN PLANINSKI KROŽEK**

V Strokovnem centru Višnja Gora, v šolskem letu 2023/2024 deluje planinski krožek. Pred začetkom delovanja krožka sva s somentorico načrtovali 6 planinskih pohodov v obdobju šolskega leta. Do sedaj smo izvedli že 4. Vsakemu izmed pohodov se lahko pridružijo različni mladostniki in zaposleni, glede na lastno motivacijo za udeležbo. Ta metoda se izkazuje kot izredno uspešna, saj se število udeleženi povečuje z vsakim pohodom, tisti, ki so se že udeležili pohoda pa se radi pridružijo ponovno. Mladostniki se kljub fizičnim naporom, ki jih pričakujejo v času izvajanja aktivnosti odločajo za udeležbo, prav tako pa se pohodom priključuje vedno več zaposlenih, saj prepoznavajo pomembne pozitivne učinke tovrstnih aktivnosti.

Namen uporabe športa je v tem primeru aktivno preživljanje prostega časa, izboljševanje psihofizičnega zdravja mladostnikov ter ustvarjanje priložnosti za sproščeno vzpostavljanje odnosa med mladostniki in zaposlenimi, v manj storilnostno naravnem okolju. Šport lahko vključenim strokovnim delavcem predstavlja diagnostično sredstvo, saj v tem primeru mlade spoznavamo v okoliščinah, ki od njih zahtevajo vlaganje naporov, vzdržljivost, trud, za namen premagovanja tako fizičnih kot psihičnih ovir. Sočasno tovrstne situacije naravno ustvarjajo potrebo po timskem delu oziroma sodelovanju med vključenimi, kar krepi vezi med njimi. Zastavljeni športni cilji so realni in dosegljivi, s tem pa tudi pohvala in dobro počutje ob premaganem izzivu.

Na vprašanje, zakaj se odločaš za sodelovanje v planinskem krožku in kaj o njem meniš, udeleženci odgovarjajo sledeče:

*Zaposlena 1: Zato, ker mi to koristi, me veseli in je prijetno. Pomemben razlog se mi zdi ta, da gibanje v naravi koristi mojemu zdravju, dejavnost je sproščujoča, rada spoznavam nove kraje,*

*poti in lepote Slovenije. Drugi enako pomemben razlog pa je ta, da se na tak način, med hojo, družimo, pogovarjamo z dijaki in sodelavci. Pomembno se mi zdi, da nekaj počnemo skupaj z dijaki, da se družimo v neformalnem okolju, v naravi, ne pa samo v učilnici, v šolskih klopeh. Skupaj premagujemo napore, smo drug drugemu v podporo, motivacijo za naslednji korak, da premagamo trenutno krizo in skupaj vztrajamo do konca in dosežemo vrh. Na vrhu smo potem zopet vsi nagrajeni s čudovitimi razgledi in si delimo občutke zadovoljstva, sreče ob doseženem cilju. Med potjo bolje spoznam dijake in oni mene, med nami se stkejo pristnejši odnosi. Od tega imam korist tudi pri poučevanju v razredu, dijake lažje motiviram, bolje se razumemo, pri naravoslovju uporabljam naše skupne izkušnje s pohodov in na tak način jim bolj približam učno snov.*

Skrozi refleksijo o prenosu oziroma uporabi skupne izkušnje piše zaposlena, Kranjčan (2007) pa v teoriji pojasni, da je bistveno, da naučenega ne obdržimo kot last spomina samo v času izvedbe, temveč, da je mogoče dejavnost uporabiti tudi kasneje, v vsakodnevnem življenju. Udeleženci se tako naučijo, da lahko rezultate in izkušnje prenesejo in prevedejo ter uporabijo v različnih razmerah in drugačnih situacijah.

*Zaposlena 2: Planinski krožek se mi zdi izjemno uspešen in dober za psihično in fizično zdravje mladostnikov. Vsak mladostnik iz SC se ga lahko udeleži in ga uporabi za umik od nekaterih ustaljenih vzorcev, za umik od drugih mladostnikov in priložnost za druženje s kom novim. Ta vidik se mi zdi bolj pomemben, kot pa fizično zdravje. Aktivnosti krožka (hoja, sankanje, plezanje) mladostnikom pokažejo naravo okrog njih, ponavadi so bolj zadovoljni s sabo vsaj nekaj dni po aktivnosti, se utrudijo in poročajo, da dosti bolj kvalitetno spijo (o tem so mi poročali sami).*

*Mladostnik 1: Men iskreno je na planinskem krožku ful dobr. Uživamo, drug z drugmu se povežemo, je zabavno in hecno. Na pohodih se sprostim, razgibam, tut pol se počutim ful sproščeno.*

Na vprašanje, kako aktivnosti planinskega krožka in izpeljani izleti vplivajo na odnose med mladostniki in zaposlenimi, so vključeni v evalvacijo podali spodnje odgovore:

*Zaposlena 1: tekom izletov se oblikuje skupinska pripadnost, opažam integracijo med mladostniki, ki so nameščeni v zavod in tistimi, ki pri nas obiskujejo le izobraževalni del. Med seboj si nudijo oporo, se spodbujajo. Hkrati na pohodih vidimo zdravo tekmovanje med sovrstniki in tudi zaposlenimi, vse skupaj pa spremlja fajn, prijetno vzdušje. To se mi zdi pomembno za našo psihohigieno.*

*Zaposlena 2: Izvajanje pohodov oziroma planinskega krožka povezovalno vpliva na tiste, ki se med seboj že poznajo, med tistimi, ki se med seboj ne družijo pa poglobi odnose. Opažam, da pohodi pokažejo tudi nove ali druge plati oseb, tako mladostnikov, kot zaposlenih, imamo pa priložnost vzpostaviti tudi odnose z drugimi mladostniki, s katerimi ne delamo v skupinah in potem lažje z njimi sodelujemo, če se kdaj združujejo skupine. Zanimiv odnosni vidik je še ta med zaposlenimi, ker se mi zdi, da planinski pohodi nudijo prostor za zabavo in ne le delo, kar*



*poglobi odnose, nudi možnosti za izmenjevanje izkušenj, učenje, itd. In vse to se zgodi, ker gremo ven iz našega stalnega okolja, kar prav paše.*

*Mladostnik 1: Men se zdi dobr, da se na pohodih med sabo ful povežemo. Med zaposlenimi in mano je tut ful dobr, k mislm da smo vsi boljše volje in da tut to vpliva na odnose. Rad bi, da bi to mel večkrat.*

## **DOŽIVLJAJSKA PEDAGOGIKA**

Vzpostavljanje odnosov z mladostniki, ki so bili v sistemih, do prihoda v naš Strokovni center, že večkrat razočarani, zavrtnjeni in neuspešni ni lahka naloga. Na podlagi izkušenj prepoznavam, da je vzpostavljanje odnosa v tem primeru veliko lažje, hitrejše in bolj učinkovito, če uporabimo aktivne medije in pristope, kot je npr. šport ali pa elemente doživljajske pedagogike.

Kranjčan in Habe (2018) doživljajsko pedagogiko opišeta kot metodo, ki temelji na izkustvenem učenju, spoznavanju sebe in razvijanju skupinske dinamike. Nadaljujeta, da lahko predstavlja eno izmed možnosti pomoči otrokom oziroma mladostnikom, pri lažjem vključevanju v družbo, v manjše ali večje socialne enote in pri razvijanju lastnih potencialov. Doživljajska pedagogika ponuja odlična izhodišča za delo z mladimi, ki sodijo med depriviligirane skupine, saj je pri njih po večini slabše razvito področje socialnega učenja in je za krepitev tega smiselno iskati učinkovite metode dela. Praktični cilji, ki jih zasledujemo so torej razvijanje občutka za skupino in pripadnosti, solidarnosti, sodelovanje, pripravljenost pomagati, razumevanje in krepitev tolerantnosti do drugačnih/različnih sposobnosti, razvijanje senzibilnosti za občutke drugih... Poleg vzgojno-izobraževalnih namenov, segajo metode in pristopi doživljajske pedagogike tudi na področje preventive, terapevtskega dela ali pa prostočasne pedagogike.

Med pomembnimi načeli doživljajske pedagogike so;

- načelo celostnosti (ne omejuje se zgolj na področje intelektualnih sposobnosti ampak zajema aktivnosti, ki krepijo telo, dušo in duha),
- naravnost k delovanju (poudarja pomen prvoosebni izkušenj in omogočanja priložnosti, v katerih mladi lahko pridobijo uvid v povezavo med naprežanjem in vloženim trdom ter rezultatom),
- naravnost k skupini (se poudarja z namenom krepitev odgovornosti do drugega in uvida v pomembnost sodelovanja z drugimi)
- nove možnosti odnosov (nove in nepričakovane naloge ter situacije lahko odnose spremenijo bolj, kot je to mogoče v urejeni instituciji)

- naravnost na potrebe mladih (med adolescenco so mladi v fazi večjih fizičnih in psihičnih sprememb, telesne spremembe, kot sta povečano izločanje hormonov in hitra rast prinašajo večjo potrebo po gibanju in aktivnosti...) Povzeto po Kranjčan in Habe (2018).

Udeleženci so o planinskem krožku zapisali še sledeče:

*Zaposlena 1: Planinski krožek predstavlja pomemben sestavni del vzgojno-izobraževalnega procesa, saj se s spremembo prostora v naravi ponudijo nove možnosti odnosov, daje geografsko znanje, naravoslovno ekološke vsebine, orientacijo, odnos do okolja in nudi prispevek k socializaciji. Pomembna se mi zdi umestitev doživljajske pedagogike v vzgojno-izobraževalni proces, saj doživetje planinarjenja omogoča izjemno vzgojno-izobraževalno moč.*

*Mladostnik 1: Na planinskem krožki se mi zdi zabavno, zanimivo, razburljivo kako se povežemo z naravo ob dobri družbi in dobri volji. Fajn je ker lahko odmislim skrbi in živim v trenutku z naravo. Učenje na tak način je sproščujoče pozitivno, ker si vse bolj zapomnimo, ker sami doživimo. Fajn je še, k je vedno dobro vzdušje v celi skupini in vsi med sabo sodelujemo pa smo povezani.*

## **METODA LASTNE IZKUŠNJE**

*Za izvajanje planinskega krožka sem se odločila, ker verjamem, da je aktiven pristop pri delu z mladimi tisto, kar prinaša boljše in trajnejše rezultate. Sama čas zelo rada preživljam v naravi, ker mi nudi varno zatočišče in predstavlja okolje, kjer se lahko umirim, sočasno pa nudi množstvo možnosti za aktivnosti in sproščanje energije ter ustvarjanje novih izkušenj. Hoja v hribe mi je ljuba, hkrati pa precej zahtevna. Planinski krožek sem se odločila voditi prav zato, ker moram v vlogi mentorice jaz biti tista, ki motiviram ostale in prevzemam vodilno vlogo, ki jo sicer v drugačni situaciji ne bi. Na ta način strokovno rastem in se nadgrajujem. Izvajanje te dejavnosti pa po mojem pomembno vpliva na moje strokovno delo tudi na način, da v okviru planinskih izletov z mladostniki prihajam v situacije, kjer se spoznavamo brez pritiskov vsakdanjih okolij in v bolj sproščeni noti. Prepoznavam, da so v času planinskih pohodov večkrat mladostniki tisti, ki pokažejo željo po vstopanju v odnos z mano in se zanimajo za grajenje tega, s tem ko aktivno sprašujejo, se družijo in podajajo povratne informacije. Tekom takšnih dogodkov se bolj spoznavam z mladostniki in tudi zaposlenimi, zaradi česar se z vsakega od izletov vrnem z naborom še več skupnih točk, ki sem jih poiskala z vsakim od udeleženi. In več skupnih točk, kot imam z nekom, bolj povezano se čutim. Pri zaposlenih to pride prav, ker to vpliva na izboljšano komunikacijo med nami in bolj pozitivno naravnost, pri mladostnikih pa to povečuje moj vpliv nanje, saj preko aktivnosti krepimo odnos. Odnos pa je, kot že povedano, najpomembnejše orodje, pri delu z njimi. Ob bok vsemu omenjenemu postavljam še fizično zdravje in osvajanje dobrih navad ter pridobivanje novih idej, za kvalitetno preživljanje prostega časa. Prepoznavam tudi pomemben vpliv na duševno zdravje vključenih mladih, ki z vsakega pohoda pridejo z naborom novih premaganih izzivov, na katere so ponosni in pripomorejo k grajenju pozitivne samopodobe.*

## **SKLEP**

Družbene spremembe se na populaciji mladih kažejo na način, da prepoznavamo premik od formalne k odnosni avtoriteti, kar se v praksi kaže s tem, da mladi, v obdobju adolescence, sami odločajo, komu želijo slediti in se od njega učiti. Sprejemanje avtoritete ni avtomatizirano in podano s položajem na primer vzgojitelja ali drugega strokovnega delavca. Vpliv na mladostnika pridobimo šele z vzpostavitvijo odnosa, ki nam nudi moč, da postopoma skupaj z njim stopamo proti zastavljenim ciljem. Da bi ta odnos lažje vzpostavili, je smiselno posegati po metodah, ki so aktivne in doživljajske narave, saj s tem krepimo njihovo participacijo in vpliv nanje, saj preko lastnega doživetja hitreje in bolj učinkovito ponotranjijo predane vsebine. Preko manj formalnih izkušenj, kot so različna športna doživetja v naravi tako ustvarjamo okolje, ki mladim nudi vzor za vzpostavitev zdravih življenjskih navad in krepimo njihovo duševno zdravje, saj so ob premaganih izzivih ponosni nase in bogatejši za še eno izkušnjo uspeha. S tem sledimo poslanstvu našega poklica, saj celostno vplivamo na mladostnike in posledično njihove družine.

## VIRI IN LITERATURA

- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*. Vol. 1. Attachment (2nd ed.). New York, Basic Books.
- Cugmas, Z. (2020). *Večkratna navezanost*. Ljubljana, i2.
- Erzar, T. in Kompan Erzar, K. (2011a). *Teorija navezanosti*. Celje, Celjska Mohorjeva družba.
- Erzar, T. in Kompan Erzar, K. (2011b). Vzpostavljanje varne navezanosti kot temelj dela s posamezniki, pari in družino. *Andragoška spoznanja*, 17(3), 55-63. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-NODROY9Z/db3dd161-ff2e-44ea-83eb-78003cc0c83a/PDF>
- Kompan Erzar, K. (2001). *Odkritje odnosa*. Ljubljana, Brat Frančišek: Frančiškanski družinski inštitut.
- Kranjčan, M. (2007). *Osnove doživljajske pedagogike*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Kranjčan, M. in Habe, D. (2018). Doživljajska pedagogika v Sloveniji skozi teorijo in prakso. *Večdimenzionalnsot socialnopedagoških diskurzov*. Založba Univerze na Primorskem. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-9OMUKZNF>
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2020). *Razvojna psihologija*. Ljubljana, Znanstvena založba filozofske fakultete.
- Siegel, D. (1999). *The developing mind*. New York, The Guilford press.

## DRAMA KOT SREDSTVO ZA DOSEGANJE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH CILJEV IN VKLJUČEVANJE MLADIH IZ RANLJIVIH SKUPIN

## DRAMA AS A MEANS OF ACHIEVING EDUCATIONAL GOALS AND INVOLVING YOUNG PEOPLE FROM VULNERABLE GROUPS

Simona Zaletel, univ. dipl. soc. ped.  
Oš dr. Ivana Korošca Borovnica,  
Paplerjeva ulica 15, Borovnica  
simona.zaletel@guest.arnes.si

## POVZETEK

*V prispevku v ospredje postavljam dva vidika gledališke pedagogike, in sicer gledališko ustvarjanje, ki nudi možnost potrjevanja in dokazovanja za tiste mlade, ki so učno manj uspešni in pogosto nimajo možnosti uveljavljanja na drugih področjih, ter učenje z gledališkimi pristopi, ki zajema različne dejavnosti, s pomočjo katerih gledališče postane sredstvo za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev. Nudi nam zelo raznolike možnosti, kot je učenje različnih učnih vsebin, medpredmetno povezovanje, učenje socialnih veščin, spodbujanje empatije in navsezadnje spoznavanje in vpogled v lastno delovanje ter naše zmožnosti. Gledališče od nas zahteva aktivno udeležbo, poglobljanje v svoje misli in občutke, kar mnogokrat ni enostavno. Kljub vsemu pa znanje, ki ga v celotnem procesu pridobimo, ravno zaradi lastne aktivnosti tudi ponotranjimo.*

**KLJUČNE BESEDE:** gledališka pedagogika, gledališko ustvarjanje, gledališki pristopi, učenje, poučevanje.

## ABSTRACT

*The article is about two aspects of theatrical pedagogy, where I highlight the following. Firstly, that of theatrical creation offering possible ways of confirmation and approval for those young individuals being less successful at an academic level, and with no opportunities to be asserted in the fields; and secondly, the theater-approaching learning including various activities and helping them to master the educational goals, which further promotes a diversity of possibilities, such as learning different educational contents, cross-curricular connections, learning social skills, focusing on empathy and, last but not least getting to know each other and gain insight into our own performance and capabilities. Moreover, the theater requires our active participation, the deepening of our thoughts and feelings. The latter, however, may not be easy at times. To sum up, the knowledge and experience gained are prone to be internalized due to our own involvement in the process.*

**KEY WORDS:** theatrical pedagogy, theatrical creation, theatrical approaches, learning, teaching.

## UVOD

Hayner (2021) pravi, da gledališče igra svet. Srečamo ga lahko praktično skoraj na vsakem koraku. Poleg klasičnega gledališča, ki poteka na odrskih deskah, lahko njegove elemente ali znake najdemo tudi v nekaterih drugih dejavnostih, kot so: cirkus, koncert, slavnostni dogodki in nenazadnje tudi šola (Lukan, 1996). V šoli delam zadnjih deset let in gledališče me spremlja že od vsega začetka – bodisi v obliki obiskovanja izobraževanj na omenjeno temo bodisi izvajanja gledališke dejavnosti v obliki krožka, v zadnjih letih pa tudi v obliki učenja in poučevanja z gledališkimi pristopi. Kot učiteljica dodatne strokovne pomoči se pri svojem delu srečujem z učenci, ki imajo težave tako na vedenjskem in čustvenem kot tudi na učnem področju. Gledališče se je mnogokrat izkazalo kot izjemno koristno orodje pri premagovanju teh izzivov. Skozi svoje izkušnje sem opazila, da gledališki pristopi omogočajo učencem, da se izrazijo na način, ki je zanje hkrati bolj zanimiv, prijeten in učinkovit. Opazila sem, da sodelovanje v gledaliških aktivnostih spodbuja njihovo samozavest, razvija njihovo sposobnost izražanja in izboljšuje socialne veščine. V prispevku zato želim osvetliti pomen gledališkega ustvarjanja in deliti svoje izkušnje, ki sem jih pridobila s prakso kot mentorica gledališke skupine. V nadaljevanju prispevka bom podrobneje predstavila učenje z gledališkimi pristopi ter teoretično ozadje konkretizirala s primeri iz prakse.

## GLEDALIŠKA PEDAGOGIKA

Gledališka pedagogika je veda o vključevanju gledaliških elementov v izobraževalni proces, obsega pa tri vidike: gledališko opismenjevanje, gledališko ustvarjanje ter učenje z gledališkimi pristopi (Lešnik Jeras, 2023). Prva dva vidika, gledališko opismenjevanje in gledališko ustvarjanje, sta vrtic in šolah po Sloveniji v večji meri že prisotna, tretji vidik, učenje z gledališkimi pristopi, pa se pri nas uveljavlja šele v zadnjem času. Na tem mestu je treba poudariti, da se vsi trije vidiki pogosto tudi prepletajo in medsebojno dopolnjujejo, saj izhajajo iz skupnega gledališkega jedra. Vsem najbolj znano gledališko ustvarjanje zajema oblikovanje gledališkega dogodka ter javno nastopanje oz. »učenje gledališča«. Gledališko opismenjevanje obsega kulturno-umetniško vzgojo, vzgojo za gledališče, vzgojo gledalcev, razvijanje estetske občutljivosti za gledališko umetnost oz. »učenje o gledališču«. Manj znani tretji vidik pa je učenje z gledališkimi pristopi. Ta poudarja uporabo gledališča kot sredstva za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev. Pomeni različne učne pristope, metode in tehnike gledališke pedagogike. Tako rekoč pomeni dramo v izobraževanju oz. »učenje z gledališčem« (povzeto po Lešnik, 2020).

## GLEDALIŠKO USTVARJANJE

Korošec (2007) pravi, da se vsak, ki dela z otroki v gledališki dejavnosti, zaveda, da ti otroci ne bodo postali prihodnji igralci, temveč s svojim delom vpliva na otrokovo čustveno, socialno in

intelektualno področje. Ob večletnem izvajanju gledališke dejavnosti na šoli sem lahko skozi celoten dramski proces spremljala otroke in mladostnike z različnimi primanjkljaji, ki pa na odru ali za njim kar naenkrat niso bili več ovira, temveč velikokrat celo prednost. Vključevanje mladih iz ranljivih skupin v gledališko dejavnost za omenjene otroke in mladostnike pomeni nov svet, nov prostor, kjer lahko najdejo svoj glas, svojo identiteto in svoje mesto v družbi. Zanje, ki se vsakodnevno soočajo z različnimi izzivi in ovirami v svojem življenju, konstantnimi kritikami na račun vedenja in znanja, gledališče pogosto predstavlja varno zatočišče, kjer se lahko izrazijo, se povežejo z drugimi in izkusijo občutek pripadnosti. Prav pripadnost je tista, ki jih na vaje pripelje tudi na tiste slabe dneve, ko ne bi sicer niti pomislili, da bi po pouku ostali še nekaj časa v šoli.

Gledališče s svojimi zgodbami pritegne mnogo ljudi. V letošnjem letu je na naši šoli pritegnilo kar trideset otrok in mladostnikov – med njimi šestino tistih, ki obiskujejo dodatno strokovno pomoč. Narediti predstavo s tako velikim številom nastopajočih je bila na trenutke skorajda pretežka naloga. Snovanje scenarija, ki je izviral iz njihovih lastnih zgodb, jih je spodbudilo h globljemu razmisleku o njih samih, dogodkih, ki so se jim zgodili, čustvih, ki so jih ob tem doživljali. Vse to je postopoma prihajalo na plan in zdelo se je, da se ne bo nikoli končalo. Mnogo otrok je želelo na vsak način deliti svoje zgodbe, čeprav so nekatere zanje bile precej boleče in so tudi iz poslušalcev kdaj pa kdaj izvabile kakšno solzo. Dovolili so si biti to, kar so. Nekaj ur smo namenili tudi reševanju aktualnih težav, s katerimi se je soočala ena od učenk. Skozi improvizacijo smo iskali možne rešitve in primerne odzive na posmehljive komentarje in žaljenje, ki ga je bila omenjena učenka deležna. Še posebej intenzivno je soigralki želela pomagati ena od učenk, ki občasno tudi sama doživlja podobno. Delila je svoje izkušnje in rešitve, ki so se v njenem primeru izkazale kot primerne. Njen pogum in zaupanje sta nas vse presenetila, saj je sicer tiha miška, ki se raje umakne, kot aktivira. Tudi pri igri se je izkazala v povsem drugačni luči kot sicer. Bila je glasna, jasna, aktivna, zbrana. Povsem drugačna. Presenetila je še samo sebe.

Gledališče otrokom in mladostnikom nudi ogromno možnosti aktivnega udejstvovanja. Nekateri se najdejo prav v gledališki igri, kjer oni niso več oni, ampak lik iz zgodbe, spet drugi blestijo v zakulisju, kjer pomagajo pri pripravi scenarija, kostumografiji, lučkah, pripravi scene. Spomnim se deklice in dečka (bila sta moja učenca pri urah dodatne strokovne pomoči), ki sta pri gledališki dejavnosti sodelovala pred nekaj leti. Dobro sta se zavedala svojih šibkosti na področju govora in jezika, zato v predstavi nista izgovorila niti besede, sta pa ves čas skrbela za rekvizite, prinašanje in odnašanje scene, pripravo pred predstavo in pospravljanje odra po predstavi. Bila sta enako pomemben člen celotne predstave kot vsi ostali, ki so nastopali. Njuna zagnanost in dobro počutje v naši gledališki skupnosti sta se pri njiju kazala kot točno oz. predčasno prihajanje na vaje ter zanimanje za naslednje vaje, čas predstave, dodatne naloge in podobno. Ta energija je bila enostavno nalezljiva. Njuno dobro počutje se je v času, ko se je »dogajalo« gledališče, kazalo tudi izven vaj in gledaliških druženj. Njun korak je bil lahkotnejši, drža bolj pokončna in videti je bilo manj zaskrbljenosti in mrkosti na njunih mladih obrazih. Končno sta se počutila koristna, vredna, sprejeta.

## UČENJE IN POUČEVANJE Z GLEDALIŠKIMI PRISTOPI

Delo pri urah dodatne strokovne pomoči zahteva krmarjenje med učenčevimi učnimi primanjkljaji ter težavami na čustvenem in vedenjskem področju. V zadnjem času opažam, da ima vedno več otrok tudi izdatno potrebo po gibanju in sproščanju odvečne energije oz. napetosti. Sedenje na stolu in zgolj poslušanje podajanja vsebin takim učencem ne nudi optimalne možnosti za razvoj njihovih potencialov, zato sem v svoje delo vpletla nekatere metode, pristope oz. tehnike gledališke pedagogike. Omenjeni pristopi k učenju in poučevanju presegajo tradicionalne metode in omogočajo globlje razumevanje ter boljše ohranjanje pridobljenega znanja. Vključujejo interaktivne metode, ustvarjalno izražanje in mnogi sodelovalno učenje.

V našem vzgojno-izobraževalnem prostoru so med najbolj uveljavljenimi metodami igre vlog, vizualizacija, improvizacija in simulacija, med tehnikami pa se pogosto uporabljajo žive slike, vroči stol in plašč strokovnjaka (Lešnik Jeras, 2023). Omenjene metode in tehnike namesto pasivnega poslušanja ali branja besedil učence aktivno vključujejo v proces učenja. Pri igri vlog postanejo del zgodbe in neposredno izkušajo učne vsebine, kar pripomore k boljšemu razumevanju in zapomnitvi. Poleg dramatizacije gledališki pristopi vključujejo tudi različne tehnike improvizacije. Improvizacija spodbuja ustvarjalnost, spontanost in hitro razmišljanje ter krepi komunikacijske veščine in samozavest učencev. Naučijo se prilagajati novim situacijam, sodelovati z drugimi in izražati svoje ideje na inovativen način. Pomemben vidik učenja z gledališkimi pristopi je tudi medpredmetno povezovanje. Gledališče lahko združuje različna področja znanja, kot so jezik, umetnost, zgodovina, matematika in družboslovje, ter omogoča učencem celostno razumevanje kompleksnejših tem. Na ta način učenci povezujejo teoretično znanje s praktičnimi izkušnjami in razvijajo interdisciplinarno razmišljanje.

V nadaljevanju bom predstavila tri metode oz. tehnike, ki jih sama največkrat uporabljam pri svojem delu.

Prva tehnika se imenuje »vroči stol«. Uporablja se za spodbujanje dialoga in razprave med udeleženci. Je interaktivna oblika gledališča, kjer se eden od sodelujočih usede na »vroči stol«, medtem ko drugi udeleženci sedijo okoli njega. Vsak udeleženec ima priložnost, da sede na »vroči stol« in izrazi svoje mnenje, občutke ali izkušnje glede določene teme ali vprašanja. Drugi udeleženci nato lahko postavljajo vprašanja, izražajo svoja stališča ali ponujajo komentarje glede na to, kar je povedal udeleženec na »vročem stolu«. Ta metoda spodbuja odprto komunikacijo, aktivno poslušanje in izmenjavo idej med udeleženci ter lahko prispeva k boljšemu razumevanju kompleksnih tem in spodbudi refleksijo in samorefleksijo. Sama »vroči stol« pogosto uporabljam tudi v individualni situaciji z učencem, kadar želim, da na določeno situacijo pogleda iz drugega zornega kota oz. gledišča drugega človeka. Če se je učenec na primer nespoštljivo vedel do sošolca, ga povabim, da sede na »vroči stol« in se prelevi v tistega vrstnika. Sprašujem ga, kako se je počutil, ko ga je učenec žalil, o čem je takrat



razmišljal, kaj bi mu rad povedal in podobno. Učenec ima na ta način priložnost razmišljati tako kot nekdo, ki je nedavno bil njegova žrtev. »Vroči stol« uporabim tudi takrat, ko pri pouku obravnavajo določeno literarno osebo. V primeru, da osebo še spoznavajo in se seznanjajo z nekaterimi dejstvi iz njegovega življenja ali dela, na stol sedem jaz, učenec pa me sprašuje, kar ga zanima. Vloge zamenjava v primeru, ko želim preveriti njegovo znanje.

Druga metoda, ki jo uporabljam, je dramatizacija učne snovi oz. igra vlog. Ta metoda omogoča učenje in ponovitev učne snovi na bolj interaktiven in aktiven način. Učenci prevzamejo vloge likov, predmetov, pojmov, ki jih obravnavajo v učni snovi, ter jih upodobijo skozi dramatizacijo. Na primer, če se učijo o zgodovinskih dogodkih, lahko učenci uprizorijo pomembne scene ali dialoge, ki predstavljajo ključne vidike tega obdobja. Če se ukvarjajo z literaturo, lahko učenci interpretirajo znane literarne like ali dogodke skozi igro vlog. Dramatizacija učne snovi omogoča učencem, da se poglobijo v snov na bolj praktičen način in jo bolje razumejo ter si jo zapomnijo. Poleg tega spodbuja kreativnost, samostojno razmišljanje in sodelovanje med učenci. Ta metoda je še posebej koristna pri učenju učne snovi, ki je abstraktna ali težje razumljiva za učence, saj omogoča, da se snov predstavi na bolj konkreten in vizualen način.

Zadnja tehnika, ki jo želim izpostaviti, se imenuje »žive slike«. Ta vključuje ustvarjanje statičnih podob ali prizorov, ki jih učenci upodabljajo s svojimi telesi in gibom. »Žive slike« predstavljajo neke situacije, ideje ali koncepte, ki jih želimo izraziti ali raziskati. Učenci se postavijo v določene položaje (pozorni so tudi na obrazno mimiko), da upodobijo elemente slike, nato pa ostanejo v teh položajih za določen čas, medtem ko jih drugi opazujejo. Te »žive slike« lahko predstavljajo abstraktne koncepte, kot so ljubezen, svoboda ali strah, ali pa konkretne situacije, kot so prizori iz zgodovine, literature ali vsakdanjega življenja. Metoda »žive slike« omogoča udeležencem, da na vizualen način izrazijo svoje ideje, občutke ali misli ter raziskujejo različne perspektive na določeno temo. Poleg tega spodbuja tudi ustvarjalnost in medsebojno sodelovanje, saj se morajo med seboj uskladiti in sodelovati pri ustvarjanju celotne slike. Metodo lahko uporabimo na način, da skupine med seboj ne vedo, kakšno sliko bo katera sestavila. Ko skupina sestavi sliko, ostali lahko ugibajo, kaj predstavlja, v zaključni diskusiji pa svoje ideje lahko tudi argumentirajo. Lahko se dogovorimo tudi, na kakšen način bo slika »razpadla« – npr. se stalila, razbila, odkotalila ...

Skupno vsem trem metodam oz. tehnikam je, da spodbujajo aktivno sodelovanje, ustvarjalnost in empatijo med udeleženci ter omogočajo bolj poglobljeno in celotno razumevanje obravnavanih tem. Lahko postanejo koristno orodje pri poučevanju, utrjevanju učne snovi, učenju socialnih veščin in mnogih drugih kontekstih, kjer je pomembno spodbujati dialog, izražanje in razumevanje.

## **SKLEPNE MISLI**

Gledališče, že od nekdaj pomemben del človeške kulture, se v današnjem času vedno bolj uveljavlja kot učinkovito orodje za učenje in poučevanje. Tako gledališko ustvarjanje kot tudi učenje z gledališkimi pristopi nudita mnogo prednosti. Kot so Alenka Kobolt, Jelena Sitar



Cvetko in Andreja Stare (2008) ugotovile v projektu Učenje na odru življenja, sem tudi sama ugotovila, da gledališki medij nudi priložnost učenja, osebne rasti in spoznavanja. Skozi sodelovanje v gledaliških projektih mladi postanejo del skupine, ki sledi skupnemu cilju – ustvariti navdihujočo in prepričljivo gledališko predstavo. Ta proces ne le krepi njihove vezi z drugimi člani skupine, temveč tudi spodbuja učenje odgovornega sprejemanja svoje vloge v skupini. Pomembno je izpostaviti tudi pomen izražanja. Mladi imajo v gledališču priložnost, da izrazijo svoje ideje, občutke in mnenja ter jih delijo s skupino.

Gledališče je poligon za spodbujanje vključenosti mladih v vrstniško skupino ter razvoj njihovih socialnih, emocionalnih in drugih spretnosti. Ponuja prostor za predelavo emocionalnih in socialnih težav. Skozi upodabljanje likov in situacij, ki jih obravnavajo v gledaliških predstavah, lahko raziskujejo svoje občutke, se soočajo s svojimi strahovi in se učijo, kako se spoprijeti s težavnimi situacijami.

Gledališke metode in pristopi so se izkazali kot izjemno dragoceno orodje pri mojem delu. Skozi izkušnje sem opazila, kako lahko gledališče obogati učni proces, spodbuja samozavest in razvija mnoge veščine pri učencih s posebnimi potrebami.

Gledališki pristopi učencem ne omogočajo le tega, da se izrazijo na inovativen način, temveč krepijo tudi njihovo sposobnost reševanja problemov, razvijajo empatijo in pomagajo usvojiti ali utrditi znanje. Zato sem prepričana, da bi morale gledališke metode in pristopi postati pomemben del izobraževalnega procesa za vse učence. Gledališče ima moč, da spremeni življenja in odpira vrata novim možnostim za učenje, raziskovanje in rast.

## **VIRI IN LITERATURA**

Hayner, J. (2021). Zakaj gledališče: kriza in prenova. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko.

Lešnik, I. (2020). Gledališka pedagogika na preseku gledališke umetnosti in pedagoške znanosti (Intervju), v: Gaber Korbar, v.: Moč (spo)razumevanja: Osnove gledališke pedagogike. Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka.

Lešnik Jeras, I. (2023). Gledališka pedagogika: ko drama postane učni pristop, v: Amfiteater, letnik 11, številka 2, str. 59-70.

Lukan, B (1996). Gledališki pojmovnik za mlade. Ljubljana: Aristej.

Kobolt, A., Sitar Cvetko, J., Stare, A. (2008). Učenje na odru življenja – projekt gledališkega dela z ranljivimi skupinami mladih, v: Učenje na odru življenja (Projektno delo z ranljivimi skupinami). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Korošec, H. (2007). Gledališče - medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj, v: Sodobna pedagogika, letnik 58, številka 3, str. 110-127.

## VPLIV LOČITVE STARŠEV NA OBLIKOVANJE IDENTITETE POSAMEZNIKA THE IMPACT OF PARENTAL DIVORCE ON THE FORMATION OF AN INDIVIDUAL'S IDENTITY

Matej Zaplotnik, univ. dipl. soc. ped.,  
Strokovni center Logatec,  
Tržaška 63, 1370 Logatec  
matej.zaplotnik@gmail.com

### Povzetek

*Družina je osnovna celica družbe, v kateri se otroci učijo osnov življenja in socializacije. Starša otroka vpeljeta v zunanji svet ter mu predstavljata varnost in stabilnost. Otrok sebe identificira skozi svoja starša – očeta in mamo. Ločitev staršev zato pomeni veliko spremembo v funkcioniranju družine in oblikovanju identitete odraščajočega otroka oz. mladostnika. Uradni postopki ločitve, soočanje s čustvi ter vsi ostali izzivi za mnoge starše pomenijo preveliko breme, katerega niso zmožni obvladovati. Temelj funkcioniranja mnogih od njih je zadovoljevanje lastnih neprijetnih čustev, ob tem pa starši (nehote) pozabijo na čustva in potrebe odraščajočega otroka, ki je razpet med dva domova. Vsi konflikti, izzivi prehajanja otroka med dvema domovoma in starševstvo v dveh domovih zato pomembno oblikujejo tudi vsakdan otroka dveh ločenih staršev. Identiteta otroka dveh visoko konfliktnih ločenih staršev ima tako povsem drugačne temelje kot identiteta otroka ne-konfliktnih oz. zmerno konfliktnih staršev v skupnem gospodinjstvu. Mnoge raziskave ugotavljajo, kako imajo otroci ločenih staršev veliko več težav in izzivov tekom odraščanja primerjalno z vrstniki ne-ločenih staršev. V strokovnem članku bom skušal pojasniti nekaj posebnosti dinamike družin z ločenima staršema, ki pomembno oblikujejo identiteto odraščajočega posameznika.*

**KLJUČNE BESEDE:** ločitev staršev, starševski konflikt, manipulacije, posledice za otroke, delo z otroki ločenih staršev

*The family is the basic unit of society where children learn the fundamentals of life and socialization. Parents introduce their child to the outside world and provide them with security and stability. A child identifies themselves through their parents – perceiving themselves as part father and part mother. Therefore, the separation of parents represents a significant change in the functioning of the family and the formation of the identity of the growing child or adolescent. The official divorce proceedings, dealing with emotions, and all other challenges can be an overwhelming burden for many parents, which they are unable to manage. Many parents, focused on satisfying their own unpleasant emotions, often (unintentionally) neglect the emotions and needs of the growing child, who is torn between two homes. All the conflicts, challenges of transitioning between two homes, and parenting in two households significantly shape the daily life of a child of divorced parents. The identity of a child with highly conflictual*

*divorced parents has fundamentally different foundations compared to the identity of a child with non-conflictual or moderately conflictual parents living in a single household. Numerous studies indicate that children of divorced parents face far more problems and challenges during their upbringing compared to their peers with non-divorced parents. In this professional article, I will attempt to explain some of the unique dynamics of families with divorced parents that significantly shape the identity of the growing individual.*

**KEY WORDS:** separation of parents, parental conflict, manipulations, consequences for children, working with children of separated parents

## Uvod

V prispevku želim opozoriti na okoliščine, v katerih odraščajo mnogi mladostniki, ki so nameščeni v vzgojne institucije. Brez poznavanja dinamike v družinah z ločenima staršema je nemogoče uspešno delati tako z otrokom v vzgojni skupini, kot tudi z njegovimi starši. Predstavil bom pogosto prisotno dinamiko v tovrstnih družinah, ki ima velik vpliv na oblikovanje identitete posameznika. Ob tem bom tudi pojasnil, na kaj moramo biti pozorni vzgojitelji pri delu s temi družinami.

## Ločitev staršev

Izjemno pomembno vlogo pri razvoju identitete posameznika ima po mojem mnenju dejavnik, pri katerem otroci in mladostniki nimajo v rokah prav veliko vajeti za sprejemanje pomembnih odločitev. Ločitev staršev je dogodek, ki močno vpliva na posameznika in njegovo samopodobo. Otrok namreč sebe identificira oz. dojema skozi njemu najbližji osebi – skozi svoja starša. Njuna povezanost otroku daje stabilnost, ljubezen in varnost. Ko se starša odločita, da se ločita in prekineta partnersko zvezo, otrok bistveno na to odločitev ne more vplivati. Se mu pa zelo spremeni življenje, dojemanje sveta, izgubi se lahko občutek varnosti in stabilnosti.

## Soočanje z ločitvijo od partnerja in družinska dinamika

Občutek varnosti otrok izgubi v primeru, če starša ne uspeva vzpostaviti dovolj strukture in stabilnosti, da bi se otrok tudi v dveh ločenih domovih počutil sprejetega. Tega občutka mnogi starši niso otroku zmožni dati, saj je ločitev od partnerja drugi najbolj stresni dogodek v življenju posameznika (Chat, 2023). Pri odraslih je po ločitvi tako prisotnih ogromno neprijetnih čustev, kot so žalost, jeza, sram, idr. Regulacija čustev je v procesu soočanja s temi čustvi izjemnega pomena. Ta namreč pomeni, da se zmore posameznik s čustvom soočiti in si priznati, da ga doživlja (Cvetek, 2014). Za veliko staršev je to prezahtevna naloga in čustva staršev močno zaznamujejo odnose v razpadli družini.

## Kako otrok doživlja ločitev staršev

Ločitev staršev je zahteven proces tako za starše, kot tudi za otroke. Za večino otrok ločitev sicer predstavlja šok. Vendar po besedah Mate-ja (Mate, 2023) ločitev staršev za otroka lahko ni najbolj čustveno obremenjujoča. Ampak je bolj obremenjujoča čustvena teža pred ločitvijo.

Skoraj vsaka ločitev je vrhunec nekaj mesecev razočaranj, potrnosti in bolečine. V kolikor med staršema ni bilo veliko trenj in konfliktov, katerim bi bil priča tudi otrok, potem ločitev staršev spremljata predvsem presenečenje in žalost. Saj v očeh otroka nič ni kazalo na to, da se bosta starša ločila. V družinah, kjer je bilo veliko konfliktov med staršema ali celo nasilja, pa ločitev staršev pomeni za otroka olajšanje (Ramadani idr., 2022).

## **Posledice ločitve staršev za otroke – kaj kažejo raziskave?**

Andrejčeva (2018) v svoji knjigi *Razveza staršev in otroci* navaja ogromno raziskav, ki poudarjajo negativne posledice ločitve staršev za otroke. Številni avtorji (Andrejč, str. 54) ugotavljajo, da je razveza staršev povezana z znižanim psihološkim blagostanjem otrok. Amato (v Andrejč, str. 54) trdi, da imajo otroci razvezanih staršev več vedenjskih težav, slabšo psihološko in čustveno prilagojenost, nižjo samopodobo in slabše socialne odnose. Po besedah Sun-a (prav tam, str. 55) imajo otroci in mladostniki iz razvezanih družin, primerjalno z mladostniki iz ne-razvezanih družin, slabše psihološko blagostanje, in sicer imajo slabšo samopodobo ter več vedenjskih in psiholoških težav. Tudi Schick (2002, v Andrejč, 2018) opazuje, da imajo otroci razvezanih staršev več vedenjskih težav, socialni umik, nihanje učne uspešnosti in več odklonilnega vedenja.

Sam sem od nekdaj prepričan, da niso posledice ločitve staršev za vse otroke enake in da med njimi obstajajo razlike. Te razlike pa niso odvisne zgolj od osebnosti posameznika. Od tega, v kakšnem obsegu sta oba starša vključena v življenje otroka po njuni ločitvi ter kako kvalitetno opravljata svojo starševsko vlogo, je močno odvisno otrokovo odraščanje in prilagajanje na poti do odraslosti. Bergströmova (2016) je v obširni švedski raziskavi dokazala, da med posameznimi oblikami starševstva po ločitvi obstajajo za otroke velike razlike.

V družinah, kjer otroci po ločitvi staršev preživijo približno enakovreden čas z obema staršema, imajo otroci podobno malo prilagoditvenih težav kot otroci ne-ločenih staršev. Ti otroci imajo podobno dobre odnose s starši in vrstniki, podobno dobre delovne navade, malo zdravstvenih in vedenjskih težav ter podobno malo težav z zlorabo prepovedanih substanc, kot otroci ne-ločenih staršev. Ob tem pa imajo otroci iz enostarševskih družin pomembno več težav na vseh področjih odraščanja primerjalno z vrstniki, ki živijo v skupnih oz. enakovrednih starševstvih. (prav tam)

Ta raziskava potrjuje, da je tudi po ločitvi možno življenje in prehajanje otroka med dvema domovoma urediti na način, da so zadovoljene njegove osnovne razvojne potrebe.

## **Obremenjujoče okoliščine za otroka**

Čustva, ki jih starši gojijo do bivših partnerjev, lahko močno vplivajo na otroka. Močna čustva namreč pomembno vplivajo na komunikacijo med staršema. V odnos med staršema hitro lahko vnesejo konflikte in nezmožnost spoštljive in umirjene komunikacije. Avtorji različnih študij ugotavljajo, da so prav konflikti med staršema največji dejavnik tveganja za otroke (Andrejč, 2018). Iz mojega neposrednega dela z ločenimi starši ugotavljam, da se konfliktnost med staršema kaže predvsem skozi dva utečena vzorca funkcioniranja ločenih družin.

Prvič, med staršema je napetost v komunikaciji, katero ne zmoreta obvladovati in s tem otroka izpostavljata velikemu bremenu in stresu. Ta konfliktnost lahko izhaja iz čustven staršev, lahko pa iz okoliščin, ki so se razvile po tem, ko sta se starša razšla.

Raziskave namreč ugotavljajo sledeče: kjer sodišče odloči o enostarševski skrbi in je velika razlika v obsegu časa, ki ga otrok preživi z očetom in mamo, se konflikt med staršema sčasoma povečuje (v kolikor en starš ne soglaša s takšno odločitvijo). V primerih, kjer sodišče določi enakovredno starševstvo oz. približno enakovreden čas, ki ga otrok preživi z obema staršema, pa se konflikt med staršema sčasoma zmanjšuje (Kruk, 2012). V Sloveniji je bilo v preteklih 5-ih letih v povprečju med 65 in 75 % otrok dodeljenih v enostarševsko skrb (Statistični urad, 2024). Ogromno otrok torej po ločitvi staršev odrašča v okolju, kjer se konflikt med njima lahko potencialno stopnjuje, namesto umirja.

Dolgotrajen konflikt med staršema pomeni dolgotrajno izpostavljenost otroka stresnim situacijam – napetostim med staršema, razgovorom na centru za socialno delo, pri izvedencih, idr. Gabor Mate (2023) ugotavlja, da so za uničena otroštva odraslih, ki se spopadajo s hudo motnjo pozornosti, največkrat krivi družinski konflikti in ločitev staršev, posvojitev, depresija mater in nasilje s strani očetov.

**Drugi način**, kako starši s svojim po-ločitvenim funkcioniranjem škodijo otroku, pa je čustvena manipulacija. Starši, polni jeze, sovraštva in želje po maščevanju, se zavedajo sledečega: staršu (tudi bivšemu partnerju) največ pomenijo otroci. Bivšega partnerja lahko najmočnejše prizadenejo oz. se mu maščujejo na način, da mu s čustveno manipulacijo otroka »omejijo« oz. odvzamejo ljubezen otroka (Gardner, 1992). Z različnimi manevri na eni strani ti starši fizično omejijo stike med otrokom in bivšim partnerjem. Na drugi strani pa s čustveno manipulacijo v otrokovih očeh gradijo negativno podobo drugega starša. Cilj manipulacije je, da starš uniči odnos med otrokom in drugim roditeljem in da otrok začne zavračati odhod k drugemu staršu (Bernet, Lorandos & Sauber, 2013).

## **Zavračanje enega starša in manipulacije otroka**

Stanje, ko otrok zavrača enega starša, je vredno posebne pozornosti. Želja po odnosu in stiku z roditeljem je namreč eden najmočnejših nagonov človeka (Gottlieb, 2015). Zato je takšno vedenje potrebno obravnavati posebej previdno. Razlogov za zavračanje starša s strani otroka je lahko več. Lahko gre za manipulacijo; močnejšo navezanost otroka na enega starša; lojalnostni konflikt; otrok lahko zavrne enega starša z namenom, da ne prihaja do konfliktov med staršema; otrok pa lahko starša zavrne tudi zato, ker je bil starš do njega nasilen oz. ga je zanemarjal (Bernet, Lorandos, Sauber, 2013). Vendar otrok, ki je bil žrtev nasilja ali zanemarjanja s strani starša, nikoli tako ne zavrne starša, kot to stori čustveno zmanipuliran otrok. Otrok, ki je žrtev nasilja, si bo vedno želel, da se starš spremeni oz. izboljša. Vedno bo dal staršu še eno priložnost, da se izkaže. To ugotavljajo različne raziskave, podobno vedenje pa tudi sam zaznavam pri mladostnikih v stanovanjski skupini.

Čustveno zmanipuliran otrok pa bo povsem zavrnil enega starša. To zavračanje je v popolnem nasprotju z doživljanji otroka v odnosu do tega starša. Z drugimi besedami to pomeni, da otrok zavrne starša, čeprav je bil ta starš pred ločitvijo do njega skrben in ljubeč. Če en starš močno sovraži bivšega partnerja, je otrok s čustveno manipulacijo prisiljen ponotranjiti to čustveno

stanje 'ranjenega' starša. Kot pojasnjuje Temnikova (2010), otroci intuitivno prepoznajo želje, pričakovanja in čustvena stanja svojih staršev. Slednji predstavljajo vir napajanja otrokove duševnosti, zato si jih otrok prizadeva zadovoljiti oz. osrečiti. Na ta način si otrok tudi pridobi njihovo ljubezen.

Znanost medosebnega sprejemanja in zavračanja (Interpersonal Acceptance And Rejection Theory) ima znanstveno potrjeno metodo, s pomočjo katere prepoznamo in razlikujemo čustveno zmanipuliranega otroka od otroka, ki je žrtev nasilja ali zanemarjanja (Bernet, idr., 2017). Na tem mestu pa se mi zdi pomembno izpostaviti ugotovitev, da očitno mnogo staršev po ločitvi od partnerja otroku ne zmore dati pravega in zadostnega občutka sprejetosti. Zgoraj omenjena znanost je namreč ugotovila, da se posledice pomanjkanja občutka sprejetosti, ki ga otrokom nudijo starši, tekom odraščanja kažejo predvsem na treh področjih (prav tam). To so vedenjske težave, klinična in ne-klinična depresija ter zloraba prepovedanih substanc.

To pa so težave, ki jih sam kot vzgojitelj v stanovanjski skupini v določenem obsegu opažam pri večini mladostnikov. Mnogi izmed njih pa ima izkušnjo ločitve staršev.

## **Identiteta posameznika**

Posameznik gradi identiteto na temeljih odnosa s svojimi starši. Otrok sebe doživlja kot pol oče in pol mama (Warshak, 2010). Če o eni polovici partnerstva, ki je ustvarilo otrokovo življenje, pogosto otrok posluša kot o tako ali drugače slabi osebi, to otroci ponotranjijo, tako da tudi sebe vidijo kot slabo osebo (Perry, 2020). To neposredno torej vpliva na oblikovanje negativne samopodobe otroka.

Samopodoba zajema naše predstave, misli, pojmovanja in prepričanja o sebi ter čustva, ki jih gojimo do sebe (Musek, 2005a v Požgan, 2010). Zato ima velik vpliv na vsakodnevno funkcioniranje. Samopodobo bi z drugo besedo lahko poimenovali tudi identiteta posameznika. Kljub različnosti pojma opisujeta isti pojav (Kobal, 2000). Negativna samopodoba onemogoča zdravo in primerno funkcioniranje. Otroci z nizko samopodobo so pogosto slabe volje, brezbržni, negativni in neodločni. Pregarjajo jih številni strahovi, zato se s težavami ne spoprijemajo, pač pa v njih vidijo razloge za umik (Youngs, 2000 v Požgan, 2010). Na drugi strani pozitivna samopodoba predstavlja pomemben vir energije in motivacije za postavljanje in doseganje ciljev. Pozitivna samopodoba je torej osnova za zdravo rast in razvoj otroka. (prav tam)

Zgoraj opisano vedenje staršev, ko z manipulacijo in obrekovanjem utrjujejo negativno podobo drugega starša v očeh otroka, slednjemu torej naredi dolgoročno zelo veliko škodo. Zavedati se moramo namreč, da je otrok povezan s psihološko naravnostjo svojih staršev. Jung (2021) celo izpostavlja, da je mogoče vzrok za večino živčnih motenj v otroštvu poiskati v duševnem življenju svojih staršev.

Družinska dinamika, ki se najpogosteje razvije v družinah z ločenima staršema, lahko torej predstavlja izjemno velik izziv za odraščajočega posameznika in lahko močno ogrozi izgradnjo stabilne ter pozitivne samopodobe. Dejstvo, da se loči skoraj vsak tretji par, samo po sebi govori o tem, da je otrok z zahtevnimi izzivi odraščanja zelo veliko.

## Delež otrok ločenih staršev v vzgojnih institucijah

Tuja literatura ugotavlja, da je v socialnih ustanovah širom po svetu več kot  $\frac{3}{4}$  otrok iz družin z ločenima staršema (Wallerstein idr., 2000). Podobno je tudi pri nas. Po izkušnjah mojega 15 letnega dela v stanovanjski skupini lahko potrdim, da približno  $\frac{3}{4}$  otrok, ki jih sprejmemo v stanovanjsko skupino, prihaja iz družin z ločenima staršema. Enako opažajo tudi kolegi v drugih institucijah.

Raziskava, ki sem jo leta 2019 izpeljal v sodelovanju s Fakulteto za uporabne družbene študije in je predstavljena v strokovnem članku (Zaplotnik, 2020), je zajemala populacijo rednih srednjih šol in populacijo srednješolcev, nameščenih v vzgojne zavode in stanovanjske skupine. Število anketiranih mladostnikov iz vzgojnih institucij je bilo 55. Raziskava je pokazala, da je imelo 23 % anketiranih mladostnikov starše v zvezi, 55 % mladostnikov je imelo ločene starše. Pri 22 % pa se je izkazalo, da je bil en starš pokojen ali da je šlo za kakšno drugo obliko skrbništva nad otrokom (npr. posvojitev). Ta podatek pa žal ne razkriva, ali sta bila starša pred smrtjo enega od njiju ali pred posvojitvijo v zvezi ali ločena. Zgolj predpostavljamo lahko, da je bilo izmed teh staršev nekaj takšnih, ki so bili ločeni.

Ta spoznanja nam sporočajo sledeče: Starševstvo po ločitvi je izjemno zahtevno. In država s svojimi mehanizmi ne zmore družin v razveznem postopku podpreti v takšni meri, da se otroci leta po ločitvi ne bi soočali s hudimi čustvenimi in posledično vedenjskimi težavami. Te težave so pri mnogih otrocih tako velike, da jim starši niso več kos in je potrebna namestitev v stanovanjsko skupino oz. vzgojni zavod.

## Smernice za delo z otroki ločenih staršev

Vzgojitelji v vzgojnih institucijah bomo zelo verjetno tudi v prihodnje imeli v obravnavi ogromno otrok iz družin, kjer sta se starša nekaj let pred namestitvijo otroka v vzgojno skupino razvezala. Brez natančnejšega poznavanja tega področja smo lahko postavljeni pred mnoge stresne izzive. Težko je razumeti otrokova čustva brez razumevanje družinske dinamike. Brez slednjega je tudi nemogoče razumeti, zakaj otrok lahko zavrača enega starša, četudi imamo strokovni delavci občutek, da s tem staršem ni 'nič narobe'. Zelo hitro za dokončno resnico vzamemo lahko besede enega starša, brez da bi slišali drugo plat zgodbe. Zato je moj namen, da:

- ozaveštim strokovne delavce o tem, da imajo otroci ločenih staršev lahko izjemno stresne izkušnje, ko so (bili) vpeti v središče konfliktov med staršema in kar je lahko močno vplivalo na otrokovo identiteto oz. samopodobo;
- vzgojitelje opozorim na nevarnosti pristranskega pristopa do staršev. Oba starša sta za otroka pomembna – naj se potrudijo biti nevtralni;
- opogumim strokovne delavce, da se trudijo spodbujati otroka k odnosu z obema staršema. To je lahko izjemna 'naložba' v otrokovo prihodnost, četudi ob namestitvi v skupino otrok nima veliko stika z enim staršem.

Vzgojitelji imamo lahko ključno vlogo pri tem, da otroka zaščitimo pred nepotrebnim starševskim konfliktom in da mu pomagamo ohranjati zdrav odnos z obema staršema. To pa je temelj stabilne in pozitivne samopodobe posameznika.



## ZAKLJUČEK

Ločitev staršev močno zaznamuje življenje velikega števila otrok. Mnogi od njih preživijo del mladosti tudi v vzgojnih institucijah. Delo z otroki ločenih staršev je lahko izjemno zahtevno, saj brez pravega poznavanja dinamike družin z ločenima staršema le stežka razumemo otrokove stiske in delujemo v njegovo največjo korist. Otroka je potrebno zaščititi pred nepotrebniimi konflikti med staršema in podpirati njegov odnos z obema – očetom in mamo. Če le ni bilo ugotovljeno, da je pri katerem staršu zaznati kakšne resnejše primanjkljaje glede starševskih kvalitiet (nasilje, zlorabe, itd.) in če ni zaznati bistvenih razlik v tem, kako sta zmožna starša vsak v svojem domu poskrbeti za otroka (Sandler, 2013). To temeljno zavedanje največje otrokove koristi naj bo osnovno vodilo pri delu z otrokom ločenih staršev. Tovrstni ideji je včasih izjemno težko slediti, saj do nas – strokovnih delavcev, lahko pride ogromno informacij, ki v prednostni položaj postavljajo enega starša. Miselnost, da je otrokova osnovna potreba ta, da ima rad oba starša in da ohranja odnos in stik z obema, nam je lahko izjemno koristen miselni okvir, znotraj katerih sprejemamo vsakodnevne odločitve pri delu s temi družinami.

## VIRI IN LITERATURA

- Andrejč, A. (2018). *Razveza staršev in otroci*. Maribor: Kulturni center Maribor, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Bernet, W., Gregory, N., Reay, K. M., & Rohner, R. P. (2017). *An Objective Measure of Splitting in Parental Alienation: The Parental Acceptance–Rejection Questionnaire*. *Journal of Forensic Sciences*, 1-8. doi: 10.1111/1556-4029.13625.
- Chan, K. (2023) *What are the top 5 Stressors in Life?* Verywellmind. Povzeto s spletne strani: <https://www.verywellmind.com/the-top-most-stressful-life-events-5547803>
- Cvetek, M. (2014) *Živeti s čustvi: čustva, čustveno procesiranje in vseživljenjski čustveni razvoj*. Ljubljana: Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Fransson, E., Turunen, J., Hjern, A., Östberg, V. & Bergström, M. (2016): *Psychological complaints among children in joint physical custody and other family types: Considering parental factors*. *Scandinavian Journal of Public Health*, 2016; 44: 177-183.
- Gardner, R. A. (1992). *The Parental Alienation Syndrome: A guide for a mental health professionals*. Creative Therapeutics, Inc.
- Gottlieb Kase, L. (2015). *Even Foster Children Do Not Reject a Parent*. <http://sharedparentinginc.org/?p=447>
- Jung, C. G. (2021). *Razvoj osebnosti*. Ljubljana: Beletrina.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kruk, E. (2012) *Arguments for an Equal Parenting Responsibility Presumption in Contested Child Custody*. *The American Journal of Family Therapy*, 40:33 – 55.
- Lorandos, D., Bernet, W. in , Sauber, S. R. (2013). *Parental Alienation: The Handbook for Mental Health and Legal Professionals*. Illinois: Charels C Thoams.
- Mate, G. (2023). *Raztreseni um: Izvor in zdravljenje motnje pozornosti*. Brežice: Primus.



- Perry, P. (2020). *Knjiga, za katero si želite, da bi jo prebrali vaši starši (in za katero bodo vaši otroci veseli, da ste jo)*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Požgan, A. (2010). *Telesna samopodoba in telesne izmere otrok*. Univerza v Mariboru: Diplomsko delo. <https://core.ac.uk/download/pdf/67539228.pdf>.
- Ramadani, S., Fitriani, W., Putri, Y. (2022) *The Impact of Parental Divorce on Children's Psychology*. Darussalam: Journal of Psychology and Educational, 1(1). June 2022, 32-39.
- Sandler, I. N., Wheeler, L. A. & Braver, S. L. (2013) *Relations of Parental Quality, Interparental Conflict, and Overnights with Mental Health Problems of Children in Divorcing Families with High Legal Conflict*. Fam Psychol. 2013 December; 27(6): doi:10.1037/a0034449.
- Statistični urad: *Razveze zakonskih zvez glede na to, komu so bili otroci dodeljeni*. Slovenija, letno: Povzeto dne 15. 4. 2024 s spletnega mesta: <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/Data/05M3012S.px/>
- Temnik, S. (2010). *Čustvena zloraba otrok: Vreden sem toliko kot me imajo radi*. Koper: Psihološka obzorja, str. 129 – 141.
- Wallerstein, J. S., Lewis, J. M. in Blakeslee, S. (2000). *The Unexpected Legacy of Divorce: A 25 year landmark study*. New York: Hyperion.
- Warshak, R. A. (2010). *Divorce Poison: How to protect family from Bad-mouthing and Brainwashing*. New York: HelperCollins Publisher.
- Zaplotnik, M. (2020). *Čustvene in vedenjske težave otrok in mladostnikov – vzroki in prepoznavanje*. V zbornik: Promocija psihofizičnega zdravja otrok in mladostnikov (str.42-46). Ljubljana: MiB.
- Zaplotnik, M. (2022). *Starševstvo po ločitvi: 6 korakov do učinkovitega načrta starševske skrbi*. Višnja Gora: Center MIT d.o.o.

# PSIHOSOCIALNA POMOČ IN PODPORA UČENCU Z RAKAVIM OBOLENJEM

## PSYCHOSOCIAL SUPPORT PUPIL WITH CANCER

Sanja Zgonc, univ. dipl. ped.  
Osnovna šola Vodmat  
Potrčeva 1, 1000 Ljubljana  
sanja.zgonc@osvodmat.si

### POVZETEK

*Pomembna komponenta duševnega zdravja in hkrati eden od ogrožajočih dejavnikov za razvoj duševnih motenj je tudi zdravstveno stanje otroka oz. mladostnika. Zato sodijo med posebej ranljive skupine otrok tudi dolgotrajno bolni otroci, kamor uvrščamo učence z rakavim obolenjem. Nadaljevanje šolanja med zdravljenjem je ključno za otrokov razvoj, zato je potrebno po koncu intenzivnega zdravljenja poskrbeti za čim hitrejšo vrnitev šolo. Šola s svojo organizacijo dela, obiskovanja pouka, z načrtovanimi prilagoditvami pri poučevanju, preverjanju in ocenjevanju znanja, subtilnim pristopom vseh strokovnih delavcev, z ustrezno psihosocialno pomočjo, vzpostavljanjem podpornih odnosov z učitelji in učenci, pomembno vpliva na duševno zdravje in uspešnejše soočanje z različnimi fizičnimi, psihološkimi in socialnimi problemi, s katerimi se srečujejo otroci in mladostniki, ki so zboleli za rakom.*

**KLJUČNE BESEDE:** duševno zdravje, dolgotrajno bolan otrok, rak, šola, psihosocialna pomoč

### ABSTRACT

*Child and adolescent physical health is both an important component of mental health and at the same time one of the risk factors for the development of mental disorders. This is why children with long-term and chronic disorders, including pupils with cancer, belong to particularly vulnerable groups of children. The continuation of education during treatment is crucial for children's development. It is therefore necessary to ensure that they return to school as quickly as possible after the end of intensive treatment. The school has with its organization of work, class attendance, planned adjustments in teaching, checking and assessing knowledge, with the understanding and subtle approach of all school workers, appropriate psychosocial support and by establishing supportive relationships with other pupils and teachers a significant impact on mental health and more successful coping with various physical, psychological and social problems faced by children and adolescents who have suffered from cancer.*

**KEY WORDS:** mental health, children with long-term and chronic disorders, cancer, school, psychosocial support

## UVOD

Svetovna zdravstvena organizacija opredeljuje duševno zdravje kot stanje dobrobiti, v katerem posameznik lahko udejanji svoje sposobnosti in obvladuje običajne življenjske stresorje, dela produktivno in koristno in je zmožen prispevati k svoji skupnosti.

V dokumentih Svetovne zdravstvene organizacije (WHO, 2005) lahko preberemo: »Otroci in mladostniki z dobrim duševnim zdravjem so sposobni doseči in vzdrževati optimalno psihološko delovanje in dobro počutje. Imajo občutek identitete in lastne vrednosti, dobre družinske in vrstniške odnose, sposobnost biti produktivni in se učiti, zmogljivost lotevati se in obvladovati izzive razvoja in uporabiti vire svoje kulture za psihosocialno rast. Polet tega je dobro duševno zdravje otrok in mladostnikov ključnega pomena za njihovo aktivno socialno in ekonomsko participacijo. » (Mikuš Kos, 2017, str. 27)

Anica M. Kos (2017) prepoznava sedem med seboj povezanih in vplivnih komponent duševnega zdravja, in sicer:

- notranje psihično stanje: čustvena komponenta;
- delovanje in uspešnost delovanja: storilnostna komponenta;
- odsotnost simptomov bolezni: zdravstveno-bolezenska komponenta;
- kakovost medčloveških odnosov: socialna komponenta;
- doseganje normativnih razvojnih mejnikov;
- psihična odpornost; zmogljivost obvladovanja težav in izzivov, ohranjanja duševnega zdravja kljub težavam;
- družbena komponenta; prosocialno vedenje v korist skupnosti.

Duševno zdravje ali duševne motnje so torej izid kompleksne soigre ogrožajočih in varovalnih vplivov, otrokovih lastnosti, psihične odpornosti in strategij obvladovanja težav, delovanja in koriščenja virov pomoči, lastnosti otrokovega okolja, konteksta dogajanj in drugih vplivov.

Mikuš Kosova (2017) izpostavlja naslednje ogrožajoče dejavnike oz. dejavnike tveganja, ki povečujejo možnost, da bo otrok razvil motnje na področju čustvovanja, vedenja, na kognitivnem področju, psihosomatske motnje:

- v otroku: posledice komplikacij nosečnosti ali poroda, kronično obolenje, invalidnost, razvojno pogojene učne težave, drugi razvojni odkloni...,
- v družini: duševna bolezen staršev, kriminaliteta staršev, druge družinske disfunkcije, slabo ravnanje staršev z otroki...,

- v šoli: medvrstniško nasilje, šolska neuspešnost...,
- v širšem okolje; visoko raven nasilja v bivalnem okolju...,
- širši družbeni in socialno-ekonomski vplivi...,
- travmatski dogodki...,
- izgube za otroka pomembnih oseb in druge velike izgube.

Iz predstavljenih teoretskih izhodišč lahko povzamemo, da je zdravstveno stanje oz. telesno zdravje pomembna komponenta duševnega zdravja in je njun odnos kompleksen in vzajemen. Negativna duševna stanja lahko vplivajo na telesno zdravje in obratno. Zato je skrb za duševno zdravje ustrezna psihosocialna podpora pomembna tudi pri zdravljenju telesnih bolezni.

## **DUŠEVNO ZDRAVJE IN DOLGOTRAJNO BOLNI OTROCI**

Po epidemioloških ocenah je v razvitem svetu v osnovni šoli 10 odstotkov otrok, katerih zdravstveno stanje je obremenjeno s kroničnimi obolenji ali ponavljajočimi se obolenji (alergije) in invalidnostjo. Otroci, ki imajo zdravstvene težave, imajo tudi več psihosocialnih težav in duševnih motenj. Bolezen ali poškodba lahko prizadeva tudi delovanje možganov ali pa povzroči pri otroku čustvene stiske (Mikuš Kos, 2017).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, 58/2011) v skupino otrok s posebnimi potrebami, ki potrebujejo pri vzgoji in izobraževanju različne oblike pomoči in prilagoditve, uvršča tudi dolgotrajno bolne otroke. To so otroci, katerih bolezni ne izzveni najmanj v treh mesecih in le ta, zdravljenje ali morebitne posledice obojega pomembno vplivajo na otrokovo funkcioniranje v vzgojno-izobraževalnem procesu, na njegovo uspešnost in učinkovitost. Med dolgotrajne bolezni štejemo kardiološke, endokrinološke, gastroenterološke, alergološke, revmatološke, nefrološke, pulmološke, onkološke, hematološke, dermatološke, psihiatrične in nevrološke bolezni, bolezni imunskih pomanjkljivosti in motnje pozornosti s hiperaktivnostjo.

Kot omenjeno zgoraj sodijo med dolgotrajno bolne otroke tudi otroci z rakavim obolenjem. Rak je redka bolezen otrok in mladostnikov, za katero v Sloveniji vsako leto zbolijo približno 80 otrok in mladostnikov.

Pri nas zdravimo mladostnike do dopolnjenega 18. leta starosti praviloma v otroški zdravstveni ustanovi, kjer imajo zagotovljeno nadaljevanje šolanja in možnosti za druge dejavnosti, ki jih potrebujejo za čim manj moten razvoj (Anžič, 2018).

Diagnoza postavi na glavo življenje celotni družini. Posledice zdravljenja se pri otrocih kasneje kažejo na telesni, psihični, kognitivni in seksualni ravni (Fridau, 2020).

Nekateri otroci, ki so zboleli za rakom pravijo, da je samo zdravljenje in stranski učinki, ki se pojavijo po njem, veliko težje kot sama bolezen. Zdravljenje pri otrocih povzroča stres, strah,

zaradi posegov tudi bolečino, slabost, bruhanje in slabo počutje ob kemoterapijah ter obsevanjih (Tadl, 2019).

Otrok v obdobju pubertete se še posebej težko sprijazni s to težko boleznijo. Takoj se pojavijo skrbi o neodvisnosti, izgledu, sprejemanju, načrtih za prihodnost. Mladostnikovo prizadevanje k avtonomnosti in lastni identiteti je resno ogroženo. Pogosti in dolgi izostanki iz šole povzročajo občutke zapuščenosti. Telesne spremembe povzročajo težave ob vrnitvi v šolo, ki jih spremljajo občutki sramu in označenosti. (Anžič, 2018).

Otroci so zaradi bolezni manj samozavestni, imajo nižjo samopodobo in se posledično težje uveljavljajo v družbi in zaradi čustvenih okvar ne zmorejo ali ne znajo izkoristiti svojih intelektualnih sposobnosti. Posledično naj bi bila njihova učna in kasneje poklicna uspešnost slabša.

Pri nekaterih otrocih, obolelih za rakom, se lahko pojavi anksioznost, ki se kaže kot strah pred neuspehom, tako pri zdravljenju kot pri opravljanju šolskih obveznosti. (Peklaj, 2016).

Pozne posledice zdravljenja raka pri otrocih se pojavijo šele več mesecev ali celo let po končanem zdravljenju in vplivajo na kakovost življenja. Avtorji različnih študij navajajo, da otroci in mladostniki v kasnejših letih lahko doživljajo pozne simptome bolezni, ki se kažejo kot bolečina, otopelost, kognitivna prizadetost, utrujenost, težave s koncentracijo, moten spanec, labilnost razpoloženja, strah pred ponovitvijo bolezni in psihosocialne težave. Pri določenih pa je prisotna tudi depresija, paranoidne motnje, psihoze, obsesivno kompulzivne motnje in post-travmatični stres (Fridau, 2020).

Psihosocialna podpora otroku oz. mladostniku z rakom in njegovi družini je tako danes nujni sestavni del celovitega podpornega zdravljenja (Anžič, 2018).

## **ŠOLA KOT VAROVALNI DEJAVNIK PRI OHRANJANJU DUŠEVNEGA ZDRAVJA**

Šola v času bolezni za bolnega otroka predstavlja ohranjanje stika z običajnim življenjem in mu pomaga, da z učenjem in opravljanjem prilagojenega šolskega dela vsaj malo pozabi na bolezen (Tadl, 2019).

Šolsko okolje tako predstavlja enega od pomembnih varovalnih dejavnikov, ki lahko otrokovo stisko, soočanje s težavami olajšajo ali jih okrepijo. Varno, podporno psihosocialno vzdušje, dobri odnosi z učitelji in vrstniško skupino, psihosocialna podpora učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev, podpora v kriznih okoliščinah, sprejetost bolnega učenca v razredu, prepoznavanje in spodbujanje razvoja močnih področij in sposobnosti, doživljanje uspeha pri posameznih predmetih ter uspešno opravljanje šolskih obveznosti ob nujnih prilagoditvah na bolnega učenca delujejo spodbudno in pozitivno ter pomembno prispevajo k podpori v otrokovem duševnem zdravju.

Ena od ravni varovanja duševnega zdravja posebej v okviru šole je tudi psihosocialna pomoč otrokom s težavami. Pomoč lahko poteka v okviru posebnih psihosocialnih programov, ki vključujejo posredovanje novih pozitivnih izkušenj, razvijanje socialnih spretnosti, krepitev samozavesti in samopodobe, izražanje skozi igro, risbo, relaksacijske vaje in druge dejavnosti, še bolj pomembna pa je psihosocialna pomoč otroku, ki poteka v okviru običajnih dejavnosti skupine ali oddelka. (Mikuš Kos, 2017).

## **VAROVALNI DEJAVNIKI IN PODPORA ŠOLE DOLGOTRAJNO BOLNI DEKLICI Z OKVARO VIDNE FUNKCIJE**

V nadaljevanju bo predstavljeno, kako smo se na naši šoli lotili podpore in pomoči učenki, ki je zbolela za rakom.

Deklica sedaj obiskuje 9. razred. Z odločbo o usmeritvi je opredeljena kot dolgotrajno bolan otrok in otrok z okvaro vida.

Poleti 2019 so ji odkrili in delno odstranili obsežen možganski tumor. Na eno oko je po operaciji oz. zaradi tumorja izgubila celotno vidno polje in barvni vid, na desno oko pa polovico vidnega polja.

### **Prilagoditve vzgojno-izobraževalnega procesa**

Po operaciji deklica ni bila vključena v bolnišnično šolo ali Rehabilitacijski center Soča, pač pa so zdravniki ob začetku novega šolskega leta priporočali postopno vključevanje nazaj v šolo. Takrat je pričela obiskovati 5. razred. Starši in strokovni delavci nismo nekaj mesecev s strani zdravnikov prejeli nobene konkretne usmeritve, napotkov, kako prilagoditi delo glede na dekličino stanje, težave in potrebe.

K reševanju problema smo znotraj šole pristopili timsko, s sodelovanjem staršev, vodstva, celotnega oddelčnega učiteljskega zbora in šolske svetovalne službe. Sprva se je pri učiteljih pojavil strah in vprašanje, kako poučevati in pomagati v takšnih specifičnih primerih. Zato je bilo sodelovanje šolske svetovalne službe pri opolnomočenju učiteljev in nudenju ustrezne strokovne podpore izjemnega pomena.

V veliko pomoč nam je bilo tudi dobro sodelovanje s starši. Le ti so nam zaupali in odkrito predstavili vse informacije o poteku bolezni, dekličinem počutju, nadaljnjem okrevanju oz. zdravljenju ter posledicah le tega. Vložili so tudi zahtevek za pridobitev odločbe o usmeritvi. Ker pa je tudi za starše proces spoprijemanja z boleznijo zelo težak, je bilo pomembno podpreti tudi njih, jim prisluhniti in nuditi podporo.

Deklica je sicer izkazovala visoke intelektualne sposobnosti, vendar je zaradi fizične oslabelosti, hitrejše utrudljivosti in daljšega okrevanja potrebovala prilagoditve pri postopnem vračanju v šolsko okolje. Pri načrtovanju ustreznih prilagoditev smo se opirali na navodila Zavoda za šolstvo za delo z dolgotrajno bolnimi ter slepimi in slabovidnimi učenci (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo, 2003).

S starši smo tedensko načrtovali, koliko ur bo deklica prisotna pri pouku glede na njeno zdravstveno stanje in počutje; sprva od ene do dveh ur dnevno, nato smo tekom leta prisotnost podaljševali do 4 ur. Razredničarka in ostali 3 predmetni učitelji so še pred izdajo odločbe o usmeritvi individualizirali program dela in se omejili zgolj na temeljne vsebine, ki jih je morala učenka predelati, prilagodili načine ocenjevanja, ji nudili individualne konzultacije. Deklica je imela ob zaznavi povečane utrujenosti možnost počitka v kabinetu šolske svetovalne delavke.

### **Celostna obravnava in psihosocialna pomoč**

V pomoč deklici se je takoj vključila tudi šolska svetovalna delavka. Le ta je bila poleg dodatne razlage manjkajočih vsebin, utrjevanja učne snovi, individualnega pisanja pisnih preizkusov znanja s podaljšanim časom namenjena tudi psihosocialni pomoči: učenju sprostitvenih tehnik, vajam vizualizacije, progresivne mišične relaksacije, sproščanju z njeno priljubljeno glasbo, pogovorom o sprejemanju, doživljanju nove situacije, povezane z njenim zdravstvenim stanjem, omejitvami, spremembami v učnem okolju, prepoznavanju in izražanju svojih čustev, zniževanju perfekcionizma in zahtevnosti do sebe. Deklica je namreč do nastopa bolezni z lahkoto in brez večjega napora uspešno opravljala vse učne obveznosti, dosegla vse želene cilje. Do sebe je bila zelo zahtevna, imela je visoka pričakovanja. V pogovorih je že v 5. razredu izkazovala izredno stopnjo zrelosti, uvida v situacijo, ki jo je pogumno sprejemala kot del realnosti, s katero se je potrebno soočiti. Svojih morebitnih slabosti, stisk ni kazala, po besedah mame se je v šoli vedno želela prikazati v popolni luči. Deklica je sicer težko spregovorila o svojih občutjih, čustvih. Na nastalo situacijo je gledala zelo razumsko.

Kljub tem pa je mama v pogovorih s šolsko svetovalno delavko poročala o spremembah v dekličinem vedenju, ki so se bolj izražale doma, v zanj varnem okolju. Deklico so razni odkloni od pričakovanega hitreje spravili iz tira, večkrat je izkazovala naglo jezo, nepotrpežljivost, jokavost, pretirano občutljivost in navezanost na mamo. Vse navedene spremembe vedenja so za otroke oz. mladostnike v obdobju zdravljenja pričakovane in pogosto prisotne.

Prav zaradi čustvenih posledic je potrebno, da že pred samim zdravljenjem in med njim poskrbimo za otrokovo socialno in duševno počutje (Tadl, 2019).

Deklica je bila vodena tudi pri psihologinji na Pediatrični kliniki, ki je opravila tudi psihološko testiranje.

## **Vzpostavitev podporne klime, dobrih medvrstniških odnosov**

Razredničarka in šolska svetovalna delavka sta veliko pozornosti posvetili tudi delu z oddelkom oz. vzpostavitvi podporne klime v razredu. Sošolce je zanimalo, kaj se z njihovo sošolko dogaja in v soglasju s starši so se o tem v razredu odkrito pogovarjali, predelovali tudi njihove strahove, stiske, ki jih je povzročila sošolkina bolezen. Deklica se je v razredu dobro počutila, učenci so do nje izkazovali veliko mero empatije in podporo. Hkrati pa so jo socialne interakcije s sošolci, hrup v razredu in usmerjena pozornost v šolsko delo izčrpali, kar se je kazalo popoldan v domačem okolju s povečano utrujenostjo in potrebo po počitku.

Ob nudenih prilagoditvah, rednem in konstruktivnem sodelovanju s starši, urah dodatne strokovne pomoči ter z visoko stopnjo motivacije, delavnosti, organiziranosti in samostojnosti je deklica osvojila vse temeljne vsebine za 5. razred in z najvišjimi ocenami napredovala v 6. razred.

Na prehodu iz 5. v 6. razred je deklica pričela zdravljenje s kemoterapijo, ki je potekalo od junija 2020 do aprila 2022. V tem času je šolanje potekalo izključno na daljavo, saj zaradi preprečevanja raznih okužb deklica ni smela obiskovati pouka v šoli. V bolnišnično šolo ni bila vključena, hospitalizirana je bila namreč samo 1-krat mesečno po eno noč. Na skupnem sestanku z bolnišnično šolo smo načrtovali izvajanje vzgojno izobraževalnega dela za šolsko leto 2020/21.

Deklica je naknadno na osnovi dodatnih specialističnih pregledov zaradi slabovidnosti prejela še 1 uro dodatno strokovne pomoči tiflopedagoga. Povezali smo se s Centrom IRIS, ki je za celoten učiteljski zbor izvedel tudi predavanje o potrebnih prilagoditvah in prilagojenih učnih gradivih slabovidni deklici.

Deklica je dobro leto in pol doma usvajala in predelovala učno snov v lastnem tempu glede na njene zmožnosti, psihofizično počutje in zdravstvene omejitve. Učitelji so za vsak predmet pripravili individualizirane načrte usvajanja temeljnih vsebin ter načrte pridobivanja ocen (zmanjšano število ocen in prilagojeni načini ocenjevanja). Individualna pomoč, navodila za samostojno predelovanje snovi ter konzultacije z učitelji in šolsko svetovalno delavko so se tedensko izvajale preko videokonferenc (Zoom aplikacije), preko elektronske pošte in spletne učilnice, ki je bila postavljena samo zanjo. Sprva načrtovana učna pomoč tiflopedagoginje, učiteljev in šolske svetovalne delavke na učenkinem domu zaradi izbruha pandemije ni bila možna. Na tem mestu je potrebno pohvaliti veliko mero angažiranosti, sodelovanja in fleksibilnosti učiteljev, ki so deklici nudili ustrezno pomoč v še večjem obsegu, kot je bilo prevedeno po odločbi in ji omogočali, da je bilo opravljanje šolskih obveznosti manj stresno in težavno.

V tem obdobju je zaradi pandemije tudi za ostale učence nekaj časa šolanje potekalo na daljavo. Takrat se je deklica poleg individualnih ur z učitelji po svojih zmožnostih vključevala v reden pouk preko Zoom aplikacije skupaj z ostalimi učenci.



Deklica je bila pri opravljanju šolskih obveznosti izjemna; izkazovala je izredno samostojnost, organiziranost, motiviranost. Doma je redno in vestno predelovala snov na podlagi individualiziranih navodil. K uram (preko Zooma) je prihajala pripravljena, če česa ni razumela, je vprašala. Držala se je vseh dogovorjenih datumov ocenjevanja znanja, ki je bilo prilagojeno (zmanjšano število ocen, drugačni načini ocenjevanja znanja.)

V času kemoterapije in posledično dela na daljavo sta razredničarka in šolska svetovalna delavka skušali v največji možni meri vzpostaviti in ohranjati stik s sošolci; deklica se je občasno preko videokonference priključila uri oddelčne skupnosti, ob mednarodnem dnevu boja proti otroškemu raku pa so sošolci pripravili za deklico video sporočilo s pozitivnimi mislimi in željami ter ji izročili komplet lego kock, ki jih je deklica zelo rada sestavljala. Ob obeležju tega dne je bila tudi gostja na skupnosti učencev šole.

Kljub prizadevanjem in spodbudam razredničarke po vzpostavljanju rednih stikov vsaj nekaterih sošolk z bolno deklico, pa so stiki postajali vse manj pogosti oz. niso bili takšne narave, kot bi si bolna deklica želela. Sošolci so sicer deklico pogrešali, izkazovali sočutje, vendar so bile razlike med čustveno in osebno zrelostjo, vrednostnim sistemom, perspektivami v življenju, načini preživljanja prostega časa, vsebino pogovora med deklico, ki se je soočila s težko boleznijo in ostalimi dekleti, prevelike, da bi se lahko vzpostavile bolj kvalitetne in globlje vezi. Psihosocialno prilagajanje je pri otrocih obolelih z rakom velikokrat ovirano. Včasih si ti otroci želijo tudi miru in samote.

Ves čas dela na daljavo je bila šolska svetovalna delavka v tedenskem stiku z učenko (preko Zoom aplikacije). Dodatna strokovna pomoč je temeljila na sprotnem spremljanju in skupnem načrtovanju opravljanja šolskih obveznosti po posameznih predmetih in koordinaciji sodelovanja z učitelji in deklico. Urice so bile namenjene tudi pogovorom o vsakdanjih stvareh, o preživljanju prostega časa, doživljanju sebe, svojega počutja, svoje bolezni in ovir, prepoznavanju in predelovanju čustev, oblikovanju lastne identitete. Deklica je izredno rada sodelovala pri obravnavanju konkretnih težav, vprašanj, s katerimi se srečujejo mladostniki (Delo po priročniku 10 korakov do boljše samopodobe; To sem jaz). S šolsko svetovalno delavko sta razpravljali o težavah najstnikov na poti odraščanja, kot so sprejemanje sebe, samopodoba, postavljanje ciljev, prijateljstvo, odnosi s starši, prepoznavanje in izražanje svojih čustev. Preko te aktivnosti se je deklica lažje odprla, projicirala svoja čustva, občutke, kjer je bila sicer bolj zadržana. S pomočjo dajanja nasvetov drugim je sprejemala in razreševala tudi svoje stiske in omejitve. Pri delu z deklico, ko se je ponovno vključila v šolsko okolje, pa je šolska svetovalna delavka uporabljala tudi TIBI-najst spoznavne kartice, ki prav tako zajemajo področja o odraščanju, spoznavanju samega sebe.

Deklica je v pogovorih z učitelji in šolsko svetovalno delavko večinoma izkazovala vedro razpoloženje, optimistično naravnost, veliko mero zrelosti in razuma pri sprejemanju svoje bolezni, ter izjemen pogum in discipliniranost pri upoštevanju vseh omejitev, s katerimi se je morala soočiti. Slabšo razpoloženost je bilo zaznati le nekaj dni pred odhodom v bolnišnico in v začetku pomladi, ko se nekajkrat ni udeležila zoom ur s šolsko svetovalno delavko. V teh

trenutkih je po maminem pripovedovanju deklica iskala in potrebovala le svoj mir in bolj intenzivno podporo pri mami. Svojih stisk in negativnih čustev v pogovorih s šolsko svetovalno delavko ni želela izražati.

Konec 7. razreda (aprila 2022) se je deklica zopet vključila v obiskovanje posameznih ur pouka v šoli. S tiflopedagoginjo, ki je ob prihodu deklice v šolo pričela z izvajanjem tiflopedagoške pomoči, je strokovna skupina načrtovala naslednje prilagoditve:

- prilagoditev fizičnega okolja in prostora; talne označbe na stopnicah, na vratih učilnic in toaletnih prostorov, vhodnih vratih, ustrezen sedežni red glede na boljšo preglednost z ohranjeno polovico vidnega polja z desnim očesom,
- usvajanje in predelovanje učne snovi v dekličinem lastnem tempu glede na trenutne zmožnosti in zdravstvene omejitve,
- pomoč učiteljev in izvajalcev DSP pri organizaciji dela in opravljanja šolskih obveznosti,
- zmanjšan obseg obravnavane snovi (temeljna znanja),
- prilagojena učna gradiva (učbeniki in gradiva v elektronski obliki, prilagojeni učbeniki za MAT in FIZ, učni listi v povečanem tisku),
- prilagojen vizualni izgled učnih listov oz. pisnih pol za ocenjevanje (pisava Arial velikosti 18, bel mat papir, leva poravnava, ne preveč zgoščeno besedilo)
- uporaba ustreznega povečala; lupa ali elektronsko povečalo,
- uporaba osebnega računalnika kot pripomočka za pisanje (odločitev deklice oz. staršev),
- opravičenost sodelovanja pri pouku športa (zaradi vstavljenega porta in mišične oslabiljenosti),
- poudarek na ustnem ocenjevanju,
- možnost pridobitve ocene na drugačen način (projektna naloga, ocena je lahko zgolj ustna ali zgolj pisna),
- podaljšan čas za opazovanje (do 50%),
- po potrebi individualno pisanje pisnih preizkusov,
- podaljšan čas pri preverjanju in ocenjevanju znanja (do 50%),

- zmanjšano število ocen po potrebi (odvisno od zdravstvenega stanja in prisotnosti učenke),
- toleranca (ne)natančnosti pri geometrijskem risanju, merjenju, izdelkih pri likovni in tehnični vzgoji, izvedbi poskusov) – do 5 mm,
- preslikave in povečave naj bodo jasne, kontrastne in razločne,
- možnost umika oz. počitka v primeru povečane utrujenosti, slabega počutja
- zagotavljanje začasnega spremljevalca na dnevih dejavnosti.

Poleg omogočanja potrebnih prilagoditev pri poučevanju in ocenjevanju znanja je pri ustvarjanju optimalnih pogojev za šolanje izjemnega pomena tudi to, da učitelj ni samo strokovni delavec, pač pa tudi človek s srcem, toplino, empatijo, naklonjenostjo, razumevanjem in pripravljenostjo prisluhni otroku, začutiti njegovo stisko, omejitve, težave, s katerimi se dnevno srečuje, pa morda niso opazne na prvo žogo.

Ena od aktivnosti, s katero sta šolska svetovalna delavka in razredničarka izrazili dobrodoščilo ob ponovni vrnitvi deklice v šolsko okolje, je bila uresničitev ene od dekličinih želja, ki jo je imela po končanem zdravljenju s kemoterapijo, in sicer vožnje z vlakcem Urban po Ljubljani. Ker je eden od stranskih učinkov kemoterapije tudi okvara živcev, zaradi katere deklica težje hodi, smo se povezali z ekipo Kavalirčkov, ki so nas pripeljali od šole do vlakca Urban. Nepozabno potepanje po Ljubljani, ki nam ga je brezplačno omogočila izjemno srčna ekipa Ljubljanskega potniškega prometa, je bil tako še en kamenček v mozaiku prizadevanj pri varovanju psihosocialnega blagostanja ter vzpostavitvi zaupnega in sproščenega odnosa med strokovnimi delavci in deklico.

V pogovoru s šolsko svetovalno delavko je deklica pred prihodom v šolo izrazila strah pred vrnitvijo v socialno sredino, bala se je odziva in (ne)sprejemanja sošolcev zaradi dolgotrajne odsotnosti. Hkrati pa se je veselila ponovnega snidenja s sošolci in obiskovanja šole.

Zelo hitro se je navadila na fizično okolje, ki je bilo prilagojeno njenim težavam zaradi slabovidnosti (talne oznake, oznake na vratih, stranišču). Vendar kljub predhodni pripravi sošolcev na ponovno vrnitev deklice v šolo, ki sta jo premišljeno opravili razredničarka in šolska svetovalna delavka, ne moremo zanikati dejstva, da se je dinamika odnosov v razredu po tolikšni odsotnosti deklice spremenila, da so se učenci v veliki meri odtujili drug od drugega in se osebno spremenili. V času prisotnosti pri pouku se je deklica večinoma družila z eno ali dvema sošolkama. Med odmori se je težje vključila v interakcijo s sošolkami, saj ji je bila vsebina pogovorov o prvih zaljubljenostih, dogajanju na družabnih omrežjih, ki jih sama ni uporabljala, tuja.

Deklica v 8. in tudi sedaj v 9. razredu zaradi zdravstvenega stanja prihaja k pouku v zmanjšanem obsegu, predvidoma 4 ali 5 ur dnevno (v skladu z njenimi psihofizičnimi zmožnostmi in počutjem). Še vedno je namreč prisotna hitrejša utrudljivost in zmožnost koncentracije za šolsko delo. Vsaka fizična in mentalna aktivnost, socialne interakcije, hrup jo hitreje utrudijo. Zato pouka v celotnem obsegu ni zmožna obiskovati. Letos obiskuje vse predmete, vendar je pri nekaterih prisotna v zmanjšanem obsegu ur.

Ob pomoči tiflopedagoginje, ki poteka enkrat tedensko, je deklica usvojila spretnosti rokovanja z belo palico, seznanila se je z zvočnimi semaforji, spoznavala, katere prilagoditve pri pouku potrebuje. V tem šolskem letu pa je pomoč namenjena predvsem urjenju in usvajanju spretnosti pri uporabi javnega prometa.

Občasno, še posebej v obdobju intenzivnejšega ocenjevanja in povečanih obremenitev je pri deklici zaznati slabše razpoloženje, utrujenost, izčrpanost, zaskrbljenost, slabšo zmožnost koncentracije, kar vpliva na njeno učinkovitost pri učenju in učno uspešnost. Takrat nujno potrebuje več počitka, zmanjšanje števila ocen, osredotočenost oz. krčenje vsebine ocenjevanja na temeljne vsebine, razumevanje in subtilnost učiteljev. Potrebuje pa tudi podporo njej zaupne osebe na šoli, v našem primeru, šolske svetovalne delavke, ki spremlja dekličino počutje in ji je v pomoč pri predelovanju njenih stisk.

Deklica je izjemno zrela, modra, razgledana, odrasla, ustvarjalna, vedoželjna deklica z visoko stopnjo kritičnega razmišljanja, uvida v socialne situacije, zato si v družbi svojih sošolcev težko poišče sogovornika, s katerim bi se lahko zapletla v resnejši in globlji pogovor, si poiskala svoje mesto, kjer bi bila enakovredno sprejeta. Zaradi tega je bila še posebej sredi lanskega šolskega leta pogosto žalostna in slabše razpoložena.

O večji zrelosti od sovrstnikov, pridobivanju novih perspektiv v življenju, večjem spoštovanju in drugačnem vrednotenju življenja poročajo številni otroci in mladostniki, ki so preboleli raka (Fridau, 2020). To pa lahko predstavlja oviro pri vključevanju med vrstnike in iskanju pomembnega mesta med njimi.

## Sklep

Letos deklica zaključuje osnovnošolsko izobraževanje. Pri večini predmetov ob nujenih prilagoditvah, dodatni strokovni pomoči različnih strokovnih delavcev izkazuje najvišje standarde znanja z ustvarjalnostjo, inovativnostjo, kritičnim pristopom in argumentiranjem. Za svojo prihodnost ima jasno izražene cilje in ambicije. Šolanje želi nadaljevati na gimnaziji. Pri izbiranju le te ji je bilo pomembno predvsem to, koliko imajo na šoli posluha za prilagajanje in iskanje rešitev pri ovirah, ki jih glede na njeno bolezen ima in se jih sama tudi dobro zaveda. Je aktivna članica Inštituta Zlata pentljica, znotraj katerega odkrito govori in deli svojo izkušnjo ter pomaga otrokom in družinam, ki so se enako kot njihova družina znašli na tej zahtevni preizkušnji. S predstavitvijo svoje osebne zgodbe in soočanja z boleznijo v okviru ur oddelčnih skupnosti ozavešča tudi mlajše učence naše šole o pomenu skrbi za svoje telesno in duševno zdravje.

Za mnoge otroke z rakavim obolenjem pa se zgodba ne odvija v tako pozitivno smer ohranjanja duševnega zdravja oz. niso deležni tolikšne podpore ter razumevanja v domačem in šolskem okolju, kot jo je bila deležna naša deklica.

Proaktivni pristop, pozitivni psihosocialni procesi in lastnosti šole so zelo pomembni za varovanje duševnega zdravja vseh otrok.

Še toliko bolj pa je prisotnost zgoraj opisanih varovalnih dejavnikov nujna in ključna za duševno in psihosocialno zdravje ter ustrezno delovanje posameznika, ki je izpostavljen dejavnikom tveganja biološke, družinske ali socialne narave.

## VIRI IN LITERATURA

Anžič, J., (et al.). (2018). Ko otrok zboli za rakom. Celje: Celjska Mohorjeva družba.

Bečan T., Klinc A., Čuk M. (2003). Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo. Zavod RS za šolstvo: Ljubljana. Dostopno na naslovu: [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila\\_9-letna\\_OS.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf)

Fridau, T. (2020). Psihosocialne stiske in podpora otrok z rakom med in po zdravljenju. Diplomsko delo. Maribor: Fakulteta za zdravstvene vede.

Lekić, K. (et al.). (2011) To sem jaz. Verjamem vase. Priročnik za fante in punce. Celje: Zavod za zdravstveno varstvo.

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

Mikuš Kos, A. (2017). Šola, vrtec in duševno zdravje. V C. Bizjak, T. Bezić (ur.), *Šolsko svetovalno delo, letnik XXI, št. 2-3, 2017*, (str. 4 – 12). Zavod za šolstvo- Založba.

Peklaj, C. (2016). Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete

Tadl, A. (2019). Vloga šole v življenju učenca, obolelega za rakom. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Dostopno na naslovu: [http://pefprints.pef.uni-lj.si/5785/1/Mag.\\_naloga\\_Ana\\_Tadl\\_-\\_kon%C4%8Dna.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/5785/1/Mag._naloga_Ana_Tadl_-_kon%C4%8Dna.pdf)

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2011). Uradni list RS, št. 58/2011 (22. 7. 2011). Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>

## ANGLEŠKI PRISPEVKI (PO ABECEDI)

### LET'S PLAY, SING AND DRAW OUT !!! (ADOPTING NFE METHODS INTO FORMAL EDUCATION FOR ADOLESCENCES)

YASİN ADALI

Teacher

Istanbulluoğlu Social Science High School

Kuvayi Milliye Mahallesi Cihat Bilgehan Caddesi No:68 Karesi/Balıkesir

Association for Youth With Youth

Bahçelievler Mahallesi 255.Sokak Kardelen Apartmanı Kat:2 No:4 Altieylül / Balıkesir

[adali@outlook.com](mailto:adali@outlook.com)

#### ABSTRACT

*The aim of this paper is to present the experiences of how board games, caricatures and music can be used as an inclusion and education tool in the education of children and adolescents with behavioural and emotional challenges. We, as teachers are always face and struggle with the adolescents who has different problems or challenges. That is why, we are trying to find, use and adopt new and alternative methods or techniques in order to include them into formal education. Because schools in prototype buildings are constantly boring and uninteresting for them. They generally have the same teaching methods in 12 years There is no doubt that Not only youngster with or without problems but also all people love playing, singing, and caricatures. (cartoons)*

**Keywords:** education, non-formal education, music in education, board games

#### 1 IS ALWAYS MORE THAN 1

Non-formal education (NFE) programs offer an alternative to formal education for out-of-school children, adolescents, and youth, and for learners for whom the formal education system is not a good fit. NFE programs provide a flexible, responsive education that is better suited to the unique circumstances of these groups, and it enables them to continue or to complete missed education, and/or to build necessary life and professional skills. However, NFE programming in crisis and conflict settings currently varies widely in its content, delivery modalities, educational quality, the certification provided upon completion of the program (or lack thereof), and target populations. Moreover, there is little shared language or common understanding in the current literature to explain which needs NFE programming addresses, and for whom. This variety causes confusion and makes it difficult to establish clear policy, design, quality, and operational guidance.

As a sixteen years experienced teacher, I always tried to reach all my students during our lesson. If a student of mine does not feel himself free in my lessons or if he/she is afraid of making mistakes or do not want to talk anymore, I always asked myself the same question: "What is wrong with me" Cause I strongly believe that all youngsters have more clear brains and ideas than us. My experiences showed me that the youngster, who has emotional and behavioural problems, sitting at the back of class was the most special one.

In my opinion, when we find and use the right way, we can reveal his potential and help him to discover himself. In this concept, NFE Methods that I met in Erasmus+ Courses are really useful tools to empower the youngsters.

As we know not only the the youngsters in their adolescence term but also all people love singing, playing games and indisputable cartoons.

Why all youngsters have a favourite song and which is this song? And why he/she choose this one. Or why always like playing games or even if why they do not like reading why he/she wants to read everything in a caricature magazine or why it is always popular for them.

### **Boarding Games As a tool for inclusion in the education of children and adolescents with behavioural and emotional challenges.**

"You can discover more about a person in an hour of play than in a year of conversation"  
Plato

In educational science lesson at university, all of us learn Bloom's Taxonomy. Bloom's taxonomy is a hierarchical model used for classifying learning objectives by levels of complexity and specificity. Bloom's Taxonomy was created to outline and clarify how learners acquire new knowledge and skills. Though the original intention of the taxonomy was to serve as an assessment tool, Bloom's taxonomy is effective in helping instructors identify clear learning objectives as well as create purposeful learning activities and instructional materials.

Source: <https://teaching.uic.edu/blooms-taxonomy-of-educational-objectives/>

At this point, developing soft skills such as clear communication, listening skills, self-control, positive attitude, assertiveness, conflict resolution, empathy, depersonalisation, taking responsibility, and sense of humor gives the youngster with behavioural and emotional challenges to chance to gain self-confidence and express himself. Because when no one can be completely prepared for what they may face in life, there are skills that make the journey easier or more satisfyin the most important one of these skills is soft skills.

Especially, feeling himself a member of a team.

There are 6 types of board games:

**Solitarie:** To be played by one person.

**Confrontational:** Conceived for 2 players that face each other directly, antagonically and coercively to defeat the other.

**Competitive:** For 2 or more players who play individually, where the conditions of victory do not necessarily affect defeating th other players through coercion, although this may be possible.

**Cooperative:** All players are on the same team and “play against the board” for a shared victory. The responsibilities are shared between the players, but a player could take on the roles of the others and play alone without changing the game.

**Collaborative:** All players are on the same team and “play against the board” for a shared victory. Responsibilities are not shared trivially among players, and a player can not assume everyone’s role and play alone.

Semi-Cooperative: A player competes against the other players, playing these cooperatively.

Here is a table of Taxonomy’s levels, name of board games, and skills.

BLOOM’S TAXONOMY	SKILLS	GAMES
Evaluation	Argue, Assess, Compare, Judge, Predict, Support	Settlers of Catan, Chang Chen
Synthesis	Arrange, Collect, Create, Develop, Manage, Organize, Plan	Pandemic, Carcassonne, 1960 The Making of a President
Analysis	Appresie, Calculate, Critize, Examine, Question	Shadows Over Camelot
Comprehension	Classify, Explain, Locate, Recognize, Select	Pictionary, Qwirkle
Knowledge	Memorize, Define, Arrange, List	10 Days in the USA, Europe, Ticket to Ride, This Day in History.



## **Cartoon Based Teaching and using cartoons a Tool for inclusion in the education of children and adolescents with behavioural and emotional challenges**

We have no idea whether an adolescent like reading or not but on the other hand we all probably have the same idea that all people like reading caricatures. Cause the main principal of caricatures depends on thinking from other side and caricaturists generally use animals to illustrate the situation. Cartoons are always a fascinating tool for youngsters.

Cartoons are readily processed by children and adults – they are “easy on the eye and easy on the brain”. It is generally accepted that most people take in approximately 75-80% of information visually. It seems logical that the visual nature of cartoons would therefore make information processing easier.

In some researches, teachers generally give prepared cartoons to children in order to learn and memorize the title of the subject. But giving characters and empty bubble speeches and then wanting them to draw the characters out is a better way in order to discover the potential and learn the sense of humour of the youngsters. When you give these empty speech bubbles and let them free, they are really creating very original conversation.

Sometimes you can give the situation and the first speech bubble which has drawn out by you and then want them to fulfill the bubble or just a reply.

For instance, in a youth exchange project after giving information about Erasmus+ Programme and Youth Exchanges wanted them to reply the question. The situation and questions were:

“ What if two turtles, living in Turkiye, decide to use green way for a Youth Exchange Project in Portugal.?”

“ What if 3 close butterflies decide to a 6 month European Solidarity Corps project?”

Make sure you will give so original replies and always believe in their creativity and sense of humour.

### **CONCLUSION**

With the adoption of the Sustainable Development Goals (SDGs) in 2015, the global community reasserted its commitment to the provision of high-quality, inclusive, and equitable education for all by 2030 (UNGA, 2015)

There is no doubt that we can use different Non-Formal Education methods and tools except board games, music, and cartoons in order to make the lessons more attractive.

NFE methodologies are varied, participatory and learner-centred, they include a mix of individual and group learning and encourage people to learn from each other.

NFE it is all about learning life skills and preparing for active citizenship.

NFE is holistic, which means engaging learners' emotions, minds, and bodies.

## **SOURCES AND BIBLIOGRAPHY**

*Ercan KAYA* (\*)

*Esra ÖZAY KÖSE* (\*\*)

*Meryem KONU* (\*\*\*)

EKEV AKADEMİ DERGİSİ Yıl: 20 Sayı: 67 (Yaz 2016) – 109

Mayer, Brian, and Christopher Harris. "TABLE 2.1." *Libraries Got Game: Aligned Learning through Modern Board Games*. Chicago: American Library Association, 2010. 17. Print

## **EMPOWERING AT-RISK YOUTH THROUGH THEATRE; OVERCOME OBSTACLES**

Onur Erdogan  
Artistic Director  
TheatronArt, Bornova Municipal Theatre  
[onur.erdogan@theatron.com.tr](mailto:onur.erdogan@theatron.com.tr)

### **ABSTRACT:**

*This paper explores the use of innovative arts methods in education to empower at-risk youth, especially those with emotional and/or behavioral problems. It examines the impact of recent traumatic events on young people's behavior and emphasizes the importance of trauma-sensitive practices in youth work. Through drama and interactive studies, particularly utilizing the Forum Theatre approach, young people create safe spaces to express their emotions and address instances of oppression and injustice. The paper discusses the significance of physical theater studies in addition to Forum Theatre and highlights the role of trauma-sensitive working methods in supporting the holistic well-being of at-risk youth.*

**KEYWORDS:** at-risk youth, innovative arts methods, trauma-sensitive practices, Forum Theatre, empowerment

### **MAIN TEXT:**

Recent traumatic events, such as the COVID-19 pandemic and earthquakes, have significantly influenced the behavior of young people in Turkey, particularly those already facing emotional and/or behavioral challenges. These events have disrupted their routines, heightened their stress levels, and increased feelings of anxiety, depression, and social isolation. As a result, there is a growing recognition of the need for innovative approaches in education to support the well-being and development of at-risk youth.

This approach involves utilizing drama and interactive studies to engage young people in creative expression and social interaction. Drama is highly related with human interaction. Drama provides a powerful platform for young people to explore their emotions, develop empathy, and build resilience. Through activities such as role-playing, improvisation, and storytelling, young people can externalize their internal experiences and gain insight into their thoughts and feelings.

Forum Theatre, a form of interactive theatre developed by Augusto Boal, offers a particularly effective method for addressing instances of oppression and injustice. In Forum Theatre, participants engage in role-playing scenarios where they explore different perspectives and experiment with strategies for positive change. By embodying both the oppressed and the oppressor, young people gain a deeper understanding of systemic issues and develop agency to challenge them.

However, while Forum Theatre is valuable, it alone may not be sufficient to address the complex needs of at-risk youth. Therefore, integrating physical theater studies into the training module can enhance the effectiveness of drama-based interventions. Physical theater techniques, such as mime, gesture, and movement, provide alternative modes of expression for young people who may struggle with verbal communication. These techniques enable them to express themselves physically and create a safe space for emotional release and exploration.

Moreover, trauma-sensitive working methods are essential for creating a supportive environment where young people feel seen, heard, and valued. These practices emphasize the importance of safety, trust, and empowerment in working with individuals who have experienced trauma. By integrating trauma-sensitive approaches into drama and interactive studies, practitioners can mitigate triggers and retraumatization while promoting healing and resilience.

Innovative arts methods in education, particularly drama and interactive studies, play a crucial role in empowering at-risk youth and supporting their holistic well-being. By incorporating Forum Theatre and physical theater techniques into trauma-informed practices, practitioners can create meaningful opportunities for young people to express themselves, explore social issues, and develop essential life skills. Moving forward, it is essential to continue advocating for the integration of innovative arts methods into youth work and to ensure that all young people have access to supportive and empowering educational experiences.

The workshop structure outlined in this paper emphasizes experiential learning and participatory engagement. Through interactive exercises, participants are invited to immerse themselves in simulated scenarios of oppression, where they can explore diverse perspectives and experiment with strategies for positive change.

## **CONCLUSION:**

In conclusion, innovative arts methods in education offer promising avenues for empowering at-risk youth and promoting their holistic well-being. Through drama and interactive studies, particularly utilizing Forum Theatre and physical theater techniques, young people can explore their emotions, address social issues, and develop essential life skills. However, it is essential to recognize the importance of trauma-sensitive practices in creating safe and supportive environments for young people to thrive. Moving forward, continued research and advocacy are needed to ensure that all young people have access to high-quality arts-based education that promotes empowerment, resilience, and social change.

## **SOURCES AND BIBLIOGRAPHY**

Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press.

Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. Routledge

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

Van der Kolk, B. (2014). *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. Penguin Books.

Landy, R. J. (1995). *Drama Therapy: Concepts, Theories, and Practices*.

## **APPLYING THE RAN'S GAMMMA+ MODEL TO PRACTICE: ANALYSING ITS CORE STRENGTHS THROUGH PERSONAL EXPERIENCE**

Yoana Barakova,  
PVE Trainer and Researcher at Copenhagen Youth Network,  
Baltorpevej 114 2mf 2750 Ballerup, Denmark,  
[barakovayoana@gmail.com](mailto:barakovayoana@gmail.com)

Disclaimer: this paper is a brief summary of a previously published paper by the author, updated with a testimonial section (For further reading, see [here](#))

### **ABSTRACT**

In 2017, the GAMMMA+ (Goal, Audience, Message, Messenger, Media, Action plus Monitoring and Evaluation) model was launched by the Radicalisation Awareness Network's Communication and Narratives working group (RAN C&N) as a useful manual for implementing successful alternative and counter narrative (AN/CN) campaigns. In 2019, the model was further updated and since then, practitioners from across the globe have used it as a tool for developing and carrying out effective PVE/CVE communication initiatives.

This paper will first briefly discuss the theoretical framework behind the various radicalization processes and subsequently explore the underlying notion of extremist narratives and their strategic deployment by terrorist organisations to indoctrinate young individuals. Afterwards, the RAN's GAMMMA+ model's core features will be introduced followed by an analysis of the author's experience in applying it in practice in the context of trainings which aim to strengthen the resilience of at-risk youth against extremist propaganda.

**KEYWORDS:** PVE campaign, preventing radicalisation, addressing extremism, building resilience

### **THEORETICAL FRAMEWORK**

The fields of social and political sciences as well as psychology have produced several theoretical frameworks that aim to explain the path that contribute to an individual's radicalisation by showcasing the push and pull factors which could lead to their indoctrination with extremist ideas (McCauley & Moskalkenko, 2017). One of the most detailed, comprehensive and long-term studies in radicalisation dynamics, which has been conducted in recent years is by Clark McCauley & Sophia Moskalkenko (2017). According to them,

radicalisation processes should be divided into three sub-categories based on the aspects, which attract individuals. These are Micro-, Meso- and Macro- factors. The Micro, or individual-level mechanisms, include anger and vengeance for harm to self or loved ones (personal grievance); outrage for injustice done to a larger group or a cause the person holds dear (group grievance); participation in progressively more radical acts that culminate in terrorism (slippery slope); helping or protecting a friend or loved one, who is already radicalized (love); risk, glory and power-seeking, especially by young men (status-seeking); and escape from personal problems (escape). Finally, they argue, it comes unfreezing, which is a term coined by Wiktorovicz (2005), who explains that in times of personal disconnection, an individual could open up to new people and new ideas, which could act as floodgates to all of the abovementioned mechanisms.

Meso- factors pertain to group grievances and elements influencing community identity. Individuals may become involved with a radical group either through self-indoctrination or by affiliating with others, such as friends, family, or like-minded individuals. These groups frequently contrast themselves with others to highlight perceived injustices and foster an us-versus-them mentality. This fosters strong cohesion within the group, where trust is primarily reserved for fellow members. In such circumstances, groupthink emerges as a potent force in driving individuals or groups towards committing terrorist acts.

According to the authors (McCauley & Moskalenko, 2017), group-level factors include a shift towards extremist notions in like-minded groups (group polarization), and three types of radicalizing intergroup conflict – competition with state power as less committed members of the group drop off (condensation), competition for the same base of support (outbidding), and within- group competition (fissioning). When these four mechanisms multiply what takes place is group isolation – the level of cohesion and strength of group norms is so strong that members no longer have any alternative group standards.

Lastly, Macro- factors encompass the significant global elements that shape the decision-making of both individuals and groups, impacting their actions and tactics. As per McCauley & Moskalenko (2017), these factors at the mass level entail broader public perception of the adversary as inherently malevolent and detrimental (hate), activation of public opinion and action through an individual's self-sacrifice and recognition as a martyr (martyrdom), and the garnering of fresh support for terrorism due to a state's exaggerated response to a terrorist attack (jujitsu politics).

Therefore, on the basis of these push and pull factors, extremist groups systematically rely on specific narratives to attract, lure and recruit new members, while justifying their actions (van Ginkel, 2015). Terrorist narratives are intricately crafted tales that serve to justify extremist views and actions through the manipulation of individuals' vulnerabilities and their personal convictions (ibid). The dissemination of such narratives highlights the importance of crafting counter-radicalisation and alternative narratives to effectively address the ideological challenges they pose (Reed, Ingram & Whittaker, 2017). However, the foundation of any efforts in counter-radicalisation and prevention hinges upon comprehensively understanding and analyzing the theoretical frameworks that elucidate the phenomenon of radicalisation (McCauley & Moskalenko, 2017; Reed, Ingram & Whittaker, 2017).

Due to the broad interpretations of terms like 'counter-extremist narratives', leading to ambiguity in their definition, the current paper relies on Briggs & Feve's (2013) "counter-messaging spectrum." This framework categorizes such efforts into three main groups: government strategic communications, alternative narratives, and counter-narratives.

Government strategic communications aim to raise awareness about the government's strategies in preventing and countering violent extremism (PVE and CVE), portraying them positively, fostering relationships with key stakeholders, and countering misinformation campaigns. Counter-narratives, on the other hand, directly challenge extremist propaganda by dismantling, exposing, and discrediting its dangerous ideology and logic through objective facts and truths. Lastly, alternative narratives offer different messages, emphasizing positive values like communal harmony, diversity, tolerance, social inclusion, freedom, and democracy, rather than engaging with extremist content (ibid).

### **GAMMMA+ MODEL**

The introduction of the RAN's GAMMMA+ model seeks to address these nuanced dynamics by providing a comprehensive framework that can better account for the multifaceted nature of radicalization and extremism. The GAMMMA+ model encompasses essential components such as defining goals, identifying target audiences, crafting impactful messages, selecting appropriate messengers, utilising suitable media channels, and implementing actionable strategies (RAN, 2019). Therefore, understanding profoundly the needs, priorities, motivations, beliefs, and influences of the target audience, how and where they communicate them to each other, and why they would be inclined to responding to one's campaign is the basis of any intervention (ibid).

Furthermore, the message advocated in the campaign should align closely with the identified needs of the intended audience and possess a favorable social appeal. Campaigns that prioritise a continuous flow of content and encourage engagement with the target demographic, tend to achieve greater impact by emphasising quantity and authenticity over mere technical quality. Moreover, the choice of language employed in conducting the campaign should mirror that of the target audience (van Ginkel, 2015).

However, even with a meticulously crafted campaign message, without a credible messenger to convey it, attempts to positively influence the target audience will be in vain (ibid). The messenger's credibility hinges on how trustworthy they are perceived by the audience. Van Ginkel (2015) identifies several key actors for message delivery:

- Government officials are best suited for formal communication aligned with strategic government campaigns, focusing on narratives promoting rule-of-law societies that respect human rights, diversity, and pluralism. They can explain government actions and dispel misconceptions. However, their role in providing alternative narratives is limited.



- Front-line practitioners like youth workers and social workers, who engage in one-to-one communication, are effective in providing alternative and counter-narratives, relying on building trust.
- Religious leaders combat extremist interpretations of religion, offering correct religious readings and presenting both counter and alternative narratives.
- Minority and migrant associations serve similar roles to religious leaders in communicating alternative and counter-narratives.
- Role models and youth leaders set examples and inspire others, effectively communicating alternative narratives.
- Former terrorists share their experiences to provide both counter and alternative narratives, exposing terrorist groups' misleading intentions.
- Terrorism victims illustrate the inhumane nature of terrorist acts, offering counter-narratives.
- Educators play a vital role in identifying early signs of radicalization and addressing underlying causes through educational programs or discussions, offering alternative narratives.
- Family members, neighbors, and friends recognize early signs of radicalization and engage in open dialogue, countering narratives and providing alternative solutions.

Choosing the appropriate communication medium is the next step. Just as terrorist groups use various platforms, successful campaigns must select the right mediums for message distribution. It's crucial to match the medium with the campaign's purpose, considering the audience's preferences. For instance, while Facebook may be suitable for disseminating informative videos, Instagram could be better for interactive content like polls and questions (RAN, 2019).

In addition, as the GAMMMA+ model highlights, successful campaigns should provide a call to action or some tangible outlet for individuals interested in engaging with the issue to become more active. Therefore, campaigns aimed at altering attitudes and behaviors should encourage continuous dialogue, both online and offline (RAN, 2019). Narrative-based campaigns that solely deliver messages are insufficient for audiences seeking discussions, particularly when they feel passionate or indignant about real or perceived injustices (ibid).

A Monitoring and Evaluation plan should be set out in the beginning to measure and assess the effectiveness of the campaign and adjust to any arising challenges (ibid). Establishing objectives that are precise, attainable, and quantifiable helps in determining the amount of resources, personnel and time needed to complete the campaign effectively (ibid). Thus, it is important to strategise what the intended impact is, setting out relevant outcomes and thereof establishing the corresponding outputs and activities.

## **AUTHOR'S EXPERIENCE**

The author has been widely applying the GAMMMA+ model to their practice given its profound and rigorous evidence-based methodology. Overall, all the guidelines provided have proved very effective and fruitful. The GAMMMA+ model has been further applied to offline PVE campaigns implemented by the author. In several such campaigns the following intakes were made:

- The importance of non-formal educational approaches vs formal educational ones

A significant observation from the evaluation of project activities highlighted participants' heightened responsiveness to non-formal learning activities compared to formal ones, such as lectures or speeches. Practical and interactive workshops were notably regarded as more captivating and effective, contributing to sustained participant interest and facilitating content absorption. The various games, brainstorming sessions, debates and energizers proved very instrumental, as participants showed enthusiasm in expressing their opinions or emotions through writing, drawing, or other actions. Furthermore, such interactive activities aided in reactivating participants' focus after prolonged periods of sitting.

- When discussing conflict and violence, looking inward to personal day-to-day problems and addressing individual grievances

At the backdrop of potentially living in an environment fraught with violence, many participants also experienced personal grievances, such as lack of financial stability, unstable personal relations or lack of clear future goals. As such, when asked "What would you like to be in life?", many discovered aspirations and creative outlets which they would like to unfold, distancing themselves from situations which could lead to their indoctrination with extremist ideas.

- Engaging with different role models

Meeting other young individuals from their community who have spined their life around and succeeded, gave youth an impetus and motivation to follow their steps as well. However, we noticed that it is also good to involve as many new faces as possible to keep their interest going.

- Leveraging the power of social media

While social media could present many challenges to the provision of accurate information and risked acting as a catalyst to extremist indoctrination, the positive sides of it should be also acknowledged. Implementing sessions on how social media could be a helpful tool in achieving financial stability or providing more exposure to one's goals, was a very motivating tool in offering at-risk youth with alternative avenues for personal development.

- Using sport and arts as social glue

Sports and arts proved very effective mediums in creating in-group solidarity, understanding and tolerance. Participation in sports and arts activities promoted teamwork, collaboration, and camaraderie among participants. This fostered trust and positive relationships, creating a

supportive environment conducive to open dialogue and constructive engagement in PVE efforts.

- Gendered dimension to PVE

Women and girls' specific needs have been often neglected in PVE campaigns, therefore we have attempted to further incorporate a gendered dimension to our PVE campaigns. Gender-sensitive approaches help to identify and understand the underlying social, economic, and cultural factors that contribute to radicalization. This deeper understanding enabled campaigns to address root causes more effectively and develop targeted interventions that address specific gender-related vulnerabilities. In addition, gender-sensitive prevention efforts can empower youth to resist extremist narratives and ideologies by promoting gender equality, empowerment, and resilience via challenging traditional gender norms.

- Sessions on Mental Health

Trainings on trauma-informed approaches equipped participants with knowledge and skills to recognise and respond to the impact of trauma on individuals and communities, particularly considering specific cultural, religious and ethnic dimensions. Throughout the projects implemented by the author, understanding trauma and mental health challenges have been deemed pivotal in helping prevent further harm and promoting healing and recovery. By integrating mental health sessions into prevention of violent extremism campaigns, stakeholders can address the complex interplay between mental health and radicalisation while promoting resilience and well-being in individuals and communities.

- Encouraging multiplier efforts

Having used the GAMMMA+ model to implement projects which strengthen youth's resilience towards extremist propaganda, we have witnessed numerous multiplier efforts on behalf of participants themselves, who helped disseminate the accumulated knowledge during the training to other vulnerable individuals or concerned stakeholders. This created a snow-ball effect where participants started sharing what they have learnt with their respective network.

## **CONCLUSION**

The GAMMMA+ model has gained recognition as a practical guideline for practitioners across the European Union and beyond, offering a toolkit that aids in the creation of impactful prevention of violent extremism campaigns and communication strategies. This paper exemplified how the GAMMMA+ model shall be an essential framework and methodological starting point for everyone who works with at-risk youth, given its meticulous and overarching structure.

## **SOURCES AND BIBLIOGRAPHY**

Briggs, R., & Feve, S. (2013). Review of programs to counter narratives of violent extremism. *Institute for Strategic Dialogue*

Retrieved from: <https://www.publicsafety.gc.ca/lbrr/archives/cn28580-eng.pdf>

McCauley, C., & Moskaleiko, S. (2017). Understanding political radicalization: The two-pyramids model. *American Psychologist*, 72(3), 205–216. <https://doi.org/10.1037/amp0000062>

Radicalisation Awareness Network. (2019) Effective Narratives: Updating the GAMMMA+ model. *RAN*

Retrieved from: [https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2019-12/ran\\_cn\\_academy\\_creating\\_implementing\\_effective\\_campaigns\\_brussels\\_14-15112019\\_en.pdf](https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2019-12/ran_cn_academy_creating_implementing_effective_campaigns_brussels_14-15112019_en.pdf)

Reed, A., Ingram, H. J., & Whittaker, J. (2017). Countering Terrorist Narratives, DIRECTORATE GENERAL FOR INTERNAL POLICIES, POLICY DEPARTMENT FOR CITIZENS' RIGHTS AND CONSTITUTIONAL AFFAIRS, CIVIL LIBERTIES, JUSTICE AND HOME AFFAIRS: European Parliament.

Retrieved from: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596829/IPOL\\_STU\(2017\)596829\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596829/IPOL_STU(2017)596829_EN.pdf)

Van Ginkel, B. T. (2015). Responding to Cyber Jihad: Towards an Effective Counter Narrative. *International Centre for Counter-Terrorism Research Paper*. 6(2), pp. 1-12.

Available at: <https://www.icct.nl/publication/responding-cyber-jihad-towards-effective-counter-narrative>

Wiktorowicz, Q. (2005). *Radical Islam rising: Muslim extremism in the West*. Oxford, United Kingdom: Rowman & Littlefield.

## **CHILDREN AND YOUTH IN ALTERNATIVE CARE – HUMAN RIGHTS AND NEEDS PERSPECTIVE**

Natasha Bogoevska, Full Professor  
Suzana Bornarova, Full Professor

Institute for Social Work and Social Policy, Faculty of Philosophy,  
Ss Cyril and Methodius University in Skopje,  
Republic of North Macedonia, [www.fzf.ukim.mk](http://www.fzf.ukim.mk)

[natasa.bogoevska@fzf.ukim.edu.mk](mailto:natasa.bogoevska@fzf.ukim.edu.mk)  
[suzana.bornarova@fzf.ukim.edu.mk](mailto:suzana.bornarova@fzf.ukim.edu.mk)

### **ABSTRACT**

*This article presents findings from a recently carried out field research on the situation of children and youth without parental care, with disordered behavior and with upbringing and social problems placed in residential care. It will focus on the results obtained from the qualitative research using the techniques focus group discussions and semi-structured interviews with children and helping professionals from public and private service providers. Key findings on children's rights and needs will be presented following the 3 stages of the care process: assessment, care and after care.*

**Keywords:** children, youth, needs, out-of-family care

### **INTRODUCTION TO RESEARCH METHODOLOGY**

This article contains findings and conclusions from a qualitative research (Bogoevska, Bornarova, Georgievska, 2022) carried out within the project "Addressing Systemic Gaps-Support to Child Welfare System Reforms" in Republic of North Macedonia implemented by SOS Children's Village – North Macedonia in 2022. The baseline study was prepared based on findings from desk and field research conducted in the second quarter of 2022. Desk research and content analysis of relevant statistical data sources, reports, legislation etc. was carried out prior to the field research. For the qualitative research, focus group discussion, expert and group interviews were used as techniques, while a survey was applied as a quantitative technique. The qualitative research targeted a total of 29 professionals, 26 foster parents, 36 children and 9 media workers.

### **OUT-OF-FAMILY SERVICES FOR CHILDREN AND YOUTH**

Within the social protection system in North Macedonia, children and youth without parental care, with disordered behavior and with upbringing and social problems are entitled to formal care, primarily to out-of-family social services. According to the Law on Social Protection, these services provide basic protection that includes accommodation, assistance and support from professionals, care, nutrition, clothing, health care and other services depending on the type of users who do not have proper living conditions in their family or for other reasons are in need of out-of-family protection.

Types of out-of-family services are supported living, foster care and residential placement. These services are provided by mostly public state service providers. Only the supported living service for children without parents and parental care is managed by a private provider SOS Children's Village – Skopje (See Review 1 below).

Review 1: Overview of out-of-family service providers by organizational units and number of users

Out-of-family service providers		Organizational units	Number of users
1.	Children's Home "11 <sup>th</sup> of October" – Skopje	4	19
2.	Home for infants and small children – Bitola	5	32
3.	Public institution for children with upbringing and social problems and disordered behaviour	7 (5 + 2)	37 (28+9)
4.	Group home for children without parents and parental care - Berovo and Stip	2	10
5.	Group home for children with upbringing and social problems – Kavadarci	1	7
6.	Supported living units for children over 14 years of age - SOS Children's Village – Skopje	4	28
7.	Foster families	241	453
8.	Kinship families	106	146

Source: Ministry of Labour and Social Policy, Institute for Social Activities, 2022, 2022a

Group homes are established as organizational units of the following public social protection institutions: Home for infants and small children – Bitola (accommodates 32 children without parents and parental care in 5 group homes), Children's Home "11<sup>th</sup> of October" – Skopje (accommodates 19 children children without parents and parental care in 4 group homes), Public institution for children with upbringing and social problems and disordered behaviour (28 children with upbringing and social problems in 5 group homes and 9 children with disordered behaviour in 2 group homes) and Centres for social work – Shtip (5 children without parents and parental care in 1 small group home), Berovo (5 children without parents and parental care in 1 small group home) and Kavadarci (7 children with upbringing and social problems in 1 small group home).

The sole licensed provider of supported living service for children without parents and parental care is SOS Children's Village, based on administrative contract with the Ministry of Labour and Social Policy. There are 4 supported living units established in Skopje, accommodating 7 children per unit above 14 years of age (SOS, 2022).

There is a total of 241 foster families with 453 children and 106 kinship families accommodating 146 children. Majority of foster families provide general foster care. Of 241 foster families, 106 have status of specialized foster families for children with disabilities. Only

2 foster families in the Skopje region are specialized for children victims of family violence and children in risk. Majority of foster families are in the Skopje region (95 or 39% of the total number of foster families in the country).

There are currently 3 Foster Families Support Centres established in 2021/2022 for promotion of foster care, preparation, assessment and training of future foster families.

A trend of decrease in the number of children without parents and parental care placed in group homes is evident in the last several years (especially in group homes within Children's Home "11<sup>th</sup> of October" and Public institution for children with upbringing and social problems and disordered behaviour), while the number of children placed in foster and kinship care increases in the same period. This is due to the intensive process of deinstitutionalization and transformation of large residential institutions in the last several years.

## **THE NEEDS OF CHILDREN IN OUT-OF-FAMILY PLACEMENTS**

The research findings regarding the rights and needs of children in out-of-family placements will be presented following the phases in the care placement according to the UN Guidelines for the Alternative Care of Children (UN, 2009): assessment and decision-making, care and after care.

## **ASSESSMENT AND DECISION-MAKING ON ALTERNATIVE CARE PLACEMENT**

Decision-making on alternative care in the best interests of the child takes place through an administrative procedure by the CSW according to the place of residence of the child. For each child CSW appoints a guardian as a legal safeguard. In most cases the guardian is a professional employed in the CSW which leads to work overload. Namely, in practice one guardian is responsible for a large number of children, which adversely affects children and their rights for continuous and effective protection. In most cases, there is also a large geographical distance between the guardian and the child which impedes frequent contacts and regular following of the living conditions of the child. Moreover, the appointed guardians are simultaneously performing other working tasks within the CSW. As a result, the contacts with the guardian are mostly limited to urgent or legal issues only.

The selection of the alternative care placement for the child is usually not made based on prior rigorous assessment, planning and review of the living conditions and specific needs of the child and there is a lack of proper gatekeeping. A multidisciplinary team makes the decision on a case-by-case basis. Given the limited resources for placement of children, the decision is often not individually tailored to the needs of the child, but dependent on the available free placement capacities. As a result, a child is often placed outside his/her place of residence, in a different community/region. The child's immediate safety and well-being, as well as his/her longer-term care and development, coverage of the child's personal and developmental characteristics, ethnic, cultural, linguistic and religious background, family and social environment, medical history and any special needs, are not always properly taken into consideration. This leads to occasional inappropriate placement decisions which are not in line with diversity of children's life experiences and backgrounds, detachment of the child from his/her community or separation from siblings.

Consequently, children who require specialized care and treatment are accommodated in same facilities/foster families with other children. This is also due to the lack of specialized facilities for children victims of abuse, neglect, addicts, children with traumatic experiences, children with behavioural problems etc. In practice, children in need of special care are not receiving it, while other children's lives are affected and staff often unable to provide appropriate assistance and support.

In practice, full consultation in all stages of decision-making with the child according to his/her maturity, and with his/her parents, is not applied by the case managers appointed for each case. Same applies to the preparation of the individual plan which is not participatory, inclusive and tailor-made. Moreover, in most cases caregivers, especially children are not familiar with this document and its contents. The child and his/her parents or legal guardians are not fully informed about the alternative care options available, the implications of each option and their rights and obligations in the matter.

Overall, assessment results and individual plans are too formal, alike and not appropriately used as essential tools for planning decisions in future.

Due to the shortcomings in this decision-making process, changes in care settings are sometimes present, permanency for the child is not always secured and the child is not properly prepared for changes in care settings resulting from the planning process and decision-making. Also, regular and thorough review of the appropriateness of selected care and treatment for the child is not always taking place.

## **CARE**

Entry into care is carried out by non-uniformed professionals. However, the process is not sufficiently sensitive and child-friendly since children are not always properly informed about it.

Once in care, contacts of the child with his/her family, other close persons such as friends, neighbours and previous caregivers, are not satisfactorily encouraged and facilitated while the child is not always informed about the situation of his/her family members. In some cases, children maintain contacts with family members, but this is only assessed, approved, organized and controlled by the guardian/CSW.

In general, biological needs of children, including infants and small children, placed in residential facilities and supported living units for out-of-family care, are properly met. Children are provided with adequate food according to local dietary habits and religious beliefs and staff is employed for preparation of food. In accordance with their age and maturity children are also encouraged to participate in planning of the daily and weekly menu, preparation of food, doing the dishes and maintaining the household. Special menu is prepared for holiday and other occasions. Children in focus group discussions expressed satisfaction with the diversity and quality of the food. In addition, their needs for adequate and seasonal clothes and footwear are properly met. Children are also provided with adequate living space, with 1-3 children per room as living arrangements, which allows performance of all daily activities, enables rest and peaceful overnight, as well as play and leisure. Their hygiene and sanitary needs are provided for and adequate, secure and accessible storage space for personal possessions is available. However, due to the weak control mechanisms for foster care (except for the SOS foster families) there may be deviations and variations in terms



of quality of nutrition, clothes, footwear and housing conditions for children in foster care settings.

Satisfaction of social needs was also discussed with professionals, foster parents and children in focus groups. Social protection needs of children are met through financial entitlements and available social services. Health protection is provided for all children in alternative care, except for the children without personal identification documents despite the existing legal grounds. Nevertheless, access to specialized health services is limited due to lack of public health providers and expensive services of the private providers. This is especially true for children in need of psychiatric services, physical therapy, speech therapy, addiction rehabilitation therapy etc. This is a particular problem for foster parents who look after a larger number of children, including children with disabilities. Given the lack of support services (day care centres, kindergartens, respite centres and alike) making arrangements by foster parents to ensure medical care is time-consuming, hindered and affects the daily functioning of the other children.

Children have access to formal primary and secondary education (regular and special schools). Participation in non-formal and vocational education in the local community is limited, especially for children in foster care. Children in focus group discussion shared info about lower participation in the extra-curricular activities and community life compared to other children. Their social life is usually confined to communication with other children in the care setting, while their social networks are poor. Participation in sport, recreational and cultural activities and events takes place rarely, partially as a result of the Corona epidemic restrictions. Also, children are allowed to practice their religion and customs.

For children in group homes/supported living units most of the psychological needs of children are met: safety and security, independence, right to privacy, respect of gender differences and interaction. Children are still facing stereotypes and discrimination in the community, especially by peers in schools, which affects their social life and mental health, in particular the feelings of happiness and fulfilment. Children are involved in planning, exercising informed choices and decision-making concerning their prospects in life considering acceptable risks and the child's age and capacities. They are also given controlled freedom in expression and movement according to their age, degree of vulnerability and maturity. The applied constraints on their liberty and conduct are no more than necessary to ensure their protection. Positive, safe and nurturing relationships between staff and children and children themselves, were visible during field visits to these settings. Also, the general impression is that children are safe from physical, psychological, sexual and economic violence as necessary preconditions and mechanisms are in place to prevent and guard them from any acts of violence, including peer violence and protection from abduction, trafficking, sale and all other forms of exploitation. Children in care usually confide in confidentiality to some of the caregivers as persons of trust. However, the practice of recording daily events including statements of the child shared with caregivers, discourages children and disrupts trust and free sharing of intimate problems and concerns. In case of complaints or concerns regarding treatment or conditions of placement, children may refer to caregivers, guardians, engaged professionals and oversight institutions (i.e. ISA, CSW, Ombudsman). Still, these mechanisms are not effective and children are not sufficiently informed about them (some of the children do not know their guardians, contact information and do not communicate with them).

On the contrary, based on the discussions with children placed in foster care, foster parents and professionals from the FFSC, we may conclude that meeting children's needs, especially the psychological needs, is questionable in many of the foster families. Field research also revealed that there are proceedings taking place for sanctioning foster families where cases of abuse, neglect and violence were detected. Additionally, due to the shortcomings in the process of assessment and selection of the foster families, improper matching between the child and the foster parent, as well as lack of regular oversight of foster parents, there is a presence of some acts of psychological violence (i.e. especially verbal) against children in foster care, inhuman or degrading treatment, inappropriate behaviour by foster parents, neglect of child's needs etc. Overall, foster care in some settings is not child-friendly and in the best interest of the child and do not provide for proper development, safety and participation of the child.

Preparation and support to the child and the family for his/her possible reintegration in the family is not taking place in consultation with the different actors involved (the child, the family, the alternative caregiver), so as to decide whether the reintegration of the child in the family is possible and in the best interests of the child, which steps this would involve and under whose supervision. The aims of the reintegration and the family's and alternative caregiver's principal tasks in this respect are not set out in writing and agreed on by all concerned.

## **AFTER CARE**

There is no clear policy and practice for appropriate aftercare and follow-up of the situation of children after leaving out-of-family protection, except for SOS alternative services for children. Mostly, the support by the state to children leaving out-of-family care is provided as financial benefit for housing, education and single payment to facilitate their social integration and independent living.

Throughout the period of care, children placed in residential and supported living facilities are gradually prepared to assume self-reliance and to integrate in the community, mostly through the acquisition of social and life skills. This is especially and in more organized and effective manner practiced within SOS Children's Village supported living and foster care services. However, in many of the foster care settings, such preparation of children is seriously missing. Overall educational and vocational training opportunities in order to help them to become financially independent and generate their own income are not sufficiently used in the period of care.

The process of transition from care to aftercare takes into consideration children's gender, age, maturity and particular circumstances, but rarely includes counselling and support. Children leaving care take part in the planning of aftercare life, except in most of the foster care settings. Children with special needs, such as disabilities, face difficulties in integration because of the insufficient support system and home and community-based services to enable their independent living. There is public and private sectors' involvement in employment of children leaving care from group homes, supported living and foster children accommodated in SOS Children's Village facilities. Only SOS Children's Village appoints a person who facilitates child's steps towards independence when leaving care and has a separate after-care program.

## CONCLUSION

The system of social protection for children and youth is not oriented towards prevention of the need for alternative care, strengthening informal care capacities, reintegration of the child with the biological family and application of alternative care as temporary form of care. Overall, the practice is not fully in line with the UN Guidelines for alternative care of children. Weaknesses have been identified in all stages of the care process: a) Assessment and decision making: lack of thorough assessment, insufficient consultation, removal of a child from the care of the family which in most cases results in a long-term placement, placement of children outside their community of residence, placement of children in need of specialized care with other children, occasional practices of changes and transfers of a child from one to another alternative care; b) Care: Biological, social and psychological needs of the children are commonly met in group homes and supportive living facilities, unlike foster care placements where serious alterations are noted in some cases. Other challenges are relate to the formal and limited communication between guardians and children, substantial lack of specialized community-based services (especially for children with traumatic experiences, children with disabilities, children with behavioural problems, children with addiction problems), lack of encouragement and facilitation of contacts of the child with his/her family and other close persons, lack of focus on family reintegration and permanency of care; c) After care: no clear policy and practice for appropriate aftercare and follow-up of the situation of children after leaving care (except in SOS Children's village), especially in public institutions and foster care families.

Of all forms of alternative care, foster care faces most substantial challenges and shortcomings in selection of the foster parents, regulation and recruitment of specialized foster families, provision of initial and continuous training, entry into care, respect of children's rights and meeting children's needs during care, provision of support services, contacts with biological families, oversight and monitoring of care etc.

## SOURCES AND BIBLIOGRAPHY

Bogoevska, N., Bornarova, S., Georgievska, S. (2022). Social services for children without parents and parental care: conditions and challenges. Skopje: SOS Children's Village – North Macedonia.

ISA. (2022). Data sheet on foster families and accommodated users. Skopje: Institute for social activities.

ISA (2022a). Reports on the work of small group homes. Skopje: Institute for social activities.

Law on Social Protection (Official Gazette of RNM no. 104/19, 146/19, 275/19, 302/20, 311/20, 163/21).

SOS Children's Village (2022). Data on supported living units and accommodated users. Skopje: SOS Children's Village – North Macedonia.

UN Guidelines for the Alternative Care of Children. (2009). United Nations General Assembly.

## MARTIAL ARTS AS A KEY TO DEAL WITH PERSONAL AND SOCIAL CHALLENGES

Veronika Dora BUCS-TONK  
karate instructor, sport educator

EUNIORS Youth and Sport Association  
2164-Váchartyán, Fő út 44, Hungary, [www.euniors.hu](http://www.euniors.hu)  
euniors@gmail.com

## **ABSTRACT**

*How martial arts can help kids and youngsters with social and behavioral difficulties. How martial arts can help to deal with challenges at school and at home.*

**KEYWORDS:** martial arts, mental and physical health, social anxiety, stress

## **MAIN TEXT**

Martial Arts has always been considered to be a great tool to improve discipline, stamina, concentration. I am the best example, as a hyperactive child (at that time I was only a naughty, badly-behaved child). It's unquestionable positive effects on students were accepted by the Hungarian government as karate became part of the National Curricular more than 10 years ago (1).

However, since then a lot of things have changed, and we face a lot of difficulties and problems, such as, inactive lifestyle, poisonous family / community, bad eating habits, nutrition-poor lifestyle, no social interaction at home.

Is it possible to make up for the disadvantage that an unhealthy environment and habits can give you? Is it possible to correct the biological, mental and social handicaps of the first 10 years of our lives and to change the direction of our lives? (2)

The above mentioned problems could lead to physical, mental and social problems, which can culminate in anxiety, stress, depression, under-motivation, school problems, social problems, etc.

More and more teachers recommend parents to take their children to do martial arts thanks to the following reasons.

## **MARTIAL ARTS – MENTAL HEALTH**

It is a kind of active meditation which helps to get over or, at least, cope with depression, stress and anxiety. Continuous concentration, monotone repetition, correct body position, living-in-the-present-moment can calm the mind down. In addition, the improvement of fine motoric skills, cross-body movements and the need of coordination make both brain hemisphere work. Straight and correct physical positions and movements influence the mental status, complex movements, connect the two halves of the brain.

Results: self education, self conscious, self-discipline – control our emotions, sense of stable principles, mental flexibility, self confidence, which can help to be a successful person and a successful student.

### **MARTIAL ARTS – EMOTIONS**

Most of the kids at risk for any reasons are emotionally unstable to a certain extent. Trainings, repetitive tasks and the accepting environment can help, thus they can learn to recognize, learn, understand, control or change their emotions / emotional reactions.

### **MARTIAL ARTS – SOCIAL ANXIETY, STRESS**

A child who joins a karate club becomes part of a family, where they meet tolerance, friendly acceptance. These are supported by the tasks and games during the trainings, 'circle chats' at the end of the trainings.

Moto to be followed:

'A dojo (practice hall) is a miniature cosmos where we make contact with ourselves-our fears, anxieties, reactions, and habits. It is an arena of confined conflict where we confront an opponent who is not an opponent but rather a partner engaged in helping us understand ourselves more fully' (4)

The greatest help above all: mother-father figure as there are two of us as instructors, me and my husband; it gives the sense of family

Results: open up, sense of belong to somewhere, step out of the comfort zone within monitored conditions.

### **CONCLUSION**

Martial Arts have their unquestionable above mentioned results, which can only be the most effective if teachers, educators, parents and the instructors cooperate and communicate with each other.

### **SOURCES AND BIBLIOGRAPHY**

[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/7.34\\_karate\\_7-10.docx](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/7.34_karate_7-10.docx)

<https://harcmuveszet-debrecen.hu/nutrition-tip/egyen-es-kozosseg/>

<https://mipszi.hu/cikk/230918-harcmuveszet-autizmussal-adhd-val-down-szindromaval>

Hyams, J. (1998). In *Zen in the Martial Arts* (p. 1--1). preface, Bantam book.

Miyamoto, M. (2021). *Book of five rings*. Arcturus Publishing, Ltd

## **3D DESIGN TOOLS TO ENHANCE LEARNING IN MID-TERM EVALUATIONS FOR ESC VOLUNTEERS**

Juan Salvador Cruz Gutiérrez

Coordinator of Mid-Term Evaluations of European Solidarity Corps Spain

Asociación Creamos Europa

Avenida Nazaret, Residencial Nazaret, A, 2<sup>º</sup>C,

11406, Jerez de la Frontera (Spain)

[juan.cruzgutierrez@hotmail.com](mailto:juan.cruzgutierrez@hotmail.com)

### **ABSTRACT**

This paper explores the innovative use of 3D design tools, specifically a 3D diamond model, to support the learning process and the documentation of learning outcomes of European Solidarity Corps (ESC) volunteers during their Mid-term Evaluation. It examines how these tools can enhance engagement, understanding, and effective documentation of experiences, facilitating the completion of the Youthpass and its 8 key competences. The findings suggest that integrating 3D design into trainings can significantly improve the overall effectiveness of the learning experience. Recommendations for future applications and research are also discussed.

**KEYWORDS:** 3D design, ESC volunteers, mid-term evaluations, innovative learning tools, Youthpass

### **INTRODUCTION**

Mid-term evaluations are a crucial component of the European Solidarity Corps (ESC) volunteer program, providing an opportunity for reflection, feedback, and learning. Traditional methods of evaluation, however, can often be limited in engaging volunteers and facilitating deep learning. This paper investigates the potential of 3D design tools, specifically a 3D diamond model, as innovative educational aids in enhancing the learning process and documentation during these evaluations.

### **THE ROLE OF 3D DESIGN IN EDUCATION**

3D design tools, such as 3D modeling software and virtual reality (VR), have shown significant promise in educational contexts. These tools offer immersive and interactive experiences that can make complex concepts more accessible and engaging. In the context of ESC volunteer and their training cycle, 3D design can be used to create realistic simulations and visualizations that aid in better understanding and retention of information.

The 3D Diamond Model for Learning and Documentation

The 3D diamond model is an innovative tool designed to help ESC volunteers understand and document their learning outcomes. This model visually represents the various facets of their experiences and how they relate to the Youthpass's 8 key competences. Each face of the diamond represents a different competence, allowing volunteers to see how their activities contribute to their overall development.

Using the 3D diamond model, volunteers can document their experiences in a structured manner, ensuring that they take the time to reflect on each competence. This method not only aids in the learning process but also helps in the accurate and comprehensive completion of the Youthpass.

### **ENHANCING ENGAGEMENT AND UNDERSTANDING**

One of the primary benefits of 3D design tools is their ability to enhance engagement among learners. For ESC volunteers, who come from diverse backgrounds and may have varying levels of experience, 3D design can provide a common ground for understanding complex ideas. For instance, using the 3D diamond model to visualize their learning journey can lead to more meaningful discussions and insights during Mid-term evaluations.

### **DOCUMENTING LEARNING OUTCOMES FOR YOUTHPASS**

The Youthpass is an essential certification for ESC volunteers, detailing their learning outcomes across 8 key competences: communication in the mother tongue, communication in foreign languages, mathematical competence and basic competences in science and technology, digital competence, learning to learn, social and civic competences, sense of initiative and entrepreneurship, and cultural awareness and expression.

Using the 3D diamond model, volunteers can document their experiences and learning outcomes in a structured and visually appealing way. Each facet of the diamond corresponds to a key competence, prompting volunteers to reflect on specific experiences and how they contributed to their development in that area. This structured approach not only aids in self-assessment but also ensures that the documentation for the Youthpass is comprehensive and aligned with the intended competences.

### **CHALLENGES AND CONSIDERATIONS**

While the benefits of 3D design tools are clear, there are also challenges and considerations to keep in mind. The cost of equipment and software, the need for technical training, and the potential for technological issues can pose barriers to implementation. It is essential to address these challenges through adequate funding, training programs, and technical support to ensure the effective use of 3D design tools.

Furthermore, the accessibility of these tools must be considered. Ensuring that all trainers, regardless of their technical proficiency or background, can effectively use 3D design tools is crucial for the success of this innovative approach. Providing comprehensive training and support can help mitigate these challenges and ensure that the benefits of 3D design are fully realized.

## **CONCLUSION**

The integration of 3D design tools, particularly the 3D diamond model, in mid-term evaluations for ESC volunteers represents a promising innovation in educational practices. These tools can enhance engagement, understanding, and effective documentation, making the evaluation process more effective and enriching. While there are challenges to implementation, with proper support and resources, 3D design can significantly improve the learning experience and documentation process for ESC volunteers. Future research should focus on refining these tools and exploring their long-term impact on volunteer outcomes.

## **SOURCES AND BIBLIOGRAPHY**

- Burton, J. K., Moore, D. M., & Magliaro, S. G. (2004). 3D Learning: Using 3D Models in Education. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 43-56.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. The New Media Consortium.
- Smith, S. P., & Hamilton, M. (2015). The Effects of Virtual Reality on Learning Outcomes in K-12 Education: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 52(1), 3-29.
- European Commission. (2020). *Youthpass Guide: Making Learning Visible*. Retrieved from <https://www.youthpass.eu/en/help/youthpass-guide/>



## TELEPHONE AND CHAT COUNSELING - MENTAL HEALTH OF YOUNG PEOPLE AND INTERVENTIONS IN CRISIS SITUATIONS

Kosta Gajić and Stefan Lukić

Bouth authors are social workers with a master's degree.

The Center for the Protection of Infants, Children and Youth,  
Zvecanska 7, 11000 Belgrade, Serbia

[www.zvecanska.org](http://www.zvecanska.org)

[office@czodo.rs](mailto:office@czodo.rs),

[kosta.gajic@czodo.rs](mailto:kosta.gajic@czodo.rs), [stefan.lukic@czodo.rs](mailto:stefan.lukic@czodo.rs)

### ABSTRACT

*The topic of mental health is in the focus of experts who deal with children and young people especially in the context of and after the Corona virus pandemic. According to UNICEF data, the deteriorating mental health of adolescents and young people in the world is a major challenge. One third of young people do not know how to get psychological help, and 37% say the stigma around mental health needs to be reduced to encourage them to seek help if they need it.*

*Easily accessible, anonymous, free services are a vital resource in providing support to young people.*

*The work aims to present the long-term experience of our institution in telephone and digital counseling for children, young people and parents.*

**KEYWORDS:** mental health; children and adolescents; phone counseling; digital counseling

### MAIN TEXT

Research that was carried out in the previous period on the topic of mental health of young people, presents data that are warning and indicate the need for additional support and focus on the conditions and needs of young people, and the need to approach children and young people in a way that is close to them.

According to UNICEF data, the deteriorating mental health of adolescents and young people in the world is a major challenge. In Serbia, 4.1% of the total population has symptoms of depression, 10.8% of students report a bad mood, and 21.9% report feeling nervous at least once a week.

One third of young people do not know how to get psychological help, and 37% say the stigma around mental health needs to be reduced to encourage them to seek help if they need it.

Easily accessible, free services are a vital resource in providing support to young people, especially in crisis situations.

Anonymity and confidentiality, as basic principles, have proven to be significant and facilitate contact by children and young people in situations where they need support.

To create a relationship of trust during the conversation, the issue of control that the callers have in this process is very important - they can choose how much they want to share, how long the conversation will last, how they will present themselves. Young people state that it is easier for them to talk about certain topics when the counselor does not know who they are. Anonymity and control over the conversation are even more pronounced in chat communication. Counselors see only the written word, most often young people introduce themselves through the nickname they choose.

Research shows that written communication is one of the most important forms of communication among young people. In the world, there are over 130 children's lines that, in addition to the telephone, also develop electronic counseling services, that is, they use e-mail, chatbot, chat, SMS, etc. channels of communication with children. Young people with psychosocial problems spend more time online, and they have a greater tendency to use special chat rooms compared to other young people (San et al., 2005). Compared to telephone children's lines, there is a tendency for those using chat services to be older, and the problems expressed via chat are often much more difficult and complex psychosocial issues/topics.

In the course of 2023, we conducted close to 35,000 conversations on the Children's Line - NADEL and over 3,000 chat communications. Every fourth conversation with young people was related to the topic of mental health (fear, anxiety, loneliness, self-harm, suicidality, depression, anger and rage).

## **CONCLUSION**

Easily accessible services for young people enable timely interventions and support for the mental health of children and young people. In crisis situations, both on a personal and wider social level, they can sometimes be the only available services for young people. The result is often the creation and maintenance of a connection with traditional support systems (health system, social protection system), but also within the primary family or other adults, important persons for young people.

## **SOURCES AND BIBLIOGRAPHY**

Sommers Flanagan J., Sommers Flanagan R.- Counseling and psychotherapeutic theories in context and practice- (2004) John Willey and Sons. Inc, New Jersey

Tidwell, L.C., & Walther, J.B. (2002). Computer-mediated communication effects on disclosure, impressions, and interpersonal evaluations: Getting to know one another a bit at a time. *Human Communication Research*, 28(3)

Sun, P., Unger, J.B., Palmer, P.H., Gallagher, P., Chou, C.-P., Baezconde-Garbanati, L., Sussman, S., & Johnson, C.A., (2005). Internet accessibility and usage among urban adolescents in Southern California: Implications for web-based health research. *CyberPsychology & Behaviour*, 8(5), 441- 453.

The State of Children in the World in 2021, UNICEF and Gallop, 2021

Youth health - The position and needs of young people in the Republic of Serbia, conducted by the Umbrella Organization of the Youth of Serbia (KOMS) during 2021

## INTERACTIVE GROUPS. A SUCCESSFUL EDUCATIVE ACTION

Aina Garcia Ballester  
public school In Valencia  
ainaerasmus23@gmail.com

### ABSTRACT

*It is clear that the educational gap between those who succeed in the education system and those who fall, may begin in the first years of elementary school, thus reducing this rates of school failure is a must that should be approached in the early stages of education. Therefore, this paper intends to expose how the Interactive Groups work as a strategy to prevent socio-economic disadvantages, behavioural problems and youth risk; it involves the participation of all the social community; and it helps to motivate and engage youngsters to learn.*

**KEYWORDS:** Interactive groups, youngsters, innovation and motivation.

### MAIN TEXT

Interactive Groups is one of the Successful Educational Actions (SEAs) identified in the research project INCLUD-ED (Inclusive Childhood Education supported by Multimedia and Digital Storytelling). It is a training and action-research project promoted by the European Commission (Erasmus+). The aim of this project is to develop a set of guidelines and recommendations (methodologies, pedagogical approaches, tools and best practices) to design and foster inclusive activities and practices for Childhood Education. The goal is to promote social inclusion, and propose innovative digital practices to enhance educative quality. Therefore, it promotes strategies that contribute to overcome inequalities and raise social cohesion. It puts the focus on risk and marginalised groups. In this sense, one the strategies of practices of this projects is the Interactive Groups, in which we will focus on in this paper.

Therefore, the Interactive Groups consist of grouping students into small heterogeneous groups, each of them supported by an adult, a volunteer from the educative community (usually a parent from the class). Each of these groups is composed by four or five students

heterogeneously regarding ability level, gender, culture, socio-economic background, language and ethnicity. Each volunteer is responsible of guiding an activity. Groups rotate from activity to activity every 10-15 minutes. Flecha (2015)

Through Interactive Groups, the interactions between participants are multiplied and the effective work is increased. As a result, the learning of all participants is accelerated.

## **CONCLUSION**

By using Interactive Groups with young people, we increase their motivation and their engagement in learning, and we promote cooperation and group cohesion as learners work together to share a common goal. This approach takes into account that interactions are essential in the learning process, thus, learning is relational. This strategy moves away the traditional education in which the teacher was the only active factor. Alvarez (2017). In the interactive groups, volunteers (parents) play an important role in the education of their kids. They collaborate and guide the learners in their learning path. In addition, learners are motivated to see their parents at school and they are more interested in the activities they guide.

## **SOURCES AND BIBLIOGRAPHY**

Flecha, R. (2012). Final INCLUD-ED report: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (CIT4-CT-2006-028603). Brussels, Belgium: European Commission.

Alvarez-Alvarez, C. (2017). The improvement of community participation in school with interactive groups. *Revista Complutense De Educacion*, 28(3), 809-822.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n3.49857](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49857)

Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. New York: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>

## YOUTH AND MENTAL HEALTH: HOW RESPONSIVE ARE WE TO YOUTH NEEDS?

Sofija Georgievska, Full Professor  
Institute for Social Work and Social Policy,  
Faculty of Philosophy, Ss Cyril and Methodius University in Skopje,  
Republic of North Macedonia, [www.fzf.ukim.mk](http://www.fzf.ukim.mk)  
[sofija.arnaudova@fzf.ukim.edu.mk](mailto:sofija.arnaudova@fzf.ukim.edu.mk)

### ABSTRACT

*Introduction: Mental health problems have increased internationally during the COVID-19 pandemic. Adolescents form a vulnerable group for the development of mental health problems. However, most data stems from high-income countries, and there is a clear lack of prevalence rates and potential risk factors from Balkan countries. No data is available on the impact of the COVID-19 pandemic on mental health in adolescents and their caregivers in North Macedonia.*

*Materials and methods: Survey items assessed symptoms of depression, anxiety, and respondents' fear of COVID-19, as well as a number of risk factors, such as gender and living environment.*

*Results: Symptoms of depression and anxiety were mild to moderate in adolescents and their caregivers. Women and girls generally scored higher than men and boys, and adolescents in high school scored higher than those in elementary school. Prevalence rates for depression were 29.2% for adolescents, while rates of anxiety were 23.7% for adolescents.*

*Conclusion: This study provides a first insight into the mental health of adolescents after the COVID-19 pandemic in North Macedonia. Further research is required to investigate the relatively low rates of caregivers' mental health problems compared to data from other countries.*

**Keywords:** COVID-19, depression, anxiety, adolescents

### INTRODUCTION

The prevalence of mental health challenges among young people in North Macedonia is significant. According to the World Health Organization, mental health disorders are widespread in every country, and in North Macedonia it is estimated that every fourth person will experience a mental health problem at some point in their life. Young people are particularly vulnerable to mental health problems because of the challenges and pressures they face at this time in their lives.

The positive dimension of mental health is highlighted in the definition of health given by the World Health Organization (WHO) and states that Health is a state of complete physical, mental and social well-being, and not just the absence of disease or infirmity.

The COVID-19 pandemic has also highlighted existing inequalities and vulnerabilities in the mental health system in North Macedonia. Access to mental health services has become even more limited due to the pandemic, with increased demand for services and disruptions in service delivery.

In response to the pandemic, there have been efforts to promote mental health and youth support services in North Macedonia. For example, online counseling services and mental health apps have been developed to increase access to mental health services during the pandemic. There have also been public campaigns aimed at promoting mental health and reducing the stigma surrounding mental health. The general perception is that the COVID-19 pandemic has had a significant impact on adolescent mental health in North Macedonia, highlighting the need for continued attention and investment in mental health services for young people, especially in times of crisis.

## **METODOLOGY AND DATA ANALYSIS**

### **Sample**

A stratified quota sample was designed for the purposes of the research. For this purpose, official data on population estimates, published on the website of the SSO, were used. The sample size is calculated according to a formula (with a margin of error of 3% and a confidence level of 95%).

Ten experts were interviewed for the individual expert consultations, i.e. expert and competent persons from the ministries, academic staff, civil society sector.

### **ANALYSIS OF THE SITUATION**

In the following section, we will present the results obtained from our conducted research, in order to get a clear idea of the concept of mental health of young people, more precisely how familiar young people are with this concept and how directly or indirectly they apply it, of course, in within the framework of the families in the territory of RSM.

From the last census of the population and households in RSM in 2021 (State Statistical Office, 2021) it is known that a total of 1,836,713 citizens live in the state. Of the total population, 21.5% are children and adolescents aged 0-18 years. The distribution by age groups includes: 24.5% children of preschool age (0-4 years), 27.7% children of school age (5-9 years) and 47.8% children of adolescent age (10-18 years). The total number of households is 598,632, while the average number of household members is 3.06.

Analysis of data obtained through youth

A stratified quota sample was designed for the purposes of the research related to the Strategy. For this purpose, official data on population estimates, published on the website of the SSO, were used. The sample size is calculated according to a formula (with a margin of error of 3% and a confidence level of 95%).

1851 young people aged 15 to 29 participated in the youth sample, of which 56.3% were female and 42.7% were male, with an average age of 23.12 years ( $M=23.12$ ,  $SD=1.17$ ). According to a large number of studies, those persons with a higher degree of education and persons of the female gender are more willing to participate in online surveys, hence the large difference in the percentage between male and female participants in the survey (Smith, G., 2008). Of the total number of youth, 14% reported experiencing a health problem or disability, such as developmental disorders, mental health issues, anxiety and depression, while 18% of children reported having an allergy. More than 85% of them said that they came from two-parent families, 5% from divorced families, and less than 2% that their parents were cohabiting or were single parents. In addition, 72% of young people stated that they live in an urban environment and 72% pointed out that their parents are employed. However, a significant number of young people (14.5%) live in families where both parents are unemployed.

The young population covered by the Study is between the ages of 15 and 29, and currently comprises a generational group, known worldwide as Generation M. These young people, in addition to witnessing the dynamic changes and developments at the global level (rapid development of technology and the wide application of the Internet, climate change and natural disasters, terrorist attacks and wars, economic crisis), were directly or indirectly part of the turbulent political and social events in RSM, especially in the past period, such as: the political crisis, events related to negative social phenomena in recent decades, student protests, the Colorful Revolution. Such events, in addition to affecting the democratic processes in the country, obviously had an impact on certain attitudes of young people to varying degrees.

What the data show us is that the mother is the dominant figure that 50% of the young people very often everything address for support, for difference from the father who is on secondly place, and even then friends follow. State institutions are rarely perceived as a place where young people turn for help.

As many as 64% of young people had disagreements with their parents in the past month, mostly because of school (34%), social media (17%), finances (15%), family relationships (12%). 40% of children point out that the most common form of confronting parents is talking, but disciplinary methods such as taking away objects, ignoring, belittling and even slapping are still used, which corresponds with the answers of the parents. What is alarming is that only 4.8% of young people spent as much quality time with their parents as they wanted, while 30% of young people did not spend quality time with their parents at all during the past month.



The data obtained with the questionnaire give us a complete picture of the target group, the risk factors, as well as the most common problems faced by these young people. The biggest emotional problems and fear faced by 40% of young people is loneliness, fear of rejection (33%), isolation from friends (27%). In addition, one of the most common problems faced by these young people is related to health and the lack of adequate health care (26%).

On the other hand, the direct answers of young people give an even clearer picture of their perception of themselves and how they experience everyday life. A warning indicator is that 15% of children wanted to leave the place where they now live for several reasons such as lack of support from their parents, exposure to emotional violence, forced labor.

In addition, what we were interested in within the framework of this Analysis was the quality of life and self-care. What is important is that a large part of young people feel loved and healthy (68%). But still, within the average, there are youngsters who feel sad, stressed and moody.

What is alarming is that when they feel sad or anxious, only half of young people talk to someone about their feelings, and 36% have no one to talk to.

What is still a positive indicator is that young people generally feel safe, and the safest at home, and the least safe online.

What emerges from the additional open-ended questions answered by young people as a challenge is the following: too much to study and no free time to play; insufficient transportation to school; the need for additional teaching for certain subjects at school, to save the domestic budget in crisis conditions; more support for the most vulnerable categories of young people, etc.

Additionally, the data in this Analysis shows us that

89% of young people have access to the Internet.

A total of 62% of young people are exposed to some risks on the Internet.

37% of young people experienced digital violence

A total of 22% of young people have seen or heard that their peers suffer from digital violence.

What we were also interested in is what do young people do when they are exposed to digital violence?

They talk to a friend (15%).

They talk to their parents (22%)

They talk to an adult from school (teacher, psychologist, pedagogue, etc.) (11%)

They try to talk to the person who committed the violence (2%)

Do nothing (4%)

They try to return with the same measure (3%)

Something else (6%).

In examining the experiences of young people, it was extremely important for us to capture the indirect influence, that which happens through witnessing the experiences of people close to them. The environment in which young people grow up is a source of feeling of security, warmth, support. Therefore, it is not surprising that any event that affects different levels of the youth's environment, such as the family or the school, can indirectly affect the psychological well-being of the child, as well as impair or strengthen his resilience. The data obtained in this way indicate that most young people have been affected by the pandemic in some way, either through their own experiences or through the experiences of people close to them. The resulting data showed that 1 in 10 youth (9%) had significant anxiety and/or depressive symptoms, which exceeded the level of unpleasant emotional experiences that would be considered expected for the age. Every seventh young person (15%) faces a significant level of post-traumatic stress symptoms, that is, emotional and behavioral changes that occur as a result of an experience that can be described as traumatic. Regarding the presence of these changes, no significant difference was found between children in primary and secondary schools, but it was shown that girls are exposed to a higher risk, i.e. more often than boys show elevated levels of anxiety and/or depression and post-traumatic stress.

If we look at the experiences of young people at the level of individual experiences, we can see that the numbers grow significantly, that is, that most young people feel the changes in psychological functioning to a greater or lesser extent. Within the experiences that belong to the circle of post-traumatic stress reactions, we see that half of the children have experienced it at least at some point.

difficulty concentrating (56%)

distress at the memory of a stressful event (51%)

emotional sensitivity / timidity (51)

intrusive content (49%)

avoiding unpleasant memories and feelings (44%)

Furthermore, looking at anxiety and depression, we see that young people's worries increased during this period. As many as three out of four children in the past year faced fear of failure (74%) and 60% with anxiety in social situations. In almost half of the young people, the following were also observed:

feeling sad and empty (48%)

concern for the safety of family members (47%)

only fear of staying at home (39%)

## CONCLUSION

Our research showed that adolescents experienced mild to moderate symptoms of depression and anxiety during the COVID-19 pandemic and were only moderately afraid of it. Further research, which is beyond the scope of this study, should put these results in the context of national responses to the pandemic, such as lockdown measures and other social restrictions. This would allow for a further investigation of the relatively low rates of mental health problems reported particularly by caregivers in our study. Moreover, long-term follow-up assessments are required to establish causal relationships between risk factors and mental health outcomes.

## SOURCES AND BIBLIOGRAPHY

Smith, G. (2008). Does gender influence online survey participation?: A record-linkage analysis of university faculty online survey response behavior. *ERIC document reproduction service no. ED 501717*.

State Statistical Office (2021). Census of the population, households and apartments in the Republic of North Macedonia - first set of data.

[https://cdn.who.int/media/docs/default-source/mental-health/mental-health-atlas-2020-country-profiles/mkd.pdf?sfvrsn=d3d038cd\\_5&download=true](https://cdn.who.int/media/docs/default-source/mental-health/mental-health-atlas-2020-country-profiles/mkd.pdf?sfvrsn=d3d038cd_5&download=true)

[http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/)

## YOUTH PERSPECTIVE FOR DRUGS AND ADDICTION

Antoine GESLIN

Graduated of a master's degree in Sciences

Youth worker with experience of the French Civic Service, the European Solidarity Corps and the European Union's Erasmus+ programme

EcoFairly - <https://ecofairly.org/>

antoine.geslin721@gmail.com

### ABSTRACT

*For this contribution in English, we will explore the different perspectives of reality we all have, in the field of drugs and addiction. We will emphasise what is about the youth perspective of drug consumption and how much it is far away from addictive behaviours.*

**KEYWORDS:** youth, perspective, addition, behaviour

I will propose to you a role game where everyone will have one or a few statements (single, rich, urban people, nature lover, seller, etc.) and some specific situations to deal with. Players will have to identify their needs according to their statements. Then we will share our insights all or in small groups. The specificity is that drugs will be considered as negative for running the game, but many negative points could be taken with another perspective which tend to make them positive. Perhaps in the mindset of youth?

This activity is inspired from an Erasmus+ youth exchange project focused on behavioral patterns of addiction. The richness of this type of project, in terms of intercultural sharing, open-mindedness and peer-to-peer learning might be very interesting to emphasize the perspective of young people towards addictive behaviors. Perspectives that can inspire stakeholders in the field of youth working.

### CONCLUSION

We expect participants to be more aware of the different perspectives we have about drugs and addictive behaviors when we are young.

### SOURCES

This "paper" is a personal review made from my experience as a participant of the Erasmus+ youth exchange "Be Aware" that took place in Italy in December 2023. Please find below the website link to get more information about:

<https://thenewwellnessacade.wixstudio.io/be-aware>

## **„KONTRA HÄUSLICHE GEWALT“ – DOMESTIC VIOLENCE CONFLICT TRAINING**

Mesut Göre  
SELAM-Berlin gUG  
m.goere@selam.berlin

### **ABSTRACT**

*The KonTra Domestic Violence program, initiated by SELAM-Berlin gUG, represents an innovative approach to combating domestic violence. The program aims to sustainably break the cycle of domestic violence and provide both preventive and interventional support to affected families. It primarily targets families directly impacted by domestic violence and seeks to reach and support both the perpetrators and the victims.*

*By combining socio-educational family assistance with specialized conflict training, the program offers a holistic approach aimed at ending violent behavior and providing the necessary resources to victims to improve their situation. The program includes several phases: case intake and information gathering, problem definition and goal setting, socio-educational interventions, perpetrator work within anti-violence training, and final evaluation and termination of assistance.*

*Expected outcomes of the program include the reduction of violent acts, improvement of family relationships, enhancement of the mental and physical health of the affected, prevention of the cycle of violence, empowerment of the affected individuals, and societal benefits through increased awareness and more effective political and social strategies in dealing with domestic violence. Overall, KonTra Domestic Violence not only improves the quality of life for affected families but also contributes to a safer and more violence-free society.*

**KEYWORDS:** Domestic Violence Intervention, Socio-educational Family Support, Conflict Resolution Training, Victim Empowerment

### **OVERVIEW AND INTRODUCTION**

The "KonTra Domestic Violence - Socio-educational Family Assistance with Integrated Conflict Training" program is an offering by SELAM-Berlin gUG. The goal of the program is to sustainably break the cycle of domestic violence and provide both preventative and intervention support to affected families.

The initiative targets families directly impacted by domestic violence and aims to reach and support both the perpetrators and the victims. By combining socio-educational family assistance with specialized conflict training, the program offers a holistic approach designed

to end violent behavior and provide the necessary support and resources to improve the victims' situations.

The KonTra program stands out from other interventions with its integrated approach that considers the dynamics within the family and addresses the specific needs of each family member. A crucial component of the program is the anti-violence training, which aims to raise the perpetrators' awareness of the consequences of their actions and teach them conflict resolution and stress management techniques.

Furthermore, the socio-educational family assistance creates a supportive environment that helps families develop alternative behaviors and resolve conflicts non-violently. Professionals work closely with the families to develop customized support plans aimed at enhancing the safety and well-being of all involved.

In summary, the "KonTra Domestic Violence" program represents a comprehensive concept that combines preventative and intervention measures to effectively combat domestic violence and bring about long-term changes in the lives of the affected families. With its focused approach on education, support, and development, it provides a life-changing resource for those who need help the most.

#### Presentation of the Organization

SELAM-Berlin gUG, founded in 2014, is a non-profit limited liability entrepreneurial company that is actively engaged in the fields of youth welfare, education, and crime prevention. As a recognized provider of youth welfare services, the organization works closely with the Berlin Senate Department for Education, Youth, and Family to offer needs-based educational support.

The organization is committed to both preventive and interventional activities through targeted projects and initiatives. A focal point is on violence prevention and conflict management, where SELAM-Berlin develops and implements innovative approaches to prevent violent conflicts and effectively manage existing disputes. These measures are designed to prevent escalations and effectively manage existing conflicts.

Additionally, SELAM-Berlin champions democratic school development and promotes active participation and engagement structures. These efforts are fundamental to a functioning democracy and contribute to strengthening the sense of self-efficacy among target groups. By promoting self-confidence and belief in one's actions, SELAM-Berlin helps people take courage and responsibility in their social environments.

At the core of their work is the goal to support every young person in their development into an independent and community-capable individual. This is done in accordance with the principles of § 1 SGB VIII, which governs the promotion of youth welfare in Germany.

SELAM-Berlin gUG is active not only in direct work with affected individuals but also in the training and education of professionals in the fields of youth welfare, social work, and

education. The organization places great emphasis on the quality and effectiveness of its programs and continuously works on improving its methods and approaches.

### **PROBLEM DESCRIPTION AND NEED FOR THE PROGRAM**

Domestic violence is a deeply entrenched social problem that permeates all layers of society and has severe impacts on the victims and their entire families. Violence in domestic settings differs from other forms of violence in that it is often perpetrated by someone close to the victim and within a relationship of trust. This closeness and often present power imbalance make it difficult for victims to defend themselves or seek help. Moreover, domestic violence acts are not always obvious and include psychological abuses such as intimidation, control, and emotional blackmail, which are hard to prove.

The long-term effects of domestic violence are profound. They range from psychological traumas, anxiety disorders, and depressions in the victims to negative impacts on physical health. Children growing up in households marked by domestic violence are particularly vulnerable. They not only suffer emotional and psychological damage but also learn to see violence as a normal means of resolving conflicts, perpetuating the cycle of violence across generations.

The necessity for the KonTra Domestic Violence program arises from the urgent need to break this cycle and provide preventive as well as intervention support. Despite the availability of support services, many cases of domestic violence go unreported or are not adequately addressed because the existing systems often do not sufficiently cater to the specific needs of those affected or intervene too late.

KonTra Domestic Violence aims to offer effective intervention through specific socio-educational measures and integrated conflict training. The program works with the entire family system to reach both perpetrators and victims. It provides perpetrators ways to understand and change their behavior and supports victims in coping with psychological effects and regaining their autonomy. Through education, awareness-raising, and direct support, the program aims to reduce violence in families and provide the affected individuals with the means to break out of the cycle of violence.

The implementation of such a program is urgently needed not only for humanitarian reasons but also for socio-economic reasons, as the long-term societal costs of domestic violence—from healthcare and productivity losses to legal costs—are enormous. With early intervention and comprehensive support, KonTra Domestic Violence can help reduce these costs while significantly improving the lives of those affected.

### **Target Groups and Methodology**

The KonTra Domestic Violence program is primarily aimed at families affected by domestic violence. The target groups include both the perpetrators and the victims of this violence, including children and adolescents who grow up in such an environment. By specifically addressing each of these groups, the program enables comprehensive and differentiated care and support.

Methodologically, KonTra relies on a combination of socio-educational family assistance and targeted conflict training. This includes:

Anti-violence training for perpetrators, which aims to recognize violent behavior and promote alternative, non-violent behaviors.

Supportive counseling and therapeutic offers for victims to help them process trauma and strengthen self-esteem.

Educational work with children and adolescents aimed at interrupting the transmission of patterns of violence and promoting resilient behaviors.

A central approach of the program is individual case management, where specially trained professionals work with families to address specific needs and situations. The methodology considers both preventive and intervention measures to achieve long-term change and assist families in leading a violence-free life.

## **STRUCTURE AND PHASES OF THE PROGRAM**

The KonTra Domestic Violence program is carefully structured to provide effective support for families affected by domestic violence. It is divided into several phases that build on each other to ensure that each family receives the necessary help to break the cycle of violence.

**Case Intake and Information Gathering:** This initial phase aims to gain a comprehensive overview of the family situation. Professionals conduct in-depth discussions with all family members to identify the dynamics of the violence, the needs of those affected, and possible risk factors. A risk assessment is also conducted to determine the extent of the violence and the urgency of intervention.

**Problem Definition and Goal Setting:** Based on the collected information, specific problems are defined, and clear goals for the intervention are set.

**Socio-Educational Interventions:** In this phase, tailor-made socio-educational measures are implemented that aim to change the behavior of the perpetrators and provide support to the victims. This includes individual and group therapies, conflict training, educational measures, and, if necessary, referrals to specialized therapy or counseling services.

**Perpetrator Work within Anti-Violence Training:** Parallel to the socio-educational measures, a special training for perpetrators is conducted, aimed at recognizing and changing violent behavior patterns. This includes training in violence prevention, stress management, and the development of empathy.



Evaluation and Termination of Assistance: The final phase of the program includes evaluating the progress made and deciding whether to end the intervention or the need for further measures. Success criteria include the reduction of violent acts, improvement in the quality of life for the victims, and stable behavior change in the perpetrators.

Each of these phases is critical to the success of the program and is accompanied by specialized professionals trained to manage the particular challenges of domestic violence. Through this structured approach, KonTra Domestic Violence ensures holistic and sustainable support for affected families.

## **EXPECTED RESULTS AND BENEFITS OF THE KONTRA DOMESTIC VIOLENCE PROGRAM**

The KonTra Domestic Violence program aims to achieve significant and measurable changes in the lives of the affected families. The expected results and benefits of the program include several key aspects:

Reduction of Violent Acts: One of the main goals of the program is the noticeable reduction of domestic violence within the participating families. Through targeted interventions and anti-violence training for perpetrators, the program seeks to sustainably reduce and ideally stop violent behavior.

Improvement of Family Relationships: The program aims to strengthen family bonds by enhancing communication skills and providing family members with tools to resolve conflicts constructively. This leads to a more stable and safer family environment.

Enhancement of Mental and Physical Health: Victims of domestic violence often experience significant psychological and physical impairments. KonTra Domestic Violence offers therapeutic support and counseling to help process trauma and improve overall well-being.

Prevention of the Violence Cycle: By involving children and adolescents who grow up in an environment marked by violence, the program actively works to break the cycle of violence. Young people learn to resolve conflicts non-violently, which contributes to preventing violent patterns in the next generation.

Empowerment of the Affected Individuals: The program places great emphasis on boosting the self-confidence and self-efficacy of the participants, particularly the victims. This includes the development of skills and resources that enable them to make independent and self-determined decisions.

Societal Benefit: In addition to the direct benefits for the participating families, KonTra Domestic Violence also contributes to societal awareness of domestic violence. It promotes a social climate in which violence is less tolerated and more quickly recognized, and supports the development of more effective political and social strategies in dealing with domestic violence.

Overall, the KonTra Domestic Violence program not only provides immediate help for affected families but also contributes to a safer and more violence-free society in the long term.

## **CONCLUSION**

The KonTra Domestic Violence program represents an innovative response to the issue of domestic violence. The combination of socio-educational family assistance and integrated conflict training aims to sustainably break the cycle of violence and provide both preventative and interventional support to affected families.

### Key Findings:

The program has demonstrated that targeted socio-educational interventions and conflict training can lead to positive changes in family dynamics. Notably, the reduction of violent acts and the improvement of communication skills are significant results that contribute to the stabilization of family conditions.

### Advantages and Disadvantages:

A major advantage of the program is its comprehensive approach that includes not only the perpetrators but also the victims and children. However, the breadth of this intervention also requires a high commitment of resources in terms of qualified personnel and financial means, which could limit the scalability of the program. Another disadvantage could be the dependency on the willingness to cooperate of the participants, which is not always present.

### Limits of the Solutions:

Although the program can successfully interrupt patterns of violence, its limitations in addressing deeper socioeconomic and psychological issues that foster domestic violence have become apparent. These aspects can only be addressed to a limited extent within the framework of the program.

### Unresolved Issues:

The sustainability of the changes achieved without ongoing support and the integration of the measures into existing social services continue to be challenges. Additionally, the question remains open on how similar approaches can be effectively implemented in less resource-rich or rural areas.

### Suggestions for Future Work:

Future professional work should focus on developing strategies that allow better integration of the program into public health and social systems. Research efforts could particularly investigate the long-term effects of the interventions and identify factors that strengthen families' resilience to future crises. Furthermore, it would be beneficial to study the effectiveness of the program in different cultural and socioeconomic contexts to improve the generalizability of the approaches.

This conclusion provides a foundation for the further development of the program and emphasizes the need for adjustments to enhance the efficiency and reach of the interventions.

#### **SOURCES AND BIBLIOGRAPHY**

Mesut Göre (2021): KonTra Häusliche Gewalt. Sozialpädagogische Familienhilfe mit integriertem Konflikttraining. Konzeption von SELAM-Berlin gUG

Mesut Göre (2021): KonTra Domestic Violence. Socio-educational Family Assistance with Integrated Conflict Training. Concept of SELAM-Berlin gUG

## **FAMILY GROUP CONFERENCE – A GAMECHANGER IN WORKING WITH FAMILIES**

Hubert Höllmüller, FH-Prof. Mag. Dr.  
Carinthian University of Applied Sciences  
h.hoellmueller@fh-kaernten.at

### **ABSTRACT**

*The family council is a process that originally comes from the Maori people of New Zealand and enables the extended family system to develop its own solutions to challenges while taking into account the logic of modern administration and legal systems. The first field of application was official child and youth welfare, but the model has since been extended to several fields of psychosocial work. The Family Council is currently being further developed for the area of prevention, where it is no longer a question of clarifying and reacting to threats to the child's welfare - as formulated by the authorities - but of questions and issues relating to family systems. Here, professional support is limited even more to organisational assistance and a focus on a specific issue, an 'issue letter', which is formulated from within the family system. In all fields of application, the family council is a game-changer because, despite all the challenges and potential problems, it prioritises the resources of the family system.*

**KEYWORDS:** Family council, family group conference, resources of the family system

The family group conference or family council is a process to support people in a problematic situation with their own resources in a conference of as many trusted people as possible to find a solution. As much decision-making power as possible remains with the people affected by the problem; the specialists involved hold back in the process and only provide support when it is explicitly requested. Despite being used in many countries and different fields of action, the family council follows a fairly uniform methodology:

The basic idea is always to ensure a high degree of freedom and participation and not to determine possible solutions over the heads of the people affected. The family council is usually based on a written statement of concern, which outlines from a technical perspective the fundamental problem that the family council should address.

A family council (or a family group conference or family group conference) exists according to the standards set by the nationwide network meeting 2010 in Germany (published in: Forum Educational Aids 17th year, 2011, issue 1, pp. 47 - 50, NDV 2/2011 , pp. 91 - 93 and Sozialmagazin 2/2011, pp. 53 - 57) from four phases:

- Preparation phase: In a statement of concern from a professional (depending on the field of activity, a social worker from the youth welfare office, supervisors, community nurses, etc.),

a problem situation/topic is described and the professional concern is expressed that it could have negative consequences for the person affected, if the family system including important others such as neighbors, friends, etc. does not take countermeasures. After the consent of the person concerned, an external trained person is commissioned to contact all relevant people in the family system in order to organize a family conference.

- Information phase: Once all preparations have been made and all participants in the family council have been identified, a family council first meets with all invited participants. The wording of concern is read out, everyone introduces themselves and has the opportunity to formulate their own position. In a resources/strengths round, the positive context of the extended family system is highlighted.

- Main phase: All technical participants leave the room for the actual conference or council meeting (family-only phase). The family and those around them are now looking for suitable solutions and ideas on their own to respond to the previously identified problem. The ideas are written down.

- Decision phase: The professionals involved are again included in the family council and clarify whether the family system plan meets the minimum requirements (child welfare, etc.). A follow-up meeting will be arranged in approx. 2-3 months to check whether the plan is working or needs to be adapted.

#### Guiding maxims with the family council

In the specialist literature and practical implementations, the family council is shown to be a particularly participatory process with the following dimensions:

- The circle of those involved is expanded: family and educational problems are not related to an isolated nuclear family, but are expanded to include the social environment
- “Home game”: time, place, participants, language are based on the family or circle of those involved and their culture. The families are their own hosts.
- Abstinance from solutions: the specialists involved contribute their specialist knowledge, but are not responsible for developing a specific solution in the family council. They do not make any suggestions for solutions or even predetermined solutions.
- Neutrality: The organization and implementation is carried out by an external, independent, trained person who, as a moderator, ensures the procedural standards.

The central responsibility of the extended family system also enables approval of measures and changes on an equal footing. Authorities are not perceived as patronizing but as cooperative.

The 2010 network meeting also formulates (excerpts) the following about the standards:

“The Family conference strengthens the self-determination and self-help of people in social work, in the school system and in the legal system. The Family conference insists on professional work “with” and not “for” recipients.

1.1 Independence is essential for the coordination function, both from the assistance provided by independent providers and from the control tasks of the public provider as well as from the interests of the family. The coordination acts in a solution-neutral manner and independently of the control tasks of the public body and adheres to the procedural standards.

1.3 The use of “private family time” (“family-only time”) is essential.

Decisions are made there, solutions are developed, relationships are clarified, strengthened or expanded and plans are drawn up without specialists. Private family time ensures family autonomy from the support system and transparency within the family. The specialists support these planning in advance with clear information that is useful for the family members regarding their concerns, the family's achievements and potential, and through professional knowledge of the problem, but are not involved in the decision-making process.

1.4 The family has the right to consent to the plan drawn up, provided that the previously formulated minimum standards are met and the plan is legal.

1.5 The family council is held as a “home game” for the family (time, place, participants, family culture, food, language).

1.6 The safety of all participants and the strengthening of weak interests - in particular the appropriate participation and the interests of the children - are worked out in preparation with the family.

1.7 The plan developed must be recorded in writing and available to everyone. The plan includes work arrangements, an emergency plan and a review date. (...)

2.3 Families should be given opportunities to contact other families and family members who have experienced a family council themselves should be given the opportunity to participate in the strategic and practical development of the “family council” process. (...)

3.5 Family councils should be systematically evaluated in order to document results, to enable methodological improvements and to identify structural problems that show up in individual problems.”

## **RESOURCE ACTIVATION, EMPOWERMENT, PARTICIPATION, OWNERSHIP**

Ownership, participation, resource activation and empowerment are terms from psychosocial work that make family councils unique and characterize them. When a family council is held, the people involved experience the mechanisms mentioned above. The family council activates their own resources and the resources of the other people involved. When these people realize what resources they have and that they can find solutions independently and without outside help, this triggers a feeling of empowerment in them. The family council is a process that belongs to the families. The family council is not carried out for the family, but with the family, they experience ownership of the family council and they also experience participation.

The family in the family council experiences participation, the family council belongs to them, problems and solutions belong to the family. The family council belongs to the family.

## Resource activation

Resources are prerequisites that people already have; these can be motivations, expectations, skills, attitudes, goals, desires, knowledge, education, physical characteristics, financial opportunities or interpersonal relationships. All these prerequisites make up a person and act as positive potential to satisfy their basic needs. When a person is aware of their resources, this gives them an experience of control and this control enables them to achieve their goals and break out of a state of perceived loss of control. This control also helps people to increase their self-esteem, as they can rely on their resources and thus perceive themselves as effective. These resources are activated and a positive feedback process is released. A positive feedback process is a process that repeats positive experiences over and over again (see Grawe & Grawe-Gerber 1999: p. 63 - 67). A person therefore experiences themselves as effective and this leads to them repeatedly utilizing their abilities and strengths in order to solve problems. In the Family Council, the activation of resources is crucial for the success of the Family Council and for solving the problem that is being worked on. The person concerned must draw on their interpersonal relationships and thus activate their resources. Everyone has a wide variety of relationships with a wide variety of people, and people often don't even realize how many people they really have at their side. Not only family and friends can be useful here, but also neighbours, acquaintances, the children's or child's coach, or even people you see every day, such as the bus driver or the baker across the street, all of these people can be a valuable resource in the Family Council process. These different people in turn bring a wide variety of resources that can help the family. These resources must be presented by the people themselves in order to be able to help the family in the family council. However, this can sometimes be difficult, which is why the Strengthening Round is so essential for activating resources. In the strengths session, the mental health professionals have the opportunity to point out the strengths of individual people.

Frank Früchtel and Erzsébet Roth describe it as follows in their book on family counselling: 'When the perspective is focussed on resources, the degree of resolution, sharpness and depth of this specific view increase: characteristics, achievements, relationships, survival strategies, possibilities and oddities emerge of which little was previously known, but to which new paths and solutions can be connected [...] Addressees discover that they are not empty-handed, but have a wealth of strengths at their disposal. In the end, they experience an extraordinarily empowering social recognition from a group that makes them proud and generates hope. The Strengths Round is a kind of refuelling station that you go to before heading off to the Family Council.' (Früchtel & Roth 2017: p. 118;). Activating resources therefore not only helps to show the affected family that there are support options in their family and non-family environment, but it also helps the individuals to recognize themselves as effective and thus they can also experience recognition and pride. Involving the family and the 'extended family' to develop solution strategies activates the solidarity of the family and each individual can make their contribution to helping the affected person. The activation of resources is therefore of central importance for the success of a family council.

## Empowerment

The empowerment approach is central to the family council. Above all, the families experience a great deal of empowerment here due to the fact that the family council is not conducted and organized for the family, but is conducted and organized with the family. The family council belongs to the family and the family decides how it is organized. The family council coordinator remains solution-neutral throughout the entire process and independent of the support services provided by the organizations, be they independent or public organizations, and the person coordinating the family council also remains independent and solution-neutral in relation to the family.

This means that the family is given the task of solving their problems themselves, without support or advice from mental health professionals. The families also experience empowerment primarily through the 'family-only phase'. During this time, the family is alone and important decisions are made together and a plan is drawn up. This phase ensures the family's autonomy from the support system. Here, the family can recognize what they are capable of and which problem-solving strategies they can find themselves (cf. Früchtel & Straub 2011: p. 91f.). Families realize that they can achieve things independently and with their own resources and do not need help from professional helpers. This not only gives them strength for the current situation, but also for future problems that may arise. Central to this is the fact that the family is on its own. The people involved become active in finding their own solution strategies and they coordinate as a team to create a plan. Difficulties are identified and the family members look for ways to solve them (cf. Früchtel & Roth 2017: p. 38).

The family council enables people to find solutions on their own and so they experience empowerment. They recognize that they can act independently and effectively without the help of others. The family is thus strengthened in leading their lives autonomously and self-determinedly and being responsible for their own lives.

## Participation

Social scientists assume that it is the task of social work to promote the participation of all people in a qualified and targeted manner. Every person should be able to have an influence on their own life and be able to shape their own life in a self-determined way. Participation is important for everyone at every stage of life. Every person has to make decisions every day from the beginning of their life to the end of their life that affect their own life or the life of society.

Participation is practised in the family council. There are few processes in which participation is realized as actively and fully as in the family council process. The family council is carried out by the family, it is their family council, the family council belongs to the family, all problems, all solutions, belong to the family in the family council. There is no help from outside, the family alone decides to what extent the problems are solved. They experience complete freedom in their decision-making, they decide what arrangements are made, they decide what is on the agenda, they decide about their own lives and the lives of their own family. The family council gives the family the task of taking their lives into their own hands



and finding solutions themselves. The family decides everything, without outside influence. The idea of participation is put into practice in the family council. They make their own decisions about their lives and play an active and self-determined role in shaping their lives and the life of the family.

### Ownership

Ownership is a term from psychosocial work that goes deeper than the term participation. Ownership is the feeling that something belongs to one person and no one else. Ownership is described in the literature as regaining one's own decision-making powers and competences, both in the justice system and in social work. This means that a person regains the ability to determine their own life and that all decisions remain with the person and decisions are made solely by the person. Matters that affect the person are dealt with by him/her, so the person regains responsibility for his/her own life. This is exactly what the family council gives back to the families, the opportunity to take control of themselves and their lives and to find solutions to problems. The family council belongs to the families, the plan of the family council belongs to the family. The problem-solving strategies they find belong to the family. Everything belongs to the family. The families thus experience themselves as self-determined, autonomous and responsible for themselves. This strengthens their self-confidence, self-esteem and autonomy. In the family council, they cannot rely on the experts, the youth welfare office or the coordinator; they have to find solutions to the problem, or several problems, independently in the family council with their 'extended family'. Away from heteronomy and towards self-determination. This is what the family council does. The fact that the family decides alone and no helpers are present in the 'family only' phase also increases the willingness of the people present to take responsibility (cf. Früchtel & Roth 2017: p. 60).

## CONCLUSION

From a professional point of view, a family group conference is a role-play, where the central role is the coordinating person, which on one side organizes the conference and the follow-up by talking with family members about the starting point of the child- and youthcare authorities (or other authorities), the invitation list and all the practical questions about running such a conference. On the other hand the coordinating person informs the professionals about their roles and the rules that have to be followed to make the family group conference successful. There has been done a lot of research on this process and the positive outcome. The family conference makes sense for any family system for any issue. So it is much more a matter of culture and attitude to unroll this concept than a matter of (lacking) knowledge.

## SOURCES AND BIBLIOGRAPHY

Forum Educational Aids 17th year, 2011, issue 1, pp. 47 - 50, NDV 2/2011 , pp. 91 - 93 and Sozialmagazin 2/2011, pp. 53 - 57)

Kirchner Andreas, "Youth welfare on site, social space orientation and family council in youth welfare in the Fürstenfeldbruck district", Catholic Foundation University Munich, Center for Research and Development (Z:F:E), October 2023)

Früchtel, Frank & Roth, Erzsébet (2017). Familienrat und inklusive, versammelnde Methoden des Helfens. Heidelberg: Carl Auer Systeme Verlag.

Grawe, Klaus & Grawe-Gerber, Mariann (1999). Ressourcenaktivierung. Ein primäres Wirkprinzip der Psychotherapie. Psychotherapeut (44), 63-73.

Früchtel, Frank & Straub, Ute (2011). Fachliche Prinzipien und Standards des Familienrates.

NDV, 2(2011), 91-93.

Hilbert, Christian/ Kubisch-Piesk, Kerstin/ Schlizio-Jahnke, Heike (2017). Familienrat in der Praxis – ein Leitfaden. Berlin: Verlag des Deutschen Vereins.

## **MENTAL HEALTH AND THE IMPORTANCE OF KEEPING A DAILY BALANCE**

Anita Kararaj  
Youth Care Specialist  
PVN-Albania  
anitakararaj@gmail.com

### **ABSTRACT**

*There are different factors that affect mental health of youth workers and young people in our day life, like emotional, social and physical environment, technology, finance, pandemics, long working hours, verbal and physical violence that causes imbalance and allows stress to raise up. It is really important to make priorities in our daily life putting first the mental and physical health while balancing the other aspects of the life.*

### **MAIN PART**

According to studies(1), mental health is a significant concern for adolescents around the globe. In the study young people claimed that mental health is a taboo topic, and that the associated stigma often means that adolescents keep emotional and behavioural challenges to themselves.

Youth unemployment is one of factors that affect mental health among young people. According to Eurostat In 2022, 72% of young Europeans (aged 15-29) remained outside the labour force during formal education. An additional 25% were employed, while 3% were available for employment and actively seeking employment (unemployed) while in formal education.

Social and physical environment, poverty, digital technologies, spread of sexual and physical violence plays an important role in mental health and well-being of young people.

The environment and mental health and intrinsically connected. The places where you spend a lot of time—home, work, school, and even socially—can have a significant impact on your mental well-being(3)

### **CONCLUSION**

Raising awareness, building capacities, skills, learning new tools, providing training about mental health and psychosocial well-being of youth workers and young people, school leaders, parents, teachers and other community leaders, plays an important role in creating opportunities to identify, support and develop the mental and physical well-being.

### **SOURCES AND BIBLIOGRAPHY**

ON MY MIND How adolescents experience and perceive mental health around the world. A companion report to The State of the World's Children 2021

Eurostat 2022

Verywell mind, March 2023

## "VOICES UNHEARD: A FORUM THEATRE EXPLORATION OF YOUNG PEOPLE'S MENTAL HEALTH"

Hanna Kishkurna  
Youth Facilitator  
Next Stop New Life  
[Lissi665@yandex.ru](mailto:Lissi665@yandex.ru)

### **ABSTRACT**

*This 30-minute interactive session delves into the intricate and frequently neglected aspects of young people's mental health, employing forum theatre as a potent medium. Through a sequence of lively scenes and interactive dialogues, participants will immerse themselves in the experiences of youth grappling with social pressures and the influence of social media. Together, we will scrutinize the repercussions of these challenges on mental well-being and deliberate on approaches to bolster resilience, empathy, and support within our communities.*

**KEYWORDS:** youth mental health, forum theatre, social pressure, social media influence, resilience

Join us for an engaging and interactive 30-minute session where we will explore the complex and often overlooked issues surrounding young people's mental health through the powerful medium of forum theatre. Through a series of dynamic scenes and interactive discussions, participants will have the opportunity to step into the shoes of young individuals facing various challenges related to social pressure and social media influence. Together, we will examine the impact of these factors on mental well-being and explore strategies for promoting resilience, empathy, and support within our communities.

### **CONCLUSION**

In summary, our examination of young people's mental health through forum theatre has provided valuable insights into their challenges and potential solutions. While forum theatre offers engaging ways to explore these issues, its limitations include time constraints and the need for ongoing support. Future efforts should focus on longitudinal studies and interdisciplinary collaboration to develop more effective strategies. Together, let's continue advancing the dialogue and taking action to support youth mental well-being.

## **AUDIOVISUAL CREATION: A TOOL FOR CONSTITUTION AND LEARNING**

Valérie LADRAT-SANDOT

Music et Musicology; Training Engineering, Research in Adult Education  
Project leader and action coordinator Association BOUM KALIKO, Résidence  
Toloman, 278 Bât. K,  
Route des Religieuses, 97200 FORT DE FRANCE – [www.boumkaliko.fr](http://www.boumkaliko.fr)  
[secretariat@boumkaliko.fr](mailto:secretariat@boumkaliko.fr)

### **ABSTRACT**

*Educating in the image is not only supporting a process of discovery and learning of digital and audiovisual arts, but also promoting the development of skills (such as basic know-how: reading, writing, understanding instructions, etc.), knowledge (such as plan values, techniques of realization, etc.) and interpersonal skills (teamwork, respect for others, listening, self-confidence, etc.) and finally allow us to deal with themes as diverse as varied and rich in human social, societal concerns, etc.: environment, food, physical and mental well-being, inclusion, gender equality, etc.*

*Around these 3 essential axes, audiences discover audiovisual production thanks to 10 manufacturing stages essential to creation: coordination, discovery, texts and languages, images, sound, staging, multimedia, video, technical management and exploitation and can flourish and above all learn in a fun and useful way.*

**KEYWORDS:** to educate in the image, to do it together, to interact, to create, to learn while having fun

### **AUDIOVISUAL CREATION**

In France, National Education puts digital technology at the heart of the teachings. Indeed, critical and distanced reading, the ability to publish, produce information and inform oneself are part of a citizen practice of the media which requires the development of multiple literacies.

“By the Law of Orientation and Programming for the refoundation of the School of the Republic of July 8, 2013, the Republic is committed to allowing all students to acquire the common base of knowledge, skills and culture, bearer of the common culture. It is about contributing to the success of a school of success for all, which refuses exclusion and discrimination and which allows everyone to develop their full potential through the best

possible education” (Decree 2015-372 of 3-31-2015, Official Bulletin No. 17 of April 23, 2015 <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>).

Creating a link between formal teaching and learning non-formal education is essential to ensure monitoring and continuity in the practice of these activities, because the objective of media and information education is to enable students to exercise their citizenship in an information society and of communication and to train active, enlightened and responsible “cybercitizens” of tomorrow.

To enable young people to exercise their citizenship in an information and communication society, to train the active, enlightened and responsible cyber-citizens of tomorrow, we have chosen to support the understanding of the media, networks....

Studied and specific, digital technology is a strong tool to promote the acquisition of basic skills:

1. Languages for thinking and communicating:
  - Understand, express oneself orally and in writing
  - Understand, express oneself using mathematical, scientific and computer languages
2. Methods and tools for learning
  - Organization of personal work
  - Media, research and information approaches
  - Digital tools to exchange and communicate
3. Training the individual and the citizen
  - The rule and the law
  - Reflection and discernment
4. Natural and Technical Systems
  - Scientific approaches
5. Representations of the World and Human Activity
  - Invention, development, production

Through audiovisual creation, supporting audiences in understanding the language of the image, to better understand the impacts of television, cinema and advertisements; encouraging them to develop their imagination and creativity to make them actors, allows each individual to realize that they can be the director of a global project (artistic, audiovisual, multimedia, etc.), that the organization (distribution into team, empowerment through the assigned roles, interaction and communication) is essential to move forward and then achieve a video project, that the individual potential of everyone has the right to be different but above all valued through a creative project.

From an educational, pedagogical and personal point of view, it is a fantastic tool for:

- Deconstructing preconceived ideas and stereotypes
- Supporting the fight against illiteracy, illiteracy and dropping of school,
- Transmitting school lessons fundamentals specified earlier

- Assimilate concepts that are difficult to access
- Promoting acquired skills
- Promoting access to art, culture and new technologies
- Promoting the acquisition of technical but also fundamental know-how and the ability to be indispensable in our societies (resilience, spirit team, ability to communicate and listen, respect for others, concentration, etc.)

It is also an opportunity to discover artistic professions specific to cinematographic creation but which sweep away a large part artistic practices that are sometimes not sufficiently presented or understood in the teachings or rarely used by young people, such as layout, props, computer graphics, scenography, sewing, research and investigative journalism...

Our audiovisual creation support allows us to produce 3 types of films: animation (cartoon but also stop motion), fiction and documentary.

Each type of project has its own creative approach with, however, fundamental common points. Thus 4 stages of achievement are common:

1. Foster self-discovery and the environmental:
  - Developing psychosocial and civic skills
    - Highlight the Individual (strengths and weaknesses)
    - Enhance the skills acquired and developed
    - Cooperate, highlight the individual to achieve the group project
  - Discover, value and protect your environment
  - Promoting links with other members of the educational community (parents, teachers, educators, etc.)
  - Learning to have fun through manual, creative and technical games  
. Games library, karaoke, video games...
2. Using Image as a Language
  - Image to say, express
  - Image to tell
  - Image to transmit
  - Image to remember
  - Image to show
  - Image to archive
3. Speaking and writing
  - Mastery of oral and written language to express oneself through the audiovisual medium.
  - Mastery foreign languages
4. Mastering Sound Expression
  - Working expression in all its forms and mastering sound production
  - Mastering the expression and language of sounds
  - Matching sound and image
  - Determining the appropriate support for the desired effect and then the intended production

For cartoons, to the steps above, we add the following phase: use the multimedia tool through the creation of a cartoon.

- Discover and use an IT environment



- Learn to to manage specific software
- Animate drawings and illustrations

For fictions, these are the steps of:

Staging:

- Role playing and stage expression
- Bodily expression
- Discover the power of light
- Discover the power of makeup
- Discover the power of plastic creation (scenery, etc.)

Theoretical and technical realization

- Learn to frame for usable images
- Initiate the use of capture equipment
- Take shots
- Assimilate the principles of scoping and framing
- Recover useful images and sounds for a production
- Achieve continuity of images and sounds
- Learn to organize filmed elements to give meaning
- Address digital image techniques
- Match sound and image

For documentaries or reports, in addition to some already mentioned staging elements and the same stage of theoretical and technical realization, the methods of research and investigative journalism (search for specific file types, find images or check the veracity of information...) are added to the realization.

For each type of creation, strong and relevant projects make it possible to trace the paths of young people with significant social, academic and behavioral difficulties. The indicators show that audiovisual projects encourage motivation, public investment, the adoption of new more responsible behaviors, but also the discovery of vocations, the satisfaction of teams and beneficiaries.

Among the children to have benefited from the association's first audiovisual support there was Koraly. She was 6 years old then, she wanted to see her drawings move and see her stories put on film. Diagnosed as dyslexic and with some speech therapy problems, she grew up with actions and managed to successfully overcome her problems. Currently, at the age of 20, she is in a higher education course in which she is blossoming.

With Rachel, another child, this time with an autistic disorder, the project not only created a bond and mutual understanding where words did not allow to exchange correctly, but also and above all to overcome a handicap that put her in a situation of exclusion and devaluation of her abilities to those of others. Encouraged by the support in her efforts, she pursues an artistic path that her new behavioral and skills facilitate.

## CONCLUSION

Response to our statutory purpose: «Creations, expressions and playful and pedagogical learning in arts, cultures, leisure, communications, training, professional insertion, new technologies for the transmission of knowledge and the social, family, regional and international link», our objectives of audiovisual realization is above all an idea out of the mind of a child, intended for young and old who want to share, transmit and give free rein to their creativity. It is also a concept well received by the young beneficiaries and by the formal, non-formal and after-school educational community who appreciates the methodology used and the final audiovisual production. Its major assets lie in the skills of our speakers and technicians, all audiovisual professionals who have been able to develop an education around their professional activity, the choice of lightweight equipment adapted to the use of the beneficiaries (e-g. example of mobile phones and not heavier and less maneuverable or shoulder cameras), but also in the almost infinite opportunities of creations. In addition, more and more schools, leisure centers and more generally organizations welcoming children are requesting our actions supported by our institutions, public policies, communities, etc.

Useful for learning, but also for the development of new attitudes and appropriate behaviors, through our support, each child assimilates the principles of collective and collaborative work, the notions of respect, listening and communication necessary for social life, societal and professional life, exclusion and non-violence, but above all overcomes academic, social, mental and physical difficulties... by developing tools, methods and strategies promoting its inclusion and success. This action is entirely financed by grants and calls for projects from public institutions, public policies of public policies of communities and private foundations whose budgetary envelopes decrease from year to year despite our strong dependence. We are committed to perpetuating this field of action through turnkey projects offered free of charge to education establishments which currently represent our most important target, but diversifying our resources through this support is a real problem for this action, real added value. Among our areas for improvement, we noted a need to improve our communication and better promote the achievements of our young amateur filmmakers but also to better support all educators to enable them to continue the support initiated in school during afterschool and extracurricular and thus perpetuate or even reinforce mastery of tools and the implementation of good behaviors.

## SOURCES AND BIBLIOGRAPHY

Decree 2015-372 of 3-31-2015, Official Bulletin No. 17 of April 23, 2015, <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>

## EMPOWERING YOUNG PEOPLE THROUGH CREATIVITY, STRUCTURE AND SUPPORT

Tatiana Leijten: social pedagogue

Caroline Berscheid: Master in sociology & human resources,

Deputy Manager of the transition to active live unit

National youth agency from Luxemburg

(Service national de la jeunesse /SNJ)

33, Rives de Clausen

L-2926 Luxembourg

[www.snj.lu](http://www.snj.lu)

[www.hey.snj.lu](http://www.hey.snj.lu)

[tatiana.leijten@snj.lu](mailto:tatiana.leijten@snj.lu)

[caroline.berscheid@snj.lu](mailto:caroline.berscheid@snj.lu)

### ABSTRACT

*The Service national de la jeunesse (SNJ) (national youth service) is a State administrative body that was set up by ministerial regulation on March 18th, 1964. The scope of action is the non-formal education, including all educational activities organized outside the formal educational system. SNJ's activities are governed by the principle of subsidiarity. The aim is to complement and support what is taking place elsewhere. Most of the SNJ's projects are carried out in cooperation with national or international partner structures.*

*The workshops from the National youth agency of Luxemburg are open to young people between 16 and 30 years. The focus lays on volunteer participation, co-determination, creativity, respectful interaction between the team and the participants in a cozy, secure place. There is no pressure, the working hours are flexible and the access to the workshops is quick and uncomplicated. Every participant has the opportunity to move on to his next step without pressure, while being supported by the whole team. The team is made out of experts as for example fashion designers and a social pedagogue. Youngsters can be creative in many ways. All products created are made, as far as possible, out of recycled materials.*

**KEYWORDS:** workshop, volunteer participation, creativity, expert, upcycling, support, structure, non-formal education.

### INTRODUCTION

Mental health challenges are on the rise among young people. According to the World Health Organization, one in seven 10–19-year-olds globally experiences a mental health disorder.

This rise can be attributed to various factors, including academic pressure, social media influence, and societal expectations. Addressing this growing concern requires a multifaceted approach that fosters resilience and well-being in young people.

In Luxembourg, the report of National Youth Action Plan 2022 *Together for the well-being of young people*, published in June 2022, targets the years 2022 to 2025. The report recognizes the youngsters physical, mental, social and emotional resources, and sees them as active citizens responsible for their own well-being. Young people are essential for our society, which supposes to hear them and involve them in all discussions and decisions concerning their well-being. Some erased questions are:

- How can we stabilize young people's sense of well-being?
- How can we boost their personal and social commitment?

These are questions to which the plan aims to provide concrete answers. In the field of formal education, school stress, lack of individual recognition and bullying or harassment are all factors that undermine young people's well-being at school. The various studies conducted as part of the youth report show that well-being is a prerequisite for education and vice versa.

Non-formal education and socio-educational activities consider self-education as the basis of well-being. Young people's capacity for action is strengthened through participation, promoting autonomy and open-mindedness. Youth centers and services are key links in building the non-formal education. They are important elements of pedagogical support and a meeting place for young people. The protection of children, young people and families are defined as important elements of well-being for the emotional security, resilience and autonomy in everyday resilience and autonomy in daily life, in order to ensure comprehensive support for young people.

In addition to the classic themes of well-being and mental or physical health, there are new trends that can have secondary effects on health, such as the digitization of society, the growing pressure to perform, and increasing social problems in families.

After highlighting the various possible approaches of the concepts of well-being and health in the youth field, it is possible to conclude that there are at-risk groups who need extra support from society.

## **OUR WORK AT SNJ WORKSHOPS**

In the workshops of SNJ, creative work, a structured process in daily life, and individual support of young people are the center of the daily work.

## **Population and problematics**

Youngsters that are no longer in school and not working aged between 16-30 years can participate in our workshops. The workshops are also open for refugees (restricted amount).

Most of the youngsters have dropped out of school because of a lack of orientation/misorientation, difficulties to cope with the Luxemburgish school system (language barrier). A big number of foreigners live in Luxembourg (47%). Official languages in Luxembourg are Luxembourgish, German and French, which are also official school courses.

During the last years, the number of youngsters with mental health problems has increased. Most of the youngsters coming to the workshops faced mobbing situations at school, experienced daily school stress and suffer from panic attacks or depressions. Some of the participants have a diagnosis spectrum of autism or other mental impairments like dyslexia, ads or psychoses. Most of the youngsters have experienced psychiatric hospital, are still seeing a psychiatric or a psychologist and nearly all of them have a medical treatment with psychotropic drugs. Consuming weed or other legal and illegal substances is also a big topic. Others have difficult family crises and some of the youngsters don't even have a place to sleep.

The population of the workshops is quite heterogeneous, meaning different ages, different cultural backgrounds and different family constructions. There are also a lot of youngsters with fewer opportunities that need a special support.

## The team

Each of the three workshops consists of a team of 2 experts in different fields that are offered: sewing, cooking, woodworking, pottery, graffiti, ... The team is completed with a social pedagogue. While the experts are daily working with the group of youngsters by guiding them in their creative process, the social pedagogue (educator) is helping with paper jam, requests, job and internship searches, trainings or any other issue supporting the youngsters to move on in their way towards a more structural offer (back to school, job or other offers from SNJ or other organizations) and a more independent life.

## Access to the workshops

The access to the workshop is very easy and uncomplicated concerning paperwork. If a youngster is interested in the workshop, the social pedagogue makes an appointment on short notice, a small interview and shows the atelier to the youngster. After having explained the rules and the daily structure the youngster can come a few days before making a final decision. The working hours can be adapted to the needs of the youngster. One mayor characteristic of non- formal education is voluntary participation which is crucial for the motivation of the youngster and our way of working together.

The participation at the workshops is limited to a year.

## Activities and methods

Creative activities like art can offer young people an opportunity for self-expression and emotional catharsis. Engaging in these pursuits allows them to explore their inner world, process difficult emotions, and develop a sense of agency. By developing their creativity, young people can build self-awareness, and discover their passions. For example, some of the youngsters coming to the workshops developed their passion for sewing, bought an own sewing machine after their time at the workshops and a few continued their path towards a fashion designer school.

Realizing personal objects with the help of the experts gives them a feeling of satisfaction: at the end of the day or week they have a concrete result that they can take home, show to their family and friends which can admire it and give them positive feedback. All objects are realized as good as possible from recycled material. The value of resources, avoiding pollution, repairing and upcycling are mayor themes in the workshops.

On the one hand, the created objects are for personal belongings. On the other hand, they are meant to be sold at markets and festivals. The money earned in the markets and festivals is used to finance activities for the youngsters. They choose themselves what kind of activity they would like to do with the money they earned.

The youngsters can accompany the team to the events and sell objects they created by themselves which makes them feel proud. One day, a youngster sold a self-made pillow on the market and the buyer complimented him a few times on the design and the quality of the work. Later on, he told the group that he never imagined someone buying his creation. After this happened, he was highly motivated continuing creating new designs and asked to be more often present on the markets.

Creating a structured daily life routine provides young people with a sense of control and predictability. This structure promotes healthy habits, reduces stress, and fosters a sense of accomplishment. The three ateliers are open from 9 a.m. until 3 p.m. during nearly the whole year. Opening hours are chosen that way in order to give youngsters the time to arrive in the morning and not to overburden them with long working hours. Some of the youngsters haven't been in a rhythm for more than a few months or years. The main goal consists therefore to make them arrive on time and regularly.

In order to honor their commitment, the participants get rewarded with 1 € per hour (except for lunchtime) which is given to them by the social pedagogue once or twice a month, in cash. This is not a lot of money, but it allows some of them to offer a gift to a friend or buy something extra for themselves.

The structure given in the concept of the workshops is not about rigidity, but rather about providing a framework for healthy habits and emotional stability. The number of youngsters is limited to 15 per workshop. In each workshop is a cozy atmosphere, which provides a kind of shelter to the youngsters. Every day, the team works with the youngsters on the

development of their soft skills. The youngsters help accomplishing daily tasks like cooking and cleaning. They are involved in the decision taking, for example decide how to decorate the workshop, choose what kind of products to create and sell on a market or suggest some new projects and activities. The lunch is for free and the participants can make suggestions for the menu of the week. Having a healthy freshly cooked meal together is a very important moment where global issues, different point of views and cultural differences can be heard and discussed together. Many topics like family, relationships, sexuality, healthy habits, manners, recycling and many more are covered.

While creative avenues and structured routines are valuable tools, individual support remains important. Young people require a safe space to express their concerns and access resources that cater to their specific needs. Creating a network of support empowers young people to seek help when needed and fosters a sense of security.

As most of the youngsters stay in the workshops for a longer period, they build a bond with the experts they are working with during the day, as well as with the team and the other youngsters. They begin to trust each other, feel comfortable and secure. Many youngsters consider the workshops as their home and feel connected as a family.

The exchange between the youngsters helps them to understand that they are not the only people having difficulties in their live, that there are others facing similar problems or being or having experience similar situations.

## **CONCLUSION**

The mental health of young people is a complex issue that requires a comprehensive approach. Encouraging creative work, establishing a structured process, and offering individual support can significantly impact the mental well-being of young people. By providing them with tools for self-expression, fostering healthy habits, and offering a safe space to seek help, we can empower young minds to blossom and thrive.

The workshops lay their focus on volunteer participation, creating bonds and on providing a safe space to express oneself in respect with each other in a multicultural environment. Every youngster, regardless its personal situation and mental health, is accepted the way he is and is encouraged to move on to his next personal goal when he feels ready to do so. There is no pressure except that the participation is limited in time. This combination of creative work, individual and collective support in a family like surrounding allows many youngsters to find a harbor of peace, to make positive experiences and to find the courage to move on to the next step in their life.

## **SOURCES AND BIBLIOGRAPHY**

World Health Organization: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> - Adolescent Mental Health

Plan d'action national pour la jeunesse 2022-2025, Ensemble pour le bien-être des jeunes, published in June 2022.

(<https://men.public.lu/de/publications/jeunesse/informationsgenerales/jugendpakt-2022-2025.html>)



## “CULTIVATE + A PROJECT TO MOTIVATE AT-RISK YOUTH THROUGH ENTREPRENEURSHIP”

Dora Lourenço, High School English teacher  
António Pacheco, High School Biology teacher  
Associação de Juventude Gente sem Tabaco, Rua da Saúde.  
197 C 9500-363 Ponta Delgada – Portugal  
[gentesemtabaco@gmail.com](mailto:gentesemtabaco@gmail.com)

### ABSTRACT

*This Project came from the need to motivate a group of at-risk students for the learning of new knowledges and, at the same time, to improve their inappropriate behaviour. Some of the students showed impulsive reactions leading to disastrous management of their emotions and interpersonal relationships, causing conflicts within the class and outside it, both with their peers and with the school's teachers and school staff. Given that these behaviours compromise the development of the skills proposed in the class syllabus, it became essential to invest in strategies to promote more appropriate behaviour and to generate more school success.*

*In order to involve students in the proposed tasks, to motivate them and to make them responsible for the work they must do and for their learning, we developed an entrepreneurship project capable of bringing together all the work developed in the different training components.*

*There was an adaptation of the School Curriculum, prioritizing the subject of Citizenship and Development, due to the application of the entrepreneurship project in this component. However, an attempt was made to involve all the subjects, each of them contributing in different ways to the final project.*

*It was applied a methodology based on the learning by doing concept, as a strategy for successfully achieve the competences defined in each training component, using practical experience as a way of generating knowledge. As Lev Semenovictch Vygotsky said “The knowledge that doesn’t come from the experience is not really knowledge”*

*By implementing an entrepreneurship program to try to motivate the students for the proposed task, at the same time it was necessary to promote further development of their personal skills. A good entrepreneur needs to develop several skills, and in this context emotional intelligence also played a very important role.*

*To be able to carry out this project, the students have developed many entrepreneurial skills and learned to manage some of their emotions. It's also important to stress that to get the best out of each of them, we need to focus on valuing the intelligence that stands out in each student. Entrepreneurship is a way for students to show that they also have value, although not in such academic areas.*

*To achieve all these goals, many strategies were implemented since study trips to interesting places for the development of competences of their entrepreneurship project, attendance of workshops with professionals on the area, testimonies of people whose inappropriate behaviours lead to negative consequences, etc*

*The main activity was the organization of entrepreneurship fairs with the aim of promoting the sale of products grown by the students. The class also participated in a contest promoted by the Regional Government, called “the 19 Azores - Young Academy of Innovative Ideas”, where they will represent the school in another island.*

*To strengthen their will to overcome difficulties, it was shown a testimony of a student who is now working on his own business, showing that it is possible to achieve your goals if you are committed to it.*

**KEYWORDS:** entrepreneurship, youth at risk, emotional intelligence, learning by doing

Background of the school and characterization of the students

Located in an ultra-peripheral region from Portugal, the archipelago of Azores, composed by nine islands, reveals in, some ways, some handicaps in comparison to life in big cities.

Our school is situated in the biggest island of the archipelago, in a village nearby the capital city called “Arrifes”. It is a rural village which occupies an area of land used for agriculture and livestock farming. There are pastures for cattle, which is why it is said that “Arrifes” area is home to the largest “dairy basin” on the island. Its population is divided into two large groups: those who work the land and those who commute every day to the city to work in commerce, industry and services. It is important to note, however, that the village has a high rate of population that is mostly unemployed, benefiting from precarious benefits, such as the Social Integration Income (RSI).

Students originated from these families generally show difficulties essentially in the cognitive and attitudinal domains. Consequently, they have many weaknesses in autonomy, responsibility, self-concept and self-esteem.

The aim of this project is to offer an educational response to this group of students and to equip them with school, functional, personal and professional skills, that will enable them to better integrate into the world of work, so that they can progressively become economically active citizens who are able to develop a professional activity in an autonomous way.

**PROJECT “CULTIVAR +”**

The objectives of this project are:

- To enable the student to acquire the skills required of basic education.
- To promote the consolidation of social skills.
- To promote self-sufficiency, self-esteem and self-confidence.
- To develop activities of a vocational or pre-vocational nature that promote the transition and integration of students into active life in the community.
- To enable the acquisition of minimum skills for integration into the world of work.

At the end of the project, the students will be certified as a Gardening Operator, described as the professional who organizes and carries out tasks related to the installation and maintenance of gardens and green spaces, considering soil and climatic conditions and respecting safety, hygiene and health standards in agricultural work and the protection of the environment.

## **ACTIVITIES**

As one of the aims is to involve students in the proposed tasks in order to motivate them and make them responsible for the work they have to do and for their learning, promote a more peaceful coexistence between them and adjust their relationship with teachers and staff and to improve the way they express themselves, avoiding the use of inappropriate vocabulary, we prioritized the following activities:

- A project of entrepreneurship (cultivation and selling of plants) capable of bringing together all the work carried out in the different training components.
- Training in working context - Creation of a growing space for production of plants for sale.
- Study trips to places of interest for the development of skills in the area of gardening.  
Eg. Study trip to the Agricultural Development Services of São Miguel island;  
Study trip to the Pinhal da Paz Forestry Services;  
Study trip to botanical gardens....
- Invitation of gardening professionals to come to the classroom.
- Promotion of activities that raise students' awareness of how to improve their interpersonal relationships and managing their emotions.
- To make students aware of the need to adopt appropriate behaviours, using the testimonies from people who are experts in areas where behaviour has had harmful consequences.

## **CURRICULUM**

- Culture, language and communication - Listening to, reading and understanding. texts alluding to the preservation of the environment; researching information about the plants in the class green space; writing short informative texts about them; creating advertisements about them; creating advertisements for entrepreneurship fairs; writing and disseminating

entrepreneurship fairs; writing and disseminating short news items about the activities; and drafting documents relating to the logistics of the sales.

- English – translating vocabulary associated with the buying and selling of products, with more emphasis on the translation of names of plants and flowers endemic to the Azores.
- Mathematics, Science and Technology - Measuring farmland for space management for space management; surveying expenses and forecasting profits from activities carried out.
- Citizenship and development - Participating in and holding entrepreneurship fairs with the aim of promoting the sale of products grown by the students and participation in the I9 Azores - Young Academy of Innovative Ideas competition.

## **METHODOLOGY**

We applied a methodology based on the learning by doing concept as a strategy for successfully achieve the competences defined in each training component.

(using practical experience as a way of generating knowledge).

## **CONCLUSION**

Although this program is still in its development phase, there has already been noticeable a positive evolution of the students involved, both in their involvement in class tasks and in their impulsivity and conflict management. However, there is still a long way to go, that's the reason why this is a dynamic program which is constantly under construction. Regardless of whether all the objectives set are fully achieved, the important is that we can already notice a positive evolution of students in overcoming their difficulties. We can observe a positive impact on the classroom and on the school in general due to this work. There was a great development of these students on academic, social and emotional levels.

The concept and methodology of entrepreneurship has revealed highly efficient in motivating and orienteering these students to achieve his goals.

There will be presented the example of a former student who, after, having been subjected to this kind of project, is now active at the world of work, running his own business.

So, we can conclude that despite the challenges, the potential benefits of entrepreneurship projects for at-risk youth can make a meaningful difference in the lives of young people facing adversity.

## **SOURCES AND BIBLIOGRAPHY**

- Banha, Francisco, *A educação para o empreendedorismo*, Lisboa, Bnomics, 2016  
Programa de Formação Profissionalizante (B3), apresentada na Portaria n.º 58/2023 de 10 de junho de 2023  
Goleman, Daniel, *Trabalhar com Inteligência Emocional*, Lisboa, Temas e Debates, outubro 2012

## "BECOME WHAT YOU ARE": A LOOK BACK AT TWO YEARS OF FIELD EXPERIENCE WITH THE LYCÉE VOYAGEUR

Marie De Muijlder, Master's degree in Musicology,  
Matser's degree and Aggregation in History,  
former French teacher, Youth Worker for 10 years.  
Coordinator of the Lycée Voyageur, first High School on Wheels,  
for Eduquer Demain ASBL, 26, rue de Montigny, 5670 Le Mesnil, Belgium  
lyceevoyageur@gmail.com

### ABSTRACT

*The Lycée Voyageur is a secondary school with the distinctive feature of being semi-nomadic. There is no school building, but rather a bus equipped to enable young people to explore the real world and meet the "adult in them". This article sets out the basic philosophy of our school, rejecting the concept of adolescence in favor of that of "young adult", emphasizing the importance of mental health in learning, and reviewing the advantages and disadvantages of the semi-nomadic nature of our educational and human adventure. "Become what you are" is the proposal made by the Lycée Voyageur to the young person who commits to it.*

**KEYWORDS:** Mental Health, Travelling High School, Field Research

### WHAT IS THE LYCÉE VOYAGEUR?

The Lycée Voyageur is an unrecognized secondary school for young people aged between 15 and 21, whose distinctive feature is that it is a semi-nomadic school. There's no school building but a converted bus (currently being fitted out) whose purpose is to enable young people to explore the real world, the immediate environment, Belgium, nature, neighboring countries... and Europe. This "nomadic" aspect has its advantages and disadvantages, which we will outline here.

This school is an "experimental" school, a research field, a kind of "prototype" that is being co-built and tested over a three-year period, with the help of the students and volunteers involved. The aim of this field research is to enable a new form of schooling to emerge, one that is alternative, active, different and complementary to what usually exists.

This project was born out of a terrible realization about the rise in school drop-out rates among young people, the lack of vocation among teachers, the rise in exclusion mechanisms and mental health problems, and finally the consequences of this "waste" of energy for current and future generations.

Before explaining more concretely what the Lycée Voyageur is, we're going to lay the foundations of our school philosophy. We'll start by redefining the concept of adolescence and explaining why we refuse to consider it relevant to our approach.

### **WHAT IS ADOLESCENCE?**

Adolescence is a fairly "young" concept, which emerged in the 19th century. It refers to college students who are financially dependent. It gradually spread to an entire age group with the generalization of education in the 20th century.

(Huerre, P. (2001). L'histoire de l'adolescence: rôles et fonctions d'un artifice. *Journal français de psychiatrie*, no<(sup>14), 6-8. <https://doi.org/10.3917/jfp.014.06>)

This concept is therefore intrinsically linked to the evolution of school and education in our societies. Today, it frequently refers to a period of turmoil, danger, delinquency, the quest for identity... And this subject could be the subject of a whole article! We're only going to give you our opinion - not an established truth, but just one that has shaped our pedagogical approach at the Lycée Voyageur.

We believe that adolescence is a concept born of the disappearance of the rites of passage between childhood and adulthood. Without denying the existence of puberty, that period of biological change, it's possible to take a fresh look at the younger generation when we get away from the mental habit of regarding adolescence as an objective, universal period. Let's try replacing this term with "abandonment" and see if it works. Instead of a crisis of adolescence, we have a crisis of "abandonment", instead of "adolescents" prey to delinquency, we have "abandoned" prey to delinquency... By doing this we understand that the abandonment of rites of passage carries with it the seeds of many problems in our modern societies.

Rites clarify experiences : Becoming an adult and leaving the world of childhood is generally set as a painful experience, involving individual suffering that is "non-lethal" and collectively recognized. This rite of passage acknowledges the acceptance of suffering, pain and difficulty as a component of adult life, by situating it within a secure, collective framework. Putting your hand in a glove full of red ants, killing a deer with your bare hands, spending two days alone in the forest and bringing back a prey... or ... having your first period. This experience, recognized by peers and valued as a test proving certain qualities intrinsic to adulthood, brings with it a sense of belonging to a group, an awareness of the collective and of the ties that bind us. This identity and collective foundation brings security and confidence, self-esteem and pride to those who leave the world of childhood to enter the unknown age of adulthood, feeling welcomed and guided by the group to which they belong.

The experience of suffering transforms us. The transition to adulthood takes place through this experience, but also through the learning of norms and codes, the acquisition of symbolic knowledge, responsibilities, the understanding of institutions and the structure of society, the

awareness that each of us plays a role and takes an active part in it... And what used to be done in a collective and defined framework, is now done in the vagueness and solitude characteristic of our individual and industrial societies. So, unconsciously, our "abandoned" young people, those who are no longer reached out to and clearly guided towards the adult world, who feel neither empowered nor welcomed - they have to ask to go to the bathroom, to go out, are constantly humiliated and controlled, and have no sense of responsibility or autonomy, no awareness of their inner power, those who don't project themselves into a society they don't understand... they don't know or recognize its codes, and don't feel they're an active part of it. They may rush into dangerous situations of suffering, violence and destruction, in the unconscious hope of "becoming what they are", i.e. adults, and finding, somewhere, someone who understands them, someone who has experienced "the same suffering" as they have. (Le Breton, D. (2005). Rites personnels de passage: Jeunes générations et sens de la vie. Hermès, La Revue, 43, 101-108. <https://doi.org/10.4267/2042/23995>)

We therefore refuse to validate this concept of "adolescence", preferring to return to simplicity. Our school does not offer a framework for "adolescents", but for young "adults". That's why we don't take any children, even pubescent ones, and therefore we don't take anyone under the age of 15 (the "shifting age" in our view).

### **THE LYCÉE VOYAGEUR SETTING**

The Lycée Voyageur framework has been designed with this approach in mind. Each person has a "role" to play, and each participates in building the prototype and developing the program according to his or her skills and responsibilities. Little by little, certain tasks and decisions are taken by the young people themselves. Certain aspects of the framework are imposed: simple dress code (no brand names or messages on T-shirts, no sportswear (crop tops, jogging suits) or clothing with holes outside sports or field activities, no soda (industrial drinks), no insults, no physical violence, no smoking, no drugs, no alcohol, no telephone between 9am and 12pm or between 1pm and 4pm (i.e. during activities), except for creative or educational use. This framework is designed to ensure a healthy environment for young people.

Other aspects of the framework are discussed with the youngsters, with a final decision by the project coordinator: daily program, budget for activities and trips, organization of courses, management of social networks, for example.

Some aspects are managed entirely or almost entirely by the young people themselves: shared cooking, "pilot" days, "pilot" budget, organization of household chores, organization of fund-raising activities...

These decision-making levels are fairly organic, while the decision-making processes vary according to the level... from informal discussion to a talking circle with compulsory attendance.

Our young people enjoy a great deal of freedom compared with a conventional school, but they also have a lot more responsibilities. They never have to ask permission to drink, eat, go to the toilet, get up, move around... but they learn to sense when and how to take these liberties while respecting the rest of the group or the situation at hand. They learn to "adapt" their behavior to the "real" situation.

They take part in drawing up activity programs, but are responsible for what they propose. This means that each young person has to send e-mails, make phone calls, identify resource persons or contacts, evaluate budgets... in order to carry out the proposed activity. This not only gives the youngsters a sense of responsibility and makes them aware of their own potential for achievement, but also allows us to enter into each other's world: we meet their family and peers, share their interests, discover their motivations... By becoming active organizers, the youngsters become aware of the effort required to set up activities. This awareness leads to respect and recognition of the efforts of other human beings - young people, accompanying adults, parents, professionals - when they are in charge of activities.

The Lycées students are also in charge of their own learning. If an adult decides to take a course in herbalism and pays 3,000 euros for it, it's almost certain that he or she will attend the classes, take notes, work on the concepts and put his or her time into the project. What's the difference with a young adult? The young person is not yet aware that he's working for himself. They think they have to, for society, for their parents, so as not to be seen as a loser... At Lycée Voyageur, we only organize classes when students are working "for themselves", because only then will they make enough effort and pay enough attention to work with respect for the teacher and the learning environment, without resorting to punishment or humiliation. To get young people to work "for themselves", we need to be patient and take the time to untangle the knots that block motivation, prospects and self-esteem... And this is where Lycée Voyageur's journey into the world of mental health begins.

## **THE FOUNDATION OF LEARNING IS MENTAL HEALTH**

The Lycée Voyageur project is a prototype, a first in Europe. That's why we've put theory into practice and learned a lot over the past two years.

The most important of our findings is this: the foundation of learning is mental health. We had underestimated the importance of this factor in the project's theorization, in the plans and even in the financial planning. It is now absolutely clear to us that one of the most important jobs in a school is that of the educator. An educator should not be treated or perceived as a pawn, the one who authorizes outings or supervises young people. What we need are educators trained in mediation, non-violent communication, shared governance, special needs, sports and creative activities, psychology, music, meditation... Someone who stays up at night and wakes up in the morning, who listens, shows recognition, empathy, and above all someone who takes the time to live with young people, to guarantee a healthy environment



for everyone and the group. Psychological support for young people is all the more important in our post-confinement society, bombarded by eco-anxiety and bad news.

The second observation is that, when internal motivation is reactivated, when the young person is willing to learn and ready to assume certain responsibilities, what we call "active pedagogy" loses some of its meaning and interest. When there are no tests, no assessments, no report cards, no institutional machines, when most of the day is taken up by discovery activities, meetings, workcamps, visits... then young people ask for courses. Well-structured courses, with a competent teacher, a blackboard, sitting around a table (a large round table). They want explicit, clear, organized, ex-cathedra lessons, so they can "feel" they're learning quickly and effectively. That's why, in the same way as college and university students, we have organized study weeks - whole weeks dedicated to study, independently and collectively, with and without teachers. These study weeks work very well. We think it would be very useful to organize more of them during the year, but above all that it is essential to provide a syllabus, a video course and tools for independent learning in parallel, which we lacked during our experience.

We also found that, to ensure good mental health and learning, it's important to encourage each young person to set out on a journey of self-discovery. Through teaching tools, but also through achievement and accomplishment, through acceptance of our emotions, our qualities and our shortcomings. That's why we do everything we can to care about everyone's different needs. Some rules are therefore common to all, but others can vary, have exceptions, be adapted... In our class, we have high-potential youngsters, diagnosed or as yet undiagnosed aspergers, hypersensitives, hyperkinetics, students with social batteries with totally different resources, varied aesthetic universes... Getting all these youngsters to work together means leaving a margin of "comfort" or "need" for each one, because unlike groups formed by affinity, the group here is formed by necessity. This aspect is particularly interesting, as it differs greatly from the usual schools in which young people bond by affinity. Necessity-based bonds are based on the need to collaborate, as is the case in adult life, at work, with neighbors or within the family. Learning to collaborate in this context requires a much greater level of self-awareness, empathy and listening skills than many adults of our generation.

### **WHAT ARE THE ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF A SEMI-NOMADIC SCHOOL? BECOME WHAT YOU ARE... THROUGH DISCOVERIES AND ENCOUNTERS, BOTH EXTERNAL AND INTERNAL.**

Contrary to what was imagined in theory, formal courses and learning require a fixed, structured framework to be followed and delivered in the best possible conditions. A bus is too damp in winter, too hot in summer, books aren't easily accessible and the space isn't big enough for teachers to feel at ease. That's why study weeks and classes in buildings are more suited to the reality of an "adult" learner, just as syllabuses and pre-organized learning materials encourage autonomy.

On the other hand, it's clear that semi-nomadism encourages the learning of cross-disciplinary skills that are essential for the next generation (cf: The ED-EN HUB OCTAGONS, <https://edenhub.eu/index.php/io-1/>) and contribute to good mental health. Freedom, responsibility, collaboration, dialogue, listening... are all skills that are much more effectively mobilized in a semi-nomadic setting than in a sedentary school cut off from the adult world. What's more, the fully-equipped bus serves as a physical landmark, a symbol of belonging to the group, a "safe place", a cafeteria, a lounge, a dormitory, a place of welcome and a symbol of our unique and exciting adventure, It's a place that encourages encounters and discoveries, and enables each young person to "Become what he or she is", i.e., to transform his or her being every day in contact with Self and the World, in order to refine his or her person in line with his or her deepest nature and future aspirations.

## **CONCLUSION**

After two years in the field, testing our educational and school prototype, we have come to a number of conclusions. The first is that mental health is the foundation of learning and that it is therefore essential to revalue the work of educators and put them back at the heart of the school issue. The second is that it is essential for young adults to have a life experience that is as close as possible to the reality of the life that awaits them as adults. It is essential to entrust them with as many responsibilities as possible, to enable them to come into contact with as many different people and situations as possible, to encourage them to forge links of necessity that require them to work on cross-cutting skills such as collaboration, self-knowledge, listening, etc. Our final conclusion concerns the advantages and disadvantages of the semi-nomadic form of our prototype. While we remain convinced that active pedagogies are great and perfectly suited to the needs of children up to 15 years old, we have found that our young adults prefer to learn in a setting that is closer to university student life: a house during study weeks, a round table and a classic seminar setting during lectures. So we switched from an entirely nomadic project to a semi-nomadic prototype. However, we are absolutely convinced that semi-nomadism allows young people to blossom, to find their place, to grow... so it's thanks to this nomadic aspect that it's possible to reconcile youngsters with learning, because this freedom is the basis for taking on responsibility. We hope to implement this new form of schooling throughout Europe in the future, in order to respond to the young generation's need for meaning and collective bounds. To "Become what you are", you need the opportunity to be and to become freely in a healthy environment.

## **SOURCES AND BIBLIOGRAPHY**

Huerre, P. (2001). L'histoire de l'adolescence: rôles et fonctions d'un artifice. *Journal français de psychiatrie*, no<(sup>14), 6-8. <https://doi.org/10.3917/jfp.014.06>

Le Breton, D. (2005). Rites personnels de passage: Jeunes générations et sens de la vie. *Hermès, La Revue*, 43, 101-108. <https://doi.org/10.4267/2042/23995>

The ED-EN HUB OCTAGONS, <https://edenhub.eu/index.php/io-1/>

## **HOW DIFFERENT IS ENGAGING AT-RISK YOUTH IN THE OLD WAY (SPORT) VS. THE NEW WAY (HIGH-TECH)? A PRACTICAL EXAMPLE OF DIGITAL CHARME...**

Authors: Lorenzo Menozzi (Educator at ECOLE Cooperativa Sociale ETS)

[l.menozzi@grupposcuola.it](mailto:l.menozzi@grupposcuola.it)

Livia Grasselli (International Project Designer & Marketing Strategy at CASCO)

[l.grasselli@cascolearning.it](mailto:l.grasselli@cascolearning.it)

ECOLE Cooperativa Sociale ETS – CASCO

[www.ecolecoop.it](http://www.ecolecoop.it) / [www.cascolearning.it](http://www.cascolearning.it)

### **ABSTRACT**

*A very short workshop to give a hint of the potential of technology as an educational tool, especially powerful with at-risk youth, but not only...*

**KEYWORDS:** youth – protagonist – digital – diy – education

### **MAIN PART**

Digital is a divisive word: it scares and confuses. It fascinates and enchants. But it belongs to the present time our youth lives in. It is the language they talk. It is the games they play. What if we used it too and helped them to use it and not being used by it?

The Fab Lab promotes open source & free digital programs and tools open to anyone.

The youth are protagonists of team-work being encouraged to be creative, collaborate, communicate by using digital & analogical tools and the FabLab equipment (3d printer, lasercutter, plotter etc.) to create a final product that must be sustainable & fair (environmental and human rights care). CASCO develops the idea further and makes the digital world central in its educational training to trainers and youth: to give young people space and opportunity to be protagonist in their own way, with their own language and there they discuss about human rights or gender inequality or violence or how to grow some salad using cards they have designed and crafted, memes they have developed, videos they have filmed, podcasts they have recorded, robots they have programmed... Learning while having fun!

### **CONCLUSION**

Considering the time constraint, our workshop wants to show the whole process how a digital/analogical product can be created and used in a disruptive and innovative way, keeping the idea of learning by playing (=gamification) as basic methodology.

## SOURCES AND BIBLIOGRAPHY

Il valore educativo del gioco. Gamification e game based learning nei contesti educativi di Silvia Fioretti (Franco Angeli, 2021)

Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione di Romina Nesti (Edizioni ETS, 2019)

Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica di Massimiliano Andreolletti (Edizioni Erickson, 2018)

Il gioco. L'attività ludica come apprendimento di Catherine Garvey (Pearson Italia, 2016)

"Gamification in Education: What is it and Why Does it Matter?" by Alice Keogh (Edutopia, 2023): An overview of gamification in education and its benefits for students. <https://www.edutopia.org/blog/gamification-in-education-vicki-davis>

"Game-Based Learning: Definition, Examples, and Benefits" by ELearning Industry (2023): A comprehensive guide to game-based learning, including its definition, examples, and benefits. <https://elearningindustry.com/gamification-game-based-learning-two-different-things>

"The Gamification Revolution in Education" by Michael Matera (Innovate EDU, 2020): A look at how gamification is changing the way we teach and learn. <https://hundred.org/en/innovations?c=gamification>

"Gamification for Dummies" by Gabe Zichermann and Amy Jo Kim (Wiley, 2018): A comprehensive guide to gamification, covering everything from the basics to advanced concepts.

"Game-Based Learning: Designing, Developing, and Implementing Games for Education and Training" by Michael A. Gibson (Routledge, 2014): A practical guide to designing and developing game-based learning experiences.

"The Power of Play: A Practical Guide to Gamification for Educators, Trainers, and HR Professionals" by Jane McGonigal (Penguin Random House, 2011): A popular book that explores the science behind gamification and its potential to transform learning and motivation.

### Articles:

"Gamification in the Classroom: A Review of Research, Practices, and Opportunities" by Matthew S. Bogue, Karen S. Powell, and James C. Magni (Journal of Educational Technology & Society, 2012): A review of the research on gamification in education, identifying key findings and areas for future research.

"How Gamification Can Enhance Student Engagement in Learning" by Matthew Lynch (EDTech Magazine, 2023): An article that discusses the benefits of gamification for student engagement and provides tips for implementing gamified learning activities.

"Game-Based Learning: 5 Things You Need to Know" by Karl M. Kapp (TrainingIndustry, 2023): A concise article that outlines the five essential things you need to know about game-based learning.

<https://scuoladigitale.istruzione.it/news-cpt/digcomp-2-2-competenze-e-curricoli-digitali-il-video-dellevento-di-firenze/>

<http://www.gessetticolorati.it/dibattito/2023/03/31/il-diritto-al-disagio-e-la-sua-rappresentazione-la-fuga-dai-licei/>

<http://www.gessetticolorati.it/wordpress/?p=9439>

<https://europa.eu/europass/digitalskills/screen/home>

### Tools:

<https://www.storyboardthat.com/>

<https://gdl-project.eu/it/r2-pacchetto-di-strumenti-tecnici/>

## NON-COMPETITIVE SPORTS AND COLLABORATIVE GAMES

By Nazareth Peral, International project Coordinator at Globers  
Address Carrer Bell-Lloc, 6 Roda de Barà 43883 Spain Tarragona  
nazareth@globers.net

### ABSTRACT

*Education is changing as schools and institutions increasingly embrace innovative sports and artistic methods in their curricula. By integrating non-competitive sports and collaborative games, educators create holistic learning experiences that nurture teamwork, creativity, and personal growth.*

*The benefits of integrating innovative sports and artistic methods in education are numerous, including promoting teamwork, conflict resolution, and emotional resilience. These approaches create inclusive environments where all students, including at-risk youth, can thrive. By focusing on collaboration and non-competitiveness, educators equip students with essential life skills for navigating the modern world.*

**KEYWORDS:** innovative education, non-competitive sports, collaborative learning

### MAIN TEXT

Education is undergoing a transformation as schools and educational institutions increasingly recognize the benefits of integrating innovative sports and artistic methods into their curricula. By incorporating non-competitive sports and collaborative games, educators aim to promote holistic learning experiences that foster teamwork, creativity, and personal growth. These approaches provide students with the opportunity to engage in activities that encourage cooperation, communication, and empathy, which are essential skills for success in today's interconnected world.

Yoga and mindfulness practices are becoming popular in schools as they offer students a way to focus, relax, and improve their mental and physical well-being. These activities help students develop self-awareness and emotional regulation, leading to better academic performance and overall health.

Dance and movement-based activities allow students to express themselves creatively while staying active. These activities encourage self-expression, boost confidence, and foster a sense of community as students collaborate and support one another in group routines.

Team-building exercises, such as obstacle courses and problem-solving challenges, promote collaboration and communication among students. These activities help students learn to work together, listen to different perspectives, and value each other's contributions.

Role-playing games (RPGs) provide students with opportunities to immerse themselves in various scenarios and roles. This immersive learning experience encourages empathy, as students must consider different perspectives and collaborate to achieve common goals.

Cooperative board games require players to work together to overcome challenges and achieve shared objectives. These games encourage critical thinking, strategic planning, and collaboration, all while fostering a sense of comradery among participants.

Group art projects allow students to work together to create something beautiful and meaningful. Whether it's a mural, sculpture, or performance art, these collaborative projects encourage students to communicate, share ideas, and appreciate the diverse talents of their peers.

## CONCLUSION

### **The benefits of non-competitive sports and collaborative games working with At-Risk Youth**

The benefits of integrating innovative sports and artistic methods in education are numerous. Non-competitive sports and collaborative games promote teamwork, communication, and conflict resolution, essential skills for building positive relationships. Activities like yoga and mindfulness help students manage stress and develop emotional resilience. Artistic methods such as dance, movement, and group art projects encourage students to think outside the box and express themselves creatively,

Moreover, these innovative methods provide students with enjoyable, hands-on learning experiences that can increase their motivation and interest in school. By focusing on collaboration and non-competitiveness, these approaches create inclusive environments where all students can thrive, regardless of their abilities.

Incorporating innovative sports and artistic methods into education is a powerful way to create a well-rounded learning experience for students. By prioritizing collaboration, creativity, and emotional well-being, educators can equip students with the skills they need to navigate the complexities of the modern world.

## SOURCES

"The Power of Play: How Play Opens the Imagination and Invigorates the Soul" by David Elkind

" *The Power of Play* suggests ways to restore play's respected place in children's lives, at home, at school, and in the larger community. In defense of unstructured "down time," it encourages parents to trust their instincts and resist the promise of the wide and dubious array of educational products on the market geared to youngsters"

The Impact of Cooperative Learning on Academic Achievement and Social Skills: An Overview of the Research" by Rachel K. Johnson and Megan D. Johnson



“ Teachers can select from three methods of structuring the student-student interactions in their classrooms: competitive, individualistic, and cooperative. According to Johnson and Johnson (1974) a competitive goal structure has students work against each other to achieve a goal that only one or few students may obtain. The traditional classroom overuses competition. A student's performance is constantly being compared to the performance of another student. When the student-student interactions in a classroom are structured competitively, someone wins and everyone else loses”

*"Collaborative Learning Strategies in Modern Education: A Comprehensive Review" by the American Educational Research Association (AERA).*

“ The third factor contributing to the widespread use of cooperative learning is the variety of cooperative learning methods available for teacher use, ranging from very concrete and prescribed to very conceptual and flexible. Cooperative learning is actually a generic term that refers to numerous methods for organizing and conducting classroom instruction. Almost any teacher can find a way to use cooperative learning that is congruent with his or her philosophies and practices. So many teachers use cooperative learning in so many different ways that the operationalizations cannot all be listed here. In assessing the effectiveness of specific cooperative learning methods, however, there are a number of "researcher-developers" who have developed cooperative learning procedures, conducted programs of research and evaluation of their method, and then involved themselves in teacher-training programs that are commonly credited as the creators of modern-day cooperative learning’

## JOURNEY OF SELF-DISCOVERY: EXPLORING IDENTITY AND SPIRITUALITY AMONG ADOLESCENTS THROUGH GAMING-BASED INTERVIEWS

Matthew Pulis  
PhD Candidate  
mpuli01@um.edu.mt

### ABSTRACT

*This qualitative study conducted among 27 Maltese 14-year-olds explores the multifaceted experiences and perspectives of Maltese Gen Z, revealing six overarching organising themes, surrounding the global theme of 'A lonely, bored, and spiritual generation navigating the digital culture's new challenges'. Firstly, "Personal Challenges and Growth" discusses concerns such as academic pressures, self-expression, bullying, mental health struggles, and the quest for individuality. Secondly, "Societal Dynamics and Relationships" highlights the web of friendships, role models, family dynamics, and games as an exploration of the self. Thirdly, "Zs self-description" offers insights into their perceptions of simplicity, boredom, fun, immaturity, imperfections, laziness, and music preferences. Fourthly, "A Spiritual Generation" explores their spiritual beliefs, practices, and experiences in Catholic post-secular Malta. Fifthly, "Technology and Digital Life" explores online communities, gaming culture, digital device usage, and attitudes towards platforms like TikTok. Sixthly, "Societal and Environmental Concerns" highlights their activism, concerns, and aspirations for a more just, sustainable, and inclusive future. Lastly in "Future Outlooks and Concerns" they discuss their worries and their journey towards embracing their insecurities in what they describe 'life as a game'.*

**KEYWORDS:** challenges, relationships, spirituality, technology, environment

A thematic (Braun & Clarke, 2019) qualitative study and presented using Attride-Stirling's (2001) conducted amongst 27 Maltese 14-year-olds scattered around the island reveals six overarching organising themes, and subsequent basic themes. The global theme 'A lonely, bored, and spiritual generation navigating the digital culture's new challenges' ties together these six organising themes.

The following observations were made:

- Personal challenges and growth
  - Academic Worries dominate discussions, with concerns ranging from academic pressures and workload to frustrations with the educational system;

- Appearance as Self Expression highlights the significance of fashion and self-presentation in Gen Z's quest for self-expression;
- Bullying and Abuse, especially cyberbullying discusses the impact of such abuse on mental health;
- They argued that they see their life as hard and dark emphasising that their daily challenges and stressors making them feel down;
- Healthy lifestyle, hobbies and sports note that they feel that they do not live a healthy lifestyle, even though some mentioned they love their hobbies and sports;
- Mental Health challenges highlights the plethora of challenges their mental health is facing, especially because of anxieties and depression;
- Loneliness features as one of the most discussed themes, confirming the quantitative results (Pulis, 2023);
- Puberty and Sex reflects the complexities of navigating adolescence in the modern age, and as experienced by different genders;
- A Cry for freedom reflects on how Zs feel pressured by society's pressures;
- Covid-19 and its effects discusses Zs as the first post-pandemic generation;
- Uniqueness of the Person underscores Gen Z's quest for individuality amidst societal pressures to make this generation 'the same'.
- Societal dynamics and relationships
  - Social Life emerges as a central theme, with discussions ranging from the importance of friendships to the challenges of making friends and keeping them in view of the many betrayals;
  - Role Models underscore the influence of mentors and aspirational figures;
  - Influencers highlight the role and importance of these new type of social media personalities;
  - Playing with Identity Using Avatar reflects Gen Z's exploration of digital personas and online identities;
  - Family Outlooks discusses the dynamics of familial relationships, their urge to be understood, their views of parenthood, and the traumas of separations.
- Zs self-description
  - Simple and basic life describes how Zs seek a simple lifestyle afar from the humdrum of the digital life;
  - Dealing with boredom notes how creating drama, and harming others, is a way to deal with feeling bored (disconnected, alienated from themselves);
  - Fun is described as the key tenant of a Z's life which seeks to transform a 'boring life' to 'fun';
  - Immaturity and the need to learn consequences notes how they self-describe that they are immature and barely think of the consequences of their actions;
  - In line with Twenge (2018), they self-described their Imperfections and insecurities and the need to build self-confidence;
  - Lazy and procrastination highlights how often they revert to being lazy so as to take a breather from the pressured lifestyle and the expectations;
  - Music fails to offer a single type of music enjoyed by this generation, witnessing to the self-described uniqueness of each individual.
- A Spiritual generation

- Spirituality and its importance offers several nuances of spirituality and how they believe it helps them overcome their dark periods, especially loneliness;
- Reflections on Relationships with God and Church and Religion reveal a spectrum of beliefs and attitudes towards spirituality, with many discussing their relationship with God in positive light, while not the same with regards to the Church;
- Prayer styles discusses an assortment of prayer styles, with the most discuss prayer as being in the presence of God and the importance of participating in Mass.
- Technology and digital life
  - Online Communities highlight the significance of digital spaces in fostering connections and community;
  - The Use of Digital Devices reflects on the omnipresence of technology in their daily life, with many mentioning that it has a negative effect on them;
  - A New Definition of Gaming explores the opportunities afforded by gaming to this generation;
  - Game Design Attracting a Particular Player Style offers insights, in line with the quantitative findings that this generations prefers to use gaming as a locus for socialisation;
  - Grinding as a New Gaming Style shed light on the emerging trend of Zs to work their way up in games;
  - Discussions on TikTok offer nuanced perspectives, mostly negative, on the impact of this social media platform;
  - Gaming as a locus theologicus sees gaming as a space for constructing spiritual meanings.
- Societal and Environmental concerns
  - Environmental Issues highlight the importance of climate change awareness and sustainability efforts;
  - Openness & Close-mindedness (Racism & Gender Issues) underscore the generation's commitment to social justice and inclusivity;
  - Politics - Outlooks and Social Unrest delve into Gen Z's perspectives on governance and activism;
  - Ethics & Good Life offer reflections on morality and societal values, while offering definitions of what is a good life;
  - Reflections on Fakeness probe into the quest for authenticity of interpersonal relationships and societal norms.
- Future outlooks and concerns
  - Scared of the Future reflects on anxieties surrounding the unknown and uncertainties about the future;
  - Discussions on their Financial Worries offer insights into economic challenges and aspirations, including the bleak financial future that awaits them;
  - Journeying Towards Embracing Yourself underscore the generation's quest for self-discovery and authenticity;
  - Life is a Game & the Gamification of Life views life through the lens of gaming, reflecting on gaming as a testbed for exploring one's emotions and life.

This study underscores the multifaceted journey of Maltese Gen Zs as they navigate personal challenges, societal dynamics, self-perceptions, spirituality, technological advancements, and environmental concerns in an ever-evolving global landscape. It reflects the transformative nature of their experiences, characterised by a quest for growth, self-discovery, and resilience amidst complex social, cultural, and a digital gamified culture.

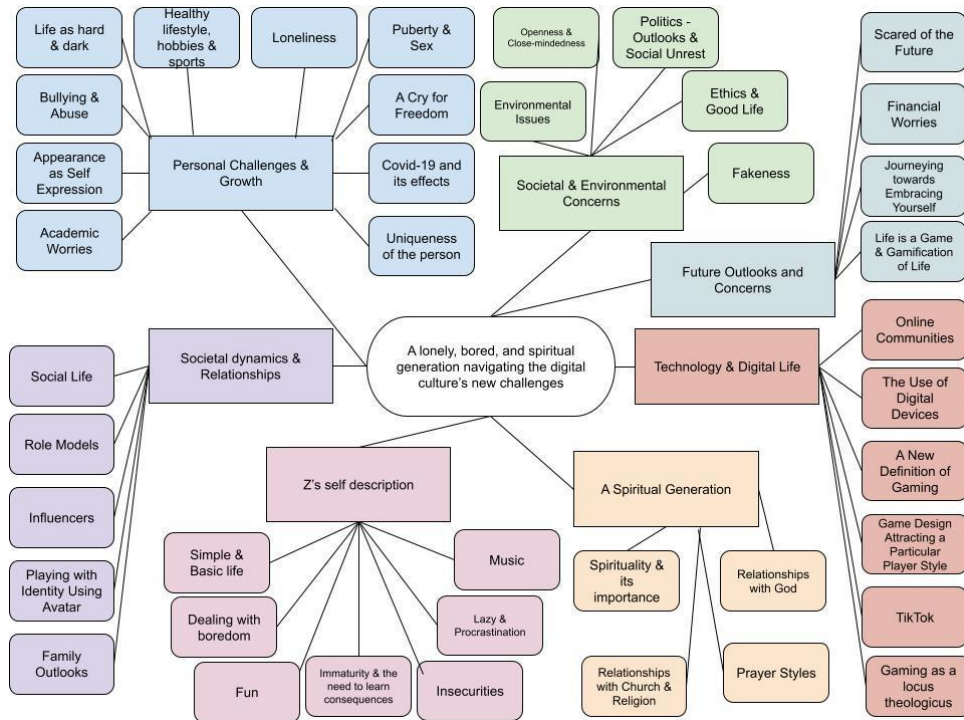


Figure 1 The Global theme is *A lonely, bored generation navigating the digital culture's new challenges*. Organising themes are depicted by rectangles, while basic themes by rounded rectangles.

## SOURCES AND BIBLIOGRAPHY

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385–405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>

Pulis, M. (2023, November 11). *Psychology, Gaming, and Religion among Maltese Youth: Insights from a Quantitative Study*. 2nd International Conference - Sociology of Southern Europe, Valletta. <http://www.maltasociologicalassociation.com/2023/05/2nd-international-conference-sociology.html>

Twenge, J. M. (2018). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy—And Completely Unprepared for Adulthood—And What That Means for the Rest of Us*. Atria Books.

## A PLACE TO BE “DIFFERENT“ VERSION OF YOURSELF

Milica Rakic

Psychologist, Counselor under the supervision - Systemic family therapy,

Coordinator of program activities in NGO GRiG

Counselor of the socio- therapy group for parents of young people at risk

Centre for Social Preventive Activities GRiG <https://cspa-grig.org/>

milica@cspa-grig.org

### ABSTRACT

*More than 25 years, Center GRiG works with adolescents who face a wide variety of challenges, and a special focus is placed on children and youth with behavioral problems and those children that are in conflict with the law.*

*Young people come to Centre GRiG at the most sensitive period of their development, at the age characterized by high dynamic and intensive changes. Period when you need to answer so many questions like: Who am I? Where do I belong? Where is my place? Where I want to go? What I want to achieve?*

*It is important to point out that their coming at the counseling center is usually preceded by a large number of condemnations from parents, teachers, educators, CSW representatives, police reports, and generally the attention they receive based on bad aspects of their behavior. It is rarely to happen that reason for a young person to come to us is their first outburst, so they get used to the environment that reacts to them as "bad guys". Angry, in resistance, confused, sometimes tired of defending themselves and clarifying who they really are, they come to the counseling center where they can, sometimes for the first time, take a break and then show some other side of their personality.*

*This presentation will explain how we work with young people and their families - a holistic approach to the individual or family with the belief that everyone has the right to make mistakes and the right to make a change.*

*Most young people are referred to Centre for at least a year, which gives them space and time to “fight” with various feelings at their own pace and to explore themselves, to realize their aspirations, and form a support system. Through different, individualized approaches, people in GRiG have the opportunity to foster these changes together with young people and work on strengthening them.*

*For some of them, only one positive experience is needed, which represents the beginning of new strength that can make a difference later in life. GRiG is also a place where we encourage*

*parents, caregivers, and significant others to believe that change is possible and that they also have the power to create it.*

*Our practice has also showed us that many families, at least in our country, have a hard time accepting support, especially any kind of counseling and therapy, so we came up with the idea to start searching for what is common to both children and parents. Children reacted well to our approach of group work, which contains elements of voluntariness and high level of participation, so we started from the assumption that this approach could have an impact on motivation of parents to get involved.*

*When it comes to young people, we expect rebellion and anger, however, when cooperating with the family, i.e. parents or caregivers, we encounter similar defense mechanisms. Avoidance, resistance, anger that occur due to the feeling of inadequacy, failures in parenting are expressed and often appear as a phenomenon.*

*Years of experience working directly with young people have increasingly directed our way of working towards the principles of systemic family therapy, which focuses family as a whole – place where problem shows and also where we can find solution to that problem.*

*Having this in mind, we have developed three basic directions of work: Social-therapeutic groups (for children and parents), Individual psychotherapy and family therapy).*

**KEYWORDS:** adolescence, parents, counseling, challenges, identity

## **INTRODUCTION**

As an association of professionals that has dedicated its work to improving the position of children and young people, the Center for Social Preventive Activities GRiG has based its work primarily on the belief that if we follow, listen and respect children needs, we can really be useful to them and be able to support their path of growing up. During previous 20 years GRiG has worked intensively on creating programs and services that were based on this belief. We wanted to connect practice and theory in a way that follows life and responds to real needs of children and young people.

## **HOW DO WE START...**

Young people are referred to GRiG in many different ways and by various institutions in community (Center for Social Work, foster homes for children without parental care, Psychological - Pedagogical Service from the school, police, court, psychiatric hospitals...). Common to all these types of referrals are challenges in daily functioning, breaking the law, self-harming and other negative behaviors that is some sort of calling for help.

When referring youth, parents or fosters (any significant other) are not required to be involved in the counseling process. However, practice has shown that where they were included results



and change itself were more significant and sustainable. Parents who come to counseling most often come with feelings of helplessness, guilt, inadequacy, shame, loneliness and isolation, anger or have the feeling that they are not taken seriously (some of them have asked for help before, they use other forms of support, etc.) and most often fear that they will come to one more place where they will be met with the condemnation that they are not good enough as parents. That is why a large part of work is dedicated to increase motivation to get them involved in counseling process.

### **HOW DO WE DO IT...**

"An opportunity to be different, to be more than just a problem, just a number..." - a sentence we received as feedback from several young people who came from the system. Without insight into the history of their behavior, without having witnessed it GRiG is a place where they can be something new, different, they have opportunity to try out another version of themselves without judgement or fear of being rejected.

**Individualized approach** is characterized with intense work focusing all the patterns of behavior that led them to be in conflict with law and with their community. We focus that young person putting them in center of attention, searching for adequate support based on their needs and offering different pattern of behavior, offering different perspective.

**SOCIAL-THERAPY through GROUP work FOR YOUTH** is oriented towards the strengths that young people have and is built on the belief in personal development and change. The group enables youngsters to develop constructive responses to life's difficulties, to develop certain life skills, make mature and realistic decisions, become more self-aware, develop healthy and functional relationships with others, accept themselves and others and take responsibility for themselves and their relationships.

The group ensures that various needs are met for each group member individually, and also ensures group needs as a whole:

personal affirmation,

responsibility, self-esteem and respect for others,

companionship and peer influence,

sense of belonging,

unrealistic ambitions and fantasies, facing one's own fear

learning new ways of expression and expanding interests,

skills that they naturally start using in everyday life



group identity with positive elements to that identity

group dynamic and group mission, sense of purpose

**SOCIAL-THERAPY through GROUP work with PARENTS is based on:**

Systemic family therapy - the idea that all family members participate together in creating an atmosphere that affects the behavior of the individual, we tried to recognize and strengthen the existing, often hidden strengths of the same family that persist despite serious problems and the entire dysfunctional system which develop in response to life's difficulties.

The methodology of the socio-therapy group work is based on the GRiG model - a methodology applicable in many areas of social work, wherever there is a group of people with common characteristics and similarities, but also with different interests and characteristics, connected by territorial affiliation or current circumstances. It does not put members and leaders of the club in completely different positions, but offers a whole range of possible contents that bring them closer, make them precocious. There are no strictly separated roles like between teacher and student, but rather an exchange of experience.

The group enables meeting the various needs of group members, both individual and group:

Education of parents on important topics related to parenting

Education of parents about the challenges of adolescence

Exchange of experience among parents

Support and strengthening of parental authority and parental alliance

A parenting group as a "place for parents", a self-support group, a place where they can catch a break

Supporting parents in strengthening the family's capacity to overcome problems

Supporting parents in identifying and strengthening community resources for family support

The social-therapy group offers new experiences that are marked by mutual relationship, exchange, increased motivation and emotionality of both parties.

**INDIVIDUAL COUNSELING TREATMENT** implies an agreed partnership between the helper and the young person for the joint work in overcoming some tasks in education, employment, housing, exercising rights, improving relations with the family, increasing self-esteem, faith in oneself and in others.

**THERAPY WORK WITH FAMILY-** Positive side of coming to GRiG, for both youngsters and their parents is possibility of choice. Some young people or some families decide to go to therapy (Systemic family therapy, Gestalt psychotherapy). The one-year term gives them the opportunity to work on many aspects of their functioning.

**CONCLUSION**

In today's society, adolescence is a period of intense changes and challenges, more intense than ever, for both young people and their families. Monitoring the needs of adolescents and their families is key to providing adequate support during this crucial period of development. It is important to ensure that the types of support we provide match the real needs of adolescents and their families.

First and foremost, we focus on listening to teenagers. They are experts in their own lives and have important perspectives on what support they need. Actively listening to their opinions, concerns and needs allows us to tailor our support in a way that is relevant and beneficial to their development.

It is also important to understand that the needs of adolescents are different and may change over time. Therefore, continuous monitoring of their development and reactions is crucial. This includes open dialogue and regular review to ensure that the support we provide remains relevant and effective.

In addition, it is important to include the families of adolescents in the support process. Families are a key pillar of support during adolescence, so it is important to understand and monitor their needs and challenges. This may include providing education and resources for parents, as well as creating spaces for open dialogue and support within the family environment.

When talking about types of support, it is important to have a comprehensive, holistic approach. This means providing emotional support, but also practical resources and information. This may include counseling, group workshops, educational materials, and other forms of support tailored to the specific needs of adolescents and their families.

Continuous monitoring and evaluation of the effectiveness of the support is essential to ensure that we are on the right track. This includes reflecting on what is working well and what can be improved, in order to continually improve our efforts to support adolescents and their families.

This approach in work and self-reflection offered us some perspective on risks and challenges:

Lack of time is one of the most common challenges faced by organizations and individuals who provide support to young people. In today's fast pace of life, many people simply do not have enough time to devote to supporting young people as they would like. This can limit the availability of programs and resources that are vital for young people.

lack of motivation can also be a significant challenge. Young people may face apathy or lack of interest in participating in support programs, which can make it difficult to provide the services they need. This can be particularly pronounced for young people struggling with mental health or other challenges.

Involving families can also be challenging, especially when family relationships are broken or when families are not open to working with youth support organizations. Lack of support and

understanding from families can make the process of recovery and development of young people difficult, and make it even more difficult to provide support.

Beyond these challenges, the complexity of today's mental health issues requires the involvement of multiple systems and greater flexibility, which is irrational to expect from any system, especially health system in our country.

Efforts are needed to adapt support programs to meet the specific needs and challenges of young people, while ensuring the support and cooperation of families and the wider community. Only through joint efforts can we overcome these challenges and ensure that young people receive the support they need for their development and well-being.

### **SOURCES AND BIBLIOGRAPHY**

Salvador Minuchin, Bernice L. Rosman, Lester Baker (1987): Psychosomatic Families – Anorexia Nervosa in Context, Harvard University press

Salvador Minuchin, H. Charles Fishman (1981): Family Therapy Techniques, Harvard University press

Salvador Minuchin (1974): Families and family therapy, Harvard university press, Cambridge

Rudi Dalos, Ros Dreyper (2010.) Sistemska porodična psihoterapija - teorija i praksa, Open University Press, London

Marklena Milojkovic, Jelena Srna, Radmila Mićović (1997): Porodična terapija, Centar za brak i porodicu, Beograd

Harlene Anderson (1997), Conversation, Language, and Possibilities: A postmodern Approach to Therapy, BasicBooks

Susan M. Johnson (2004.): The practice of Emotionally Focused Couple Therapy – Creating Connection, Taylor and Francis Books Inc

Joseph A. Miccuci (2009.) The adolescent in family therapy, The Guilford press, New York

## **CROSS -SECTORIAL COLLABORATION AND NETOWRKing FOR STRENGTHENING YOUTH CIVIC SPACE AND CIVIC ENGAGEMENT**

Oltiana Rama  
Researcher and Trainer  
Peace Volunteering Network  
info@pvnalbania.org

### **ABSTRACT**

*This paper aims to explore how cross-sectoral collaborations at the local and European level impact youth civic space, including youth at risk . It analyse how connecting young people with academia, communities, municipalities to identify and address youth issues in local communities can reduces risks for young people and make them pro-active citizens in influencing youth polices. Furthermore, it examines one form of civic engagement that has received little attention in terms of its impact on democracy: volunteering, and trust building between stakeholders and youth.*

**KEYWORDS:** Networking, Cross – sectorial collaboration; Youth Engagement ;

### **INTRODUCTION**

The responsibilities exercised by government institutions, academia, the civil society sector and youth themselves for the benefit of youth demonstrate the essence of democracy in action ( CLR, 2008). In addition, cross-sectorial collaborations and partnerships among youth stakeholders that are entered into between local and European level help to strengthen the welling of young people which is closely related with the function of democracy. Brining young people closer to the community and institutions through the research and volunteering contribute on empowering them and strengthening institutions influence their lives, as they are able to identify community problems, address to decision makers and make concrete recommendations on youth policies.

The less-considered type of civic engagement is how volunteering impacts democracy and governance. Douglas North, a political theorist, makes a clear distinction between formal institutions of government, like laws and constitutions, and their informal counterparts, like customs, norms, and traditions. Volunteering make a significant contribution to formal and informal institutions, as well as connect better both.

Moreover, the concept of trust is underdeveloped and case examples of volunteering. However, trust is an important mediator in the development of participation, activism, social capital, political stability, and other areas. Because of this, trust is often enhanced through

repeated interpersonal and institutional interaction, which has important implications for governance (Levi, 1998; Tyler, 1998).

The paper is organized into three main pillars:

- Youth – Accademia – Local Government: Cross sectorial collaboration for youth perspectives should further consider new forms, dynamics and impact of collaboration among this triangle for offering more space for youth to address themselves needs, and address to key stakeholders. This approach is their contribution to democracy, and democracy contributing to them through research lent's. Also, civil society plays both roles in ensuring better civic engagement in relation to government institutions: the role as partners with institutions; and the watchdog role effectively on youth policies.

- Collaboration and Networking at the European level: The networking at the European level (memberships in European networks) of civil society and government institutions influences civic engagement by sharing models, mechanisms and regulations on joint standards.

- The contribution of voluntarism to democracy and the role of institutions and civil society provide more sustainable and inclusive volunteering mechanisms and models: A new perspective on voluntarism in democracies that goes beyond its traditional focus on solidarity and its social and economic impact. Volunteering's well is seen as a direct form of civic engagement which can improve active citizenship, increase participation, and influence government institutions.

## **CONCLUSION**

Young people at local and European level should have more space and attention on their pro – active engagement on youth policies and democracies at micro and macro level.

A closer relation and engagement of young people with the Accademia, with the aim to develop their research skills, make research in their communities and present to decision makers findings and recommendations is needed for having pro active and empowered young people and informed institutions.

Enthought youth engagement is a key priority at the European level, many polices, actions, methods are developed and implemented still youth democracy decline is an issue which should be addressed further.

Addressing such issues ask for closer attention of institutions, better engagement of young people, more attention on the role of research to democracy and the role of democracy to the research; as well as making more emphasise to volunteering.

Networking for youth partnerships are the key, as such network enable the share of experiences, models, collaborations from local to European level and vice versa.

Building trust a connect which should be further considered by youth workers, civil society, institutions and young people. Trust influence the relations ships, collaboration and suitable impact in a youth work, a trust between youth themselves, with the institutions and youth workers.

From the studies are data that young people does not trusts institutions and democracy, therefore this influence their wellbeing.

## SOURCES AND BIBLIOGRAPHY

Conference of INGOs of the Council of Europe. Code of Good Practice for Civil Participation in the Decision-Making Process. (CoE: 2009)

Council of Europe, European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms, available at: [https://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_ENG.pdf](https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf) Chambre, Susan M. 1987. Good Deeds in Old Age: Volunteering by the New Leisure Class. Lexington, MA: Lexington Books.

Council of Europe. (2016). 'Civil Participation in Decision-Making Processes, An Overview of Standards and Practices in Council of Europe Member States". Available at <https://rm.coe.int/civil-participation-in-decision-making-processes-an-overview-ofstanda/1680701801>

Civil Liberties Union for Europe, (2020): A new fundamental rights strategy for the EU: Recommendations from Liberties

European Partnership for Democracy: A comprehensive plan to innovate democracy in Europe Civil society vision for the European Democracy Action Plan, <https://epd.eu/wp-content/uploads/2020/09/a-civil-society-vision-for-the-european-democracy-action-plan-input-paper.pdf>

European Union, Commission of the European Communities COM(2001) 428, White Paper on European Governance.

European Democracy Action Plan; [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/new-push-european-democracy/european-democracy-action-plan\\_en](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/new-push-european-democracy/european-democracy-action-plan_en)

## **SOCIAL IDENTITY OF BOYS AND YOUNG MEN WITH MIGRANT BACKGROUNDS IN FINLAND**

Ranta, Nanette

Social psychologist, Civic engagement developer

Pakolaisnuorten tuki ry, Kølvi-toiminta

[nanette.ranta@pakolaisnuortentuki.fi](mailto:nanette.ranta@pakolaisnuortentuki.fi)

### **ABSTRACT**

*This paper examines identity construction among migrant boys and young men in Finland. Migrant youth face challenges in developing positive identities due to systemic racial discrimination. As a result of racism, there is marginalization from education and employment, feelings of non-belonging and even hostility towards Finnish society. The street gangs and roadman culture among young immigrants have been topics of discussion in recent years. The significance of preventive youth work is more crucial than ever in preventing gang formation and promoting positive integration of young people into society.*

**KEYWORDS:** preventive youth work, migrant youth, racial discrimination, social identity theory, street gangs

### **INTRODUCTION**

Youth with migrant backgrounds in Finnish society face a social position that challenges the development of a positive identity. Social identity forms in relation to others (Tajfel & Turner, 1982), with the core of its formation being the sense of belonging or exclusion from different communities. The feeling of belonging is constructed based on various group memberships. While young people self-categorize themselves, they are also systematically excluded from certain groups (Tajfel, 1982, pp. 66–67). Migrant youth have less influence over how they are classified.

The target group in our organization consists of all boys and young men aged 12-29 with migrant backgrounds. Some young people have come to Finland as refugees or asylum seekers, alone or with their families, or through marriage or family reunification. Some were born in Finland to immigrant parents. They all have a migrant background, in one way or another. Consequently, phenomena such as racism affects all of them. The majority of our clients are young male refugees who have migrated from crisis areas in Africa and the Middle East.

### **RACISM AND ITS CONSEQUENCES**

Racial discrimination has increased not only in Finland but also across Europe. In 2023, Finland ranked as the third most racist country in Europe. Discrimination is encountered in various areas including employment, healthcare, housing, education, government agencies, public services, public transportation, and public spaces such as shops or restaurants (European Union Agency, 2023, pp. 14–28). According to Finnish research, 42% of all immigrants had experienced discrimination. Those from Africa (63%) and the Middle East/North Africa (58%) encountered the most racism, with the highest rates among individuals aged 20–29 (52%) (Castaneda & Kuusio, 2022).

The racist atmosphere was further intensified in 2023 by the right-wing and conservative government elected in Finland, which represents anti-immigrant sentiment and became internationally known for its openly racist statements (Jokinen, 2023). Racist othering in political discourses undermines the well-being of young people. Through the media, young people are represented, for example, through crime and gang violence (Mustola, 2023). News coverage stigmatizes all immigrants, even though the phenomenon involves only a small group. The problem of marginalization is cyclical. Negative racist representation pushes young people to the margins of society. This leads to the withdrawal of already marginalized young individuals from education, employment, and civic engagement. Feelings of invisibility and negative representations affect the ability of youth to form a positive sense of self and causes feelings of exclusion (Molla, 2023, pp. 101–110).

Racism has significant effects on the mental health and identity of those who experience it. Psychiatric symptoms are more common among the immigrant population compared to the entire population of Finland. The most psychologically distressed are men from the Middle East and North Africa (29%) (Castaneda, 2022). The experience of work disability is most common in the same group: up to 40% perceive themselves as at least partially disabled (Koponen & Koskinen, 2022). The same group also experiences the highest levels of extreme social exclusion and loneliness (Leemann, Isola & Kuusio, 2022).

In 2023 in Finland, a national series of dialogues on racism was conducted in 16 different locations for political decision-making purposes. In these dialogues, young people discussed their experiences of encountering racism and its impact on their lives. Young people experience a sense of exclusion from Finnish society. Some do not feel they belong anywhere because in their own or their parents' former home country, they feel Finnish, but in Finland, they feel foreign. The experience of one's identity may conflict with how others perceive the young person. Despite identifying as Finnish, others still view the young person through the lens of their immigrant identity due to their appearance differing from the majority of population. Racism narrows the conception of Finnishness and who can feel a part of society. The experience of alienation increases prejudices and feelings of hostility between different population groups (Henttonen & Kareinen, 2023, pp. 27–31).

Forming friendships with Finnish youth is particularly challenging. Friendship relationships are perceived to have an impact on identity. Youth who have Finnish friends also find it easier to identify as Finnish. It is common for immigrant youth to have no Finnish friends at all



(Henttonen & Kareinen, 2023, pp. 29–30). Social identity arises from being accepted as a member of a specific group, with peers playing a significant role in this process (Tajfel, 1974). Identification with the 'Finnish group' is not possible if you are not accepted as a group member.

Schools and teachers can provide a place where students feel safety and trust in the future (Kaukko et al., 2023, p. 8). However, schools can also create the opposite experience. Teachers may racially question students' academic abilities or unfairly punish students. As a result, there are negative effects on young people's self-esteem, which may lead to discontinuation of education (Macalay, 2021, pp. 1331–1334).

### **STREET GANGS IN FINLAND – ARE WE ON THE ROAD OF SWEDEN?**

Gang formation is a new phenomenon in Finland, thus there is still limited domestic research on it. It was first identified in Finland in 2021. A street gang is a permanent group consisting of multiple individuals who engage in repeated criminal activities together, impacting the safety of public places (Poliisi, 2024). Belonging to a gang is a strong social identity, which can be even stronger than one's individual identity. Typically, the internal norm of gangs involves violence and criminality, leading to the formation of group identity and cohesion (Hennigan & Spanovic, 2012).

Youth crime has decreased over a long period of time, but crimes are now concentrated among specific young individuals, whose violence is recurrent, and it has become more serious and brutal (Kaakinen, 2022; 2021). The proportion of young offenders with immigrant backgrounds in robberies, assaults, and group-related crimes has increased in major cities (Haapakangas, 2023; Haapakangas & Kaakinen, 2023). Individuals associated with street gangs are primarily 18-30-year-old male immigrants or second-generation immigrants. There are also minors within the influence of these groups, who face a particular risk of recruitment (Pitkänen, 2024).

The characteristic of street gangs is their connection to a specific urban area. Social media and popular culture play a significant role in constructing the gangs' reputation (Poliisi, 2024). Gangs have been associated with the roadman culture, a phenomenon that emerged in the early 2000s in the United Kingdom. It involves the idealization of expensive fashion styles and rap and hip-hop music, which has gained prominence with the emergence of the "new Finnish rap" genre produced by individuals with immigrant backgrounds. The roadman culture encompasses criminal behavior, such as carrying knives in public, committing robberies to obtain expensive clothing, drug-related crimes, and defiance against authorities. However, the roadman fashion style is currently popular among young people, including those of Finnish descent, and not all individuals who dress as roadmen engage in criminal activities (Pehkonen & Pentinpuro, 2022, pp. 20–22).

The background of gang formation is seen in society's polarization, discrimination and segregation. Experiences of racism have long been known as one explanatory factor for crime, along with poverty and parents' low education (Honkatukia & Suurpää, 2007, p. 106; Kaskinen, 2023). Preventive youth work is considered crucial in reducing gang formation. Migrant associations intend to invest in cultural communication because it is important for Finnish-born youth to learn about their roots. In the capital region, a combat sports gym, "Ghettogym," has been opened specifically for young men belonging to the at-risk group. Gender-specific youth work is important as discussions about violence can take place in the context of sports, which might not otherwise occur (Kaskinen et al., 2023).

### **POSITIVE COMMUNITIES AND IDENTITY**

For youth living with their families, family relationships are often a significant resource (Henttonen & Kareinen, 2023, pp. 31–34). Conversely, unaccompanied asylum seekers need new close bonds akin to family ties. The absence of family increases the need for young people to establish trusting reciprocal networks, which are essential in a new home country. There are two types of family-like relationships: peers and friends, often sharing similar refugee, ethnic, or cultural backgrounds. These relationships form in informal contexts such as during refugee journeys, at school, in group homes, or within non-governmental organization. Other family-like relationships come through support systems related to refugee integration, involving individuals such as teachers, workers in NGOs and group homes, foster parents, or volunteers (Luster et al., 2009; Tiilikainen et al., 2023, pp. 1–6).

Family-like relationships are crucial for the well-being of young people. Youth expect these interpersonal connections to be trustworthy when they need any kind of support or assistance. Formal context relationships are valued when knowledge and skills are needed to navigate in a new society. Informal context relationships provide young people a sense of belonging and identity (Tiilikainen et al., 2023, pp. 11–12). Finding an important and meaningful community can happen in various places. For refugees, belonging to a religious community can offer a significant sense of security, belonging, family, and even a new identity (Salmenkari & Aldawoodi, 2024, p. 19).

### **THE SIGNIFICANCE OF PREVENTIVE SPECIALIZED YOUTH WORK**

The primary offering of our work is the community, where attachment has significant impacts on the lives of young people. The youth engaged in our activities, form both formal and informal family-like relationships (Kauko et al., 2023). Relationships with workers, volunteers, and other youths cater needs of young people. Our community is often described by the youth as a second home, at the core of a sense of belonging (Yuval-Davis, 2011). Young people express feelings of safety, reduced loneliness, and improved mood due to their involvement in the activities. Young people feel valued as themselves.

Immigrant-targeted youth work facilitates the processing of experiences of racism and provides peer support. Addressing experiences of racism in a safe environment strengthens the identity of youth (Katila, 2022). Young people seek professional and peer support in dealing with experiences of racism. Additionally, the role of volunteer workers is significant, as it may be one of the few opportunities for positive interaction with the majority Finnish population (Molla, 2023, p. 103). It's important for young people to realize that they can make friends and collaborate on projects with people whose backgrounds, language, and culture are all different.

In preventive youth work, we provide young people with various recreational opportunities and teach skills that enable them to integrate into society. The youth have reported that without our support, their schooling would have been interrupted, their proficiency in the Finnish language would be weaker, or they necessarily may have not found employment. Civic engagement and activism enhance young people's sense of their own agency and increase their optimism about the future. (Henttonen & Kareinen, 2023, pp. 33–35.)

## **CONCLUSIONS**

The rise of racism in Europe is a current phenomenon. Racial othering wounds those subjected to it. It has serious consequences for young people's identities and may result in societal exclusion. In the absence of positive supportive communities, feelings of security and belonging may be sought, for example, in violent street gangs.

Through preventive youth work, we can connect young people to safe communities, support the development of positive identities and enhance integration. Our organization aims to establish more such safe communities nationwide for young people. These organizations can strengthen young people's sense of belonging as members of Finnish society. In our upcoming work starting in the fall of 2024, we will develop preventive models for gang involvement. The goal is to increase interaction and foster friendships between majority Finns and migrant youth, a process for which young people have sought adult assistance. (Henttonen & Kareinen 2023, 36.)

Inclusion and integration require knowledge and skills, and it is not possible without a place where one feels belonging. NGOs can respond to these needs and are invaluable to many people. The number of immigrants continues to grow in Finland and Europe. We have the opportunity to influence whether we integrate or marginalize them from society. Ultimately, it has implications for all of our lives, whether we want to acknowledge it or not.

## **SOURCES AND BIBLIOGRAPHY**

- Castaneda, A. & Kuusio, H. (2022). MoniSuomi 2022 ilmiöraportti. Syrjintäkokemukset. [Syrjintäkokemukset \(thl.fi\)](#)
- Castaneda, A. (2022) MoniSuomi 2022 ilmiöraportti. Psykkiset oireet. [Psykkiset oireet \(thl.fi\)](#)
- European Union Agency for Fundamental Rights, 2023 Being Black in the EU Experiences of people of African descent. [fra-2023-being-black\\_in\\_the\\_eu\\_en.pdf \(europa.eu\)](#)
- Haapakangas, K. (2023). Tilastokeskus. Yhden rikos leimaa 99 nuorta.
- Heikamp, T., Phalet, K., Van Laar, C., & Verschueren, K. (2020). To belong or not to belong: Protecting minority engagement in the face of discrimination. *International Journal of Psychology*, 55(5), 779–788. <https://doi.org/10.1002/ijop.12706>
- Hennigan K. & Spanovic M. (2012). Gang Dynamics Through the Lens of Social Identity Theory. Teoksessa Finn-Aage Esbensen & Chrel L. Maxson (toim.) Youth Gangs in international perspective Results from the Eurogang Program of Research. Springer New York, 129-145.
- Henttonen, E., & Kareinen, J. (2023). ” Kukaan ei synny vihaamaan”: Nuorten dialogit rasismista ja syrjinnästä.
- Honkatukia, P., & Suurpää, L. (2007). Nuorten miesten monikulttuurinen elämäntilanne ja rikollisuus.
- Jokinen, M. & Ilmo, I. (22.6.2023). Helsingin Sanomat. Ulkomaat. Suomen maakuva muuttui nopeasti: Näin uudesta poliittisesta johdosta uutisoidaan maailmalla. [Suomen maakuva muuttui nopeasti: Näin uudesta poliittisesta johdosta uutisoidaan maailmalla - Ulkomaat | HS.fi](#)
- Kaakinen, M. (2022) Nuorten pahoinvointi ja rikollisuuden kasvu.
- Kaakinen, M. (2021) Nuorisoriikollisuus Suomessa 1995-2020.
- Kaskinen, H., Kaakinen, M., Pekkarinen, E. & Mehmet, M. (2023) Kamppailu-urheilu estää jengiytymistä - Lapsen Maailma. [Kamppailu-urheilu estää jengiytymistä - Lapsen Maailma](#)
- Kaukko, M., Macaulay, L., Reimer, K., Dunwoodie, K., Webb, S., & Wilkinson, J. (2024). 'It is a university where I felt welcome': Poems of asylum-seeking students' sense of coherence in Australian higher education. *Higher education research and development*, 43(4), 889-905. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2280746>
- Katila, E. (2022). Pakolaistaustaisten nuorten miesten kokemuksia rasismien käsittelyn hyödyistä mielenterveydelle.
- Koponen, P. & Koskinen, S. (2022). MoniSuomi 2022 ilmiöraportti. Työkyky. [Työkyky \(thl.fi\)](#)
- Luster, T., Qin, D., Bates, L., Johnson, D., & Rana, M. (2009). The Lost Boys of Sudan: Coping With Ambiguous Loss and Separation From Parents. *American journal of orthopsychiatry*, 79(2), 203-211. <https://doi.org/10.1037/a0015559>
- Macaulay, L. (2023). “She Just Saw Me - She Didn’t Teach Me”: The perspectives of Australian Sudanese and South Sudanese youth on the student/teacher relationship in Australian schools. *Australian educational researcher*, 50(5), 1323-1341. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00554-z>
- Molla, T. (2023). Racial Othering and Relational Wellbeing: African Refugee Youth in Australia. *Social sciences (Basel)*, 12(11), 609. <https://doi.org/10.3390/socsci12110609>
- Mustola, B., Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta, Y. I., & Faculty of Social Sciences and Business, D. o. S. S. (2024). Nuorten jengiytymisen ilmiö Ylen ja Helsingin sanomien uutisartikkeleissa. Itä-Suomen yliopisto.
- Pehkonen, L., & Pentinpuro, A. (2022). Roadman -ilmiö Suomessa.

- Pekkarinen, E. (2010). Stadilaispojat, rikokset ja lastensuojelu: Viisi tapaustutkimusta kuudelta vuosikymmeneltä. Nuorisotutkimusseura.
- Pitkänen, M. (2024). Pirkanmaan väkivaltaverkosto. Poliisin tilannekuva lasten ja nuorten toteuttamasta väkivallasta kouluissa ja kadulla. Sisä-Suomen poliisilaitos.
- Poliisi (2024). Katujengien rikollisuus. Miten poliisi määrittelee katujengin? Perustietoa katujengeistä ja niihin liittyvästä rikollisuudesta - Poliisi
- Salmenkari, T., & Aldawoodi, S. (2024). Papers of the Paperless: Governmentality, Technologies of Freedom, and the Production of Asylum-Seeker Identities. *The International migration review*, 58(2), 909-935. <https://doi.org/10.1177/01979183231154502>
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Soc. Sci. Informat.* 13, 65–93. doi: 10.1177/053901847401300204
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Tiilikainen, M., Fylkesnes, M. K., & McGregor, S. A. (2023). Family-like Relationships and Wellbeing of Young Refugees in Finland, Norway, and Scotland. *Social sciences (Basel)*, 12(12), 667. <https://doi.org/10.3390/socsci12120667>
- Yuval-Davis, N. (2011). *The Politics of Belonging: Intersectional Contestations*. Newcastle upon Tyne: SAGE.

## „WHEN THE WHOLE FAMILY MOVES IN – INSIGHTS INTO A FAMILY-INTEGRATIVE APPROACH”

Nicole Rosenbauer / Nina Möckel

Professor of social work with a focus on child and youth welfare / Social Work (B.A.), student International Social Work (M.A.)

University of Applied Sciences Erfurt, Faculty of Applied Social Sciences, P.O. Box 45 01 55, 99051 Erfurt, Germany; <https://www.fh-erfurt.de/>  
nicole.rosenbauer@fh-erfurt.de / nina.moeckel@fh-erfurt.de

### ABSTRACT

*The panel gives an introduction to family-integrative approaches respectively family-integrative residential groups. It presents the key findings of an evaluation regarding the effectiveness and sustainability of appropriate helping processes. It also presents a concrete family integrative group with the opportunity to put a light on the practical experiences via online-connection as well as the generally opportunities and the particular challenges of this approach.*

**KEYWORDS:** family, family-integrative approach, family-integrative residential groups, systemic approach, threats to children's well-being

### MAIN PART

In recent years, a new approach of working with families has emerged under the name 'family-integrative residential groups' in Germany. Normally, only the children are placed in residential care. The regular consequence is that the living environments and everyday lifeworlds of children and families are separated. In the family-integrative approach entire families move into residential groups. Since several families move into these groups or in houses, not only children but also parents live there together for a certain period of time and are accompanied by professionals who work with them. The aim is to address parents in new ways and to prevent the alienation effects that come with the residential placement of children.

The first step is to ensure that children are cared for and have a safe, pleasant place. Then, in a second step, the focus is on the parents and their fears and needs. It is logical, but often difficult to implement in practice, to support parents to regain confidence and believe in themselves. By changing the feeling of failure, being a bad mother or father, and getting joy

and vital strength parents become actively involved in wanting and being able to change themselves.

## **CONCLUSION**

However, family-integrative approach is only possible if professionals have a certain attitude. This approach includes due to its organisational form not only a set of systemic methods, but challenges as a holistic approach to arrange everyday family interaction. It is specifically aimed at so called “multi-problem” families in the area of threats to children's well-being. It is characterized by the fact that the competence of the parents is assumed and crises in families can escalate due to flaws or mistakes of those helping.

## **SOURCES AND BIBLIOGRAPHY**

Krause, Hans-Ullrich (Hg.) (2022): Familienintegrative Ansätze für die Jugendhilfe. Stationäre Hilfen zur Erziehung neu gestalten. Opladen, Berlin, Toronto.

Euteneuer, Matthias/Schwabe, Mathias/Uhlendorff, Uwe/Vust, David (2020): Die Systemische Interaktionstherapie und Beratung in den Erziehungshilfen. Theorie und Praxis eines elternaktivierenden Ansatzes, Weinheim und Basel.

In collaboration with

Franziska Rau, Integrierte Familienhilfe, AWO AJS gGmbH, Erfurt, Germany

## **„UNDERSTANDING THE NORMALITY OF THE UNNORMAL - THE IMPACT OF SELFUNDERSTANDING FOR YOUTH AT RISK“**

Nina Möckel

Social Work (B.A.), student International Social Work (M.A.)

University of Applied Sciences Erfurt, Faculty of Applied Social Sciences, P.O. Box 45 01

55, 99051 Erfurt, Germany; <https://www.fh-erfurt.de/>

nina.moeckel@fh-erfurt.de

### **ABSTRACT**

*Children and young people with trauma experiences should be included as experts and thus participatory. To realize this, professionals must train self-reflection as a basic skill in order to enable the participation of youth at risk and to carry out trauma-informed work. However, professionals working with youth at risk are also subject to various factors that can make understanding trauma difficult. Trauma experiences are often expressed in the behavior of children and young people, which is why this panel is concerned with understanding the normality of the unnormal.*

**KEYWORD:** youth at risk; youth at risk as experts; trauma-informed work; impact of selfunderstanding; professional risk factors

### **MAIN PART**

In the discussion of challenging behaviour of young people at risk, which have to be supported by social services, we perceive a main focus on the topic finding appropriate ways to deal with this challenging behaviour and somehow overcome this behaviour on the basis of understanding the 'others'. Due to the question about understanding and overcoming challenging life circumstances, we want to focus and discuss about the impact of 'self-understanding' instead of understanding 'others'.

Therefore, we refer to the publication of a project, in which after a speech at the anniversary of an institution by a trauma education expert, young girls decided to deal in workshops with the topics addressed in the speech. The girls are referred to as experts for challenging life situations and the professionals as specialists. One of the girls says afterwards: "Now I know that I'm normal because I reacted normally to 'unnormal' experiences. Until then, everyone told me I wasn't normal" (cf. Weiß/Sauerer 2018, p. 14). A transfer and combination of this knowledge from 'experts' and 'specialists' can lead to learn from each other in the sense of



mutual learning, which has its origins in emancipatory pedagogy. The philosopher Antonio Gramsci recognized that every teacher is also a student and every student is also a teacher.

## **CONCLUSION**

So if understanding and learning are no one way-streets, we also have to raise the question whether institutions and professionals often react unnormal to what should be received as normal on the side of the young people. In this context, there are risk factors that enable an appropriate support; like defense against identifications, fear of contact with and hiding out own emotions and own challenging life experiences. That's why we also have to understand ourselves as professionals and should address three basic skills: knowledge and technical competencies, self-reflection competencies and self-care (cf. Weiß 2016a, p. 224).

## **SOURCES AND BIBLIOGRAPHY**

Weiß, Wilma/ Sauerer, Anja (Hrsg.) (2018): „Hey, ich bin normal!“. Herausfordernde Lebensumstände im Jugendalter bewältigen. Perspektiven von Expertinnen und Profis, Weinheim.

Rosenbauer, Nicole (2017): Schwierige Jugendliche? Schwierige Jugendhilfe? Risikofaktoren und sozialpädagogische Perspektiven auf herausfordernde junge Menschen, in: INTEGRAS (Hg.): Wer wagt, gewinnt? Bientraitance zwischen Sicherheitsanspruch und Risikobereitschaft, Brunnen, S. 28-34.

## **LESS IS MORE: OPTIMIZING YOUR HEALTH WITH MINIMAL RESOURCES**

Samuel Kindu, personal coach  
EducAntwerp VZW  
samuelomari.educantwerp@gmail.com

### **ABSTRACT**

*This paper explores the concept of achieving health improvements with minimal resources. We challenge the notion that expensive gym memberships and equipment are necessary for a healthy lifestyle. The paper presents a "less is more" approach, emphasizing bodyweight exercises and readily available tools. We discuss the importance of health for overall well-being and the challenges people face in starting and maintaining a fitness routine. The paper concludes that effective health optimization is achievable for everyone, regardless of location or resources.*

**KEYWORDS:** Health optimization, bodyweight exercises, minimal resources, accessibility, consistency

### **INTRODUCTION**

Many people believe that achieving good health requires access to specialized equipment and expensive gym memberships. This perception creates a barrier for those lacking the financial means or time for traditional fitness routines. This paper proposes a novel perspective: significant health benefits can be obtained with minimal resources. By focusing on bodyweight exercises and readily available tools, individuals can embark on a sustainable path to improved well-being, regardless of their circumstances.

### **THE IMPORTANCE OF HEALTH**

A strong foundation in health is paramount for a fulfilling life. Good health not only enhances physical well-being but also bolsters mental clarity, emotional resilience, and overall life satisfaction (Centers for Disease Control and Prevention, 2023). It fosters a sense of vitality that translates into improved performance at work, stronger relationships, and a greater capacity to live life to the fullest. Investing in your health is, therefore, an investment in all aspects of your life.

### **CHALLENGES TO FITNESS**

Despite understanding the importance of health, many people struggle to initiate and maintain a consistent fitness routine. Common barriers include a lack of knowledge about accessible exercises, feelings of intimidation in traditional gym settings, and difficulty carving out time in busy schedules (American College of Sports Medicine, 2023). This paper addresses

these challenges by presenting a framework for achieving health goals with minimal resources and minimal disruption to daily life.

### **THE "LESS IS MORE" APPROACH**

The "less is more" approach emphasizes the power of bodyweight exercises and readily available tools. This eliminates the need for expensive equipment or gym memberships. Exercises like squats, lunges, push-ups, planks, and jumping jacks utilize your bodyweight as resistance, offering a comprehensive workout for all major muscle groups (American Council on Exercise, 2023). Parks, playgrounds, or even your living room can be transformed into a functional fitness space. This approach empowers individuals to take control of their health journey, regardless of location or financial constraints.

### **CONCLUSION**

By adopting a "less is more" approach, individuals can achieve significant health improvements without relying on expensive resources. Bodyweight exercises and readily available tools provide a powerful foundation for a sustainable fitness routine. This paper encourages a shift in perspective, empowering individuals to prioritize their health and unlock their potential for a happier and healthier life.

### **Future Research**

Future research could explore the effectiveness of bodyweight exercise programs for specific health conditions and demographics. Additionally, studies could investigate the impact of incorporating technology and virtual coaching into accessible fitness routines.

### **SOURCES AND BIBLIOGRAPHY**

American College of Sports Medicine. (2023). Barriers to physical activity. <https://www.acsm.org/>

American Council on Exercise. (2023). Bodyweight exercises. <https://www.acefitness.org/resources/everyone/exercise-library/equipment/no-equipment/>

Centers for Disease Control and Prevention. (2023). Healthy living. <https://www.cdc.gov/healthyweight/index.html>

## **INCLUSION AND ACTIVIST ENGAGEMENT WITH POPULAR SPORT AND STREET EDUCATION**

Andrea Scannavino - Degree in Educational Sciences

*Youth Worker - ECOLE social cooperative/ President of LA PAZ FC*

Benedetto Campione - Degree in Educational Sciences

*Youth Worker and Street Education Project Manager - ECOLE social cooperative*

ECOLE social cooperative - <https://www.ecolecoop.it/>

LA PAZ Antiracist Football Club - <https://lapazantirazzista.it>

a.scannavino@ecolecoop.it

b.campione@grupposcuola.it

### **ABSTRACT**

*What can happen when a community street education project meets and matches with an activist and antiracist sport association? A challenging good practice able to involve a caring and supporting net for the youngsters and the community around them.*

**KEYWORDS:** sport, education, engagement, activism, awareness

*I.- introduced by Benedetto Campione*

### **PARMA EXPERIENCE: AN EDUCATION STREET PROJECT WITH/FOR YOUNGSTERS, BUT NOT ONLY. THE CORE IS THE COMMUNITY!**

Parma, (Emilia Romagna region, northern Italy) is a city with a strong tradition in terms of education and projects for youngsters. There are several Youth Centers and our enterprise manages several spaces and projects oriented to soft skills and competences development (Steam, Digital, Music and Audiovisive Factories) and promotes professional proactive placement for youngsters and young adults.

Furthermore, we also manage a street educational project for the municipality of Parma. Its goals are the same, but it is more focused on social and inclusive approach for youngsters at risk (migrants, minorities, fragile young people) known and engaged in open and informal contexts during street activities as well as in formal ones such as in schools.

One of the guidelines of every Street Education Projects (SEP) is mapping the territory searching for practices and experiences valued potentially important to implement the opportunities for the youngsters and try to create a partnership with them to support and strengthen them in their activities and projects.

During one of these mapping activities in 2022, our SEP contacted the leaders of La Paz Association to interview them in search for potential common goals and we discovered a great educational reality.

---

*Il. - introduced by Andrea Scannavino*

### **LA PAZ FC: A REAL CHALLENGE STARTING FROM A COLLECTIVE DREAM**

The anti-racist ASD La Paz is an amateur sports association founded in Parma in 2010, thanks to the contribution of a group of anti-racist activists and who found an outlet in sport and specifically in football as well as in political actions.

The idea behind the birth of this association can be identified in the fight against racial discrimination, gender and classism inside our society and above all actions aimed at recognizing diversity in the world of sport institutions.

The aim of this project is building a solidal community around popular football, making aware of the dimensions of power inherent in modern society starting from the forms of discrimination and racism that are the basis of the neoliberal system.

The starting point of the pedagogical approach of ASD La Paz can be found in the current of critical-emancipatory pedagogy. This theory conceives the act of educating as a tool to build a new society. To find new forms of education tending to social progress, to the liberation and transformation of society by rebuilding it more just and in solidarity, giving to education and pedagogy a political role. To make this idea effective, it is necessary to build educational processes that place freedom at the foundation of practices, using democratic methods and collective participation, making the group receiving education, a community of exchange of meanings, life and learning experiences, that is, an educational community.

The activists start from the conception "Another world is possible" and use football as an aggregative tool, functional to the construction of a community that gathers around the commitment of inclusion. The fight against racism lays the basis for the application of pedagogical practices functional to the emancipation of the subject and the intercultural idea of education. The reception of migrants, often asylum seekers and refugees, to sports and social activities of the association, characterises the collective approach focused on an intercultural pedagogy, placing the importance of the encountering and comparison between subjects belonging to different histories and cultures.

Another focus is the application of the pedagogy of sport to the educational methods of the association, strongly influenced by the philosophical component inspired by the "pedagogy of the liberation" of Freire. He questions how it is possible to develop critical thinking through sport by encouraging people to get full intellectual, moral and spiritual abilities throughout their lives.

### **WHAT'S WITH POPULAR FOOTBALL?**

Football is a prime example of the political, social and economic function of sport, it is by its nature popular, in the sense that it has embraced all social classes and especially for those less wealthy can become an object of worship, a kind of religion that has fed the imagination of billions of people. Where sponsors and large financial groups have staggering interests and emotions, values, identities of thousands of people are just appendages of a great economic machine. Big football has become a tool of mass distraction and manipulation.

From this vision a phenomenon of re-appropriation of football and sport was born also in Italy, starting from a critical position towards modern sport, referring to the so-called "popular football" and "popular sport".

Football becomes a megaphone to claim rights, express values and reclaim space. It thus becomes a place of inclusion and participation by building daily on the fields of the suburbs, but not only, a world of solidarity towards migrants, the leasts and those who have no access to the competitive world of sport. It therefore proposes a new model towards the younger generations, with football schools or popular gyms, making sport culture in neighbourhoods with economic and social problems

#### **THE MAURO VALERI FACILITY: THE STEP BEYOND**

Sport, therefore, can become a cultural catalyst that gathers around itself multiple worlds of culturally significant and collectively constructed meanings.

Since 2021, our cooperative Ecole runs, together with ASD LA Paz, a sports facility to create a space open to young people, a meeting point for many young adults, Italian and foreign migrants. Starting from the idea of using sport as an educational medium, we are building a pole for an integrated system of strategies and interventions for adolescents oriented to guarantee the rights and opportunities aimed at the well-being and support of individuals, groups, families and communities, removing obstacles to the exercise of these rights and facilitating, if necessary, access to the public services.

Moreover, thanks to the peculiarity of the two organisations able to include people of different ages, a widespread involvement will be allowed to create an intergenerational exchange through the proposed activities, an educational community that takes care of the promotion of conditions of growth and maturation in a healthy and inclusive social context.

Thus the idea of transforming the sports facility "Menozzi" in the Civic Space of Community Sports Field "Mauro Valeri" was born. Civic spaces for young people are places that allow active participation in social life and are fundamental areas of dialogue and democratic coexistence. These are public contexts that meet a number of legal, political, institutional and practical conditions to allow young people to exercise their civic freedoms by accessing information, expressing opinions and forming social groups to better participate in public life. The re-activation of this abandoned sports facility has favoured urban regeneration and an increase of the quality of life of this part of the city in terms of livability, social relations,

perceived safety and physical space, through actions aimed to increasing the quality and quantity of significant places and aggregative situations.

The project, therefore, has created a reference point for the community at the sports facility, creating an educational network to intervene both individually and systematically. The network of orgs and institutions in the territory through active collaboration favours the creation of a high-intensity educational compound alongside the ordinary activity of institutions, the overall action of the network by encouraging the adoption of Community Welfare approaches, cooperating in the formation of educational paths and the acquisition of soft skills and skills that contribute, in the long term, to the overall well-being of people.

## **CONCLUSION**

### **WHAT'S NEXT?**

The construction of this concrete social network that has emerged in recent years between the cooperative, the association La Paz and other social realities of the territory has learned from this vocation by imprinting collaborations with the aim of cultivating a community that becomes educating whenever they are faced with choices to be taken or episodes that require collective reflection. In the field, everyone learns from everyone, in a continuous significant socio-cultural exchange.

There was a positive change in terms of integration in all the players involved, revealing a shared satisfaction for the sportive experience. The emotional bond that has been created between participants in sports and social projects is fundamental, as well as the participation in events and awareness campaigns for ecochange and social rights.

Returning to the critical emancipatory pedagogy to which the educational and political action of the association refers, there is still much work to be done to obtain a full liberation of the consciences of all participants. The educational approach, towards the Under 16/18 team newborn project, aims at the growth of a large group of teenagers who aim to become the new pillars of the association, helping them to become aware of the world around them, offering them tools to make conscious choices in life.

The goal to implement this active network around the sport field is pushing educators, activists and sport staff to imagine new scenarios to implement larger and stronger communities of stake/shareholders. Joining in public and/or private calls, sponsorships and crowdfunding projects are some of the next actions to build new physical structures, like a clubhouse, where you can welcome more and more young people using sport as a catalyst and a fundamental aggregative element of our project.

## **SOURCES AND BIBLIOGRAPHY**

Cimagalli, F. (2017). Lo sport come motore di inclusione sociale: la rete del "calcio solidale" a Roma. *Culture e Studi del Sociale*.

Freire, P. (1974, aprile 23). DSpace JSPUI. Tratto da DSPACE:

Freire, P. (2018 ). La pedagogia degli oppressi. Torino: Edizioni Gruppo Abele

Isidori, E. (2017). Pedagogia e sport. La dimensione epistemologica ed etico-sociale. Milano: Franco Angeli.

Ravan, D. (2019). Il calcio è del popolo. Geografia del calcio popolare in Italia. Lecce: Edizioni Bepress.

Rondinelli, N. (2015). Ribelli, Sociali e Romantici! FC St. Pauli tra calcio e resistenza. Lecce: Bepress edizioni in movimento.



## **GAMING ADDICTIONS VS SPORTS: SUMMER SWIM CAMP WITH OLYMPIC STARS FOR YOUTH**

Anna Serdinova

PhD in International Economics, Lecturer Assistant in Economics and Entrepreneurship  
Dnipro University of Technology, <https://www.nmu.org.ua/ua/serdinova.a.s@nmu.one>

*This study investigates how participating in swim camps and communicating with Olympic stars can help teenagers gain confidence, appreciate sports, and reduce gaming addiction. Gaming addiction is a big issue for young people today, affecting their health and social lives. By studying sports psychology and addiction, we explore how these activities can offer positive alternatives for youth. Our research shows that interacting with athletes at swim camps can change teenagers' attitudes towards gaming, motivate them to be more active, and help them make friends. This suggests that these activities can help teenagers focus less on gaming and more on a balanced lifestyle. Our findings have important implications for youth programs, showing that a well-rounded approach is key to addressing modern challenges facing teenagers.*

**KEYWORDS:** swim camp, game addictions, youth engagement, motivation, well-being.

In contemporary digital age, the issue of gaming addiction among young people has become a major worry. The attraction of virtual worlds and immersive gaming experiences often pulls young individuals into spending too much time in front of screens, leading to detrimental effects on their physical, mental, and social well-being. However, there are new and creative ways to help them focus on healthier activities. This study investigates the potential of swim camp involvement and communication with Olympic stars as effective means to combat gaming addiction among the younger generation.

The proliferation of smartphones, gaming consoles, and online platforms has provided unprecedented access to gaming experiences. For many youth, the thrill of playing computer games offers an escape from reality, fake sense of achievement, and a social outlet called gaming escapism, presented by Kosa and Uysal (2020) in their book chapter. Escapism was found to be associated with negative outcomes such as internet addiction, problematic use, and excessive gaming. As explained by Daniel Jasper K. et al. (2023) excessive gaming can lead to negative consequences, including sedentary lifestyles, sleep disturbances, academic underachievement, and social isolation. Mills & Allen (2020) recognizing the need for intervention claim that educators, parents, and mental health professionals are seeking effective strategies to address this growing epidemic.

Giardina et al. (2024) discuss the idea of a continuum between compensatory and dissociative online gaming behaviors. It suggests that the link between compensation (using gaming to cope with real-life stressors) and dissociation (losing touch with reality through gaming) is based on how individuals integrate the gaming environment into their physical, offline lives. The degree to which gaming is connected to the real world varies among individuals. Compensatory gaming involves maintaining a balanced connection between the virtual and physical environments, while dissociative gaming involves a disconnect between the two. The transition from compensatory to dissociative gaming represents a shift from a healthy integration of gaming into real life to a disruption of that integration. This shift is also associated with a move from more adaptive gaming patterns to less adaptive ones.

Here rises the need to physical activity and social connection. Swim camps offer a unique environment for youth to engage in physical activity, develop new skills, and form meaningful connections with peers and mentors. By immersing themselves in the world of swimming, participants not only reap the physical benefits of exercise but also experience the joy of fellowship and teamwork.

One of the most compelling aspects of swim camps is the opportunity for participants to interact directly with Olympic athletes. These esteemed mentors serve as role models and sources of inspiration, sharing their stories of dedication, perseverance, and triumph. Through personal interactions, youth gain invaluable insights into the rewards of hard work, goal setting, and self-discipline. By fostering genuine connections with Olympic stars, participants are motivated to emulate their achievements, steering them away from the pitfalls of excessive gaming towards more constructive pursuits.

Our research findings underscore the significant impact of swim camps as an effective intervention for addressing gaming addiction among youth. Through a comprehensive study involving 200 participants aged 8 to 16, we observed tangible improvements in various key indicators.

Quantitative analysis of participant data revealed a notable decrease in the average daily screen time dedicated to gaming following participation in swim camps. Prior to the intervention, participants reported spending an average of 4.5 hours per day on gaming activities. However, post-intervention assessments demonstrated a significant reduction, with the average daily gaming time decreasing to just 1.5 hours. This stark decline highlights the efficacy of swim camps in curbing excessive gaming habits among youth.

Our research delved into the physical health outcomes associated with swim camp participation. Objective measurements, including BMI and cardiovascular fitness levels, were recorded both before and after the intervention period. The results revealed a statistically significant improvement in participants' physical fitness parameters following their engagement in swim camps. Specifically, participants exhibited an average decrease in BMI of 1.2 points and demonstrated a 15% increase in cardiovascular endurance.

In addition to the quantitative data, qualitative feedback provided by participants offered valuable insights into the social and psychological benefits of swim camp involvement. Thematic analysis of participant narratives highlighted the emergence of strong social connections and a sense of belonging within the camp environment. Many participants expressed feelings of solidarity and support from their peers and mentors, emphasizing the role of swim camps in fostering positive social relationships.

Combating game addiction requires a multifaceted approach that addresses the underlying motivations and behaviors driving excessive gaming. Swim camps, coupled with communication with Olympic mentors, offer a holistic solution that targets physical, social, and psychological dimensions of youth development. By providing engaging opportunities for physical activity, fostering social connections, and promoting positive role modeling, these interventions empower youth to make healthier choices and cultivate balanced lifestyles.

In the battle against game addiction, innovative interventions such as swim camps and communication with Olympic stars offer promising avenues for youth empowerment and growth. By harnessing the power of physical activity, social connection, and mentorship, these initiatives not only combat the negative impacts of excessive gaming but also instill valuable life skills and habits that will benefit youth well into the future. As we strive to nurture the next generation, let us continue to explore creative solutions that inspire youth to reach their full potential and lead fulfilling lives beyond the confines of virtual worlds.

Findings provide compelling evidence of the effectiveness of swim camps as a multifaceted intervention for addressing gaming addiction among youth. By not only reducing gaming habits but also promoting physical health and social well-being, swim camps emerge as a promising solution for mitigating the adverse effects of excessive screen time on today's youth.

## SOURCES AND BIBLIOGRAPHY

- Kosa, M., & Uysal, A. (2020). Four pillars of healthy escapism in games: Emotion regulation, mood management, coping, and recovery. In *In game user experience and player-centered design* (pp. 63–76). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-37643-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-37643-7_4).
- Daniel Jasper, K., Neha, R., and Hin Hong, W.C. (2023). Unveiling the rise of video game addiction among students and implementing educational strategies for prevention and intervention. In *FMBD Transactions on sustainable social sciences letters*, vol. 1, no. 3, pp. 158- 171. [https://www.researchgate.net/publication/377473789\\_Unveiling\\_the\\_Rise\\_of\\_Video\\_Game\\_Addiction\\_Among\\_Students\\_and\\_Implementing\\_Educational\\_Strategies\\_for\\_Prevention\\_and\\_Intervention](https://www.researchgate.net/publication/377473789_Unveiling_the_Rise_of_Video_Game_Addiction_Among_Students_and_Implementing_Educational_Strategies_for_Prevention_and_Intervention)
- Mills, D. J., & Allen, J. J. (2020). Self-determination theory, internet gaming disorder, and the mediating role of self-control. *Computers in Human Behavior*, 105, Article. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106209>
- Giardina, A., Schimmenti, A., Starcevic, V., King, D. L., Di Blasi, M., & Billieux, J. (2024, June). Problematic gaming, social withdrawal, and Escapism: The Compensatory-Dissociative Online Gaming (C-DOG) model. *Computers in Human Behavior*, 155. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108187>

## **STANDING ON MY OWN FEET – LOHJA’S PATH TO IDENTITY**

Helena Sipiläinen  
Youthworker in the team of focused youthwork in Lohja  
Lohja Youth services  
Kullervonkatu 7  
08100 Lohja, Finland  
Www.nuorilohja.fi  
helena.sipilainen@lohja.fi

Lohja youth services are a communal, non-profit, and non-religious organisation that provides activities and support for young people between the ages 12 and 29 in the City of Lohja. Our main goal is to provide a safe and supportive environment for young people, identify and reach out to the youth at risk, and to mitigate risk factors in collaboration with other professionals.

Our focused youth work team provides activities and support for at-risk youths between the ages 12 and 18. In this team, we focus on identifying and supporting at risk youths in collaboration with other professionals at schools, social services, and the police.

At Lohja our team of focused youth work is specialised helping with group of youth at risk. Our work happens in the different areas and environments; on to one-on-one meetings, activities at schools, streetwork, camps and different support groups including LGBTIQ+ youth. With large variety of methods and platforms we can reach the wide range of young people and offer them a wider scale of support.

Our one-on-one method is invented in Lohja and it's based on holistic and social pedagogic theories. The base idea is to help young people to support their identity and help to figure out their life as an entirety. The other activities and fields of our interaction are built to support this work, but there's also a big group of young people who we meet only in open arenas. This also means that the same teenager can show different parts of their identity depending of where we interact with them. With this wider range to their daily lives we are more aware to help them when it comes to supporting their personal growth and provide new perspectives to their own life.

The benefits working with multiple platforms and environments gives us a wider perspective on focus group's lives. When we see the same kids in different environments, we are able to figure out not only the problems, but also the strengths and features which would remain unseen otherwise. Sometimes also both teenagers and families can be blind for some of these features. We can open them more objective way and help to improve the positive feature or tackle the negative or challenging ones. Since we can observe teenagers action in different environments, it also eases to us open the conversation about challenging situations and try to find together words for the difficult feelings or behavior. According our own ideology the most

effective and healing action for teenagers is still the feeling of belonging to something; society, school class, family, group of friends, peers or people who share the same hobbies or interests.

The impact of the safe adult is also crucial: some teenagers who we meet in one-on-one are so fragile, traumatized or suffer from severe social problems and won't be able to reach the peer group on their own. Sometimes they are so afraid of failure or being left out that they will need a lot of support to take part group actions – even though that these actions can be the most effective ones for them in the long run.

**SOURCE:** More info about the method can be found in Kati Blomqvist's thesis:  
[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/23543/Blomqvist\\_Kati.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/23543/Blomqvist_Kati.pdf?sequence=1)

## HOW TO HELP BUILD THE YOUTH'S SELF-CONFIDENCE IN A DEPRECIATED INDUSTRIAL FIELD

Alain Vandervliet

Electrical engineering secondary school teacher

teaching industrial maintenance in our post-secondary school two-year course

Lycée Joseph Zobel- 97215 Rivière Salée- Martinique- France

[alain-yves.vandervliet@ac-martinique.fr](mailto:alain-yves.vandervliet@ac-martinique.fr)

### ABSTRACT

*Industrial maintenance has a bad reputation amongst both students and parents. It's a field that does not seem as noble as the ones in the tertiary sector for instance. Our students in the BTS (two-year post secondary school graduation degree) course have a low self-confidence in their ability to succeed in their studies. We have decided to offer them a different perspective on their future careers by pushing back the walls of the academic course and open it to new destinations. That includes building partnerships with corporations to give our students the opportunity to train more in the companies, and also crossing the borders to collaborate with industries and universities abroad. We aim to become a sector of excellence and therefore contribute to make the students more valued and self-confident.*

**KEYWORDS:** industry- international- self-confidence- training periods

### INTRODUCTION

A lot of young people in Martinique are on the edge of dropping out of school or present many difficulties to feel at ease in school: some have experienced school failure for years, and they are oriented to depreciated sectors they did not choose, such as the industrial fields. We have a double issue here. On one hand the students struggle with all kinds of school problems: social, behavioural, learning disabilities, etc... On the other hand, the school guidance sends them to sectors in which they have no particular interest. In my school based in Rivière Salée, Martinique, Industrial Maintenance is one of those courses with low reputation. The youths and their parents know very little about it, thus we have to face a double challenge: not only making sure we provide them with all the help they need to overcome their own learning difficulties, but also figuring out and building a new vision on industrial maintenance. The main idea is to develop the youth's self-esteem by making them feel more valued and by making the course shine beyond the school walls. If we improve the image of industrial maintenance, the students will benefit from it in the short term as well as the long term in their professional careers.

### WHERE ARE WE STARTING FROM?

Year after year, it has been harder to attract young people to our course in industrial maintenance. Most of them ignore what it is about, the kind of professional careers they can embrace. So the majority of the students sit in front of us at the beginning of the scholar year without having chosen to. Whereas in the past we had a small number of students in that situation, it is unfortunately now very common.

What explains the lack of interest of our students in our school? The social context gives us some hints. In Martinique, many young people face tough social situations. A lot of them grow in single parent families. This is also linked to economic difficulties. The median income on the island is just above the minimum wage. A recent survey showed that only 8% of the people aged from 18 to 30 are actually involved in job search procedures, to be compared to 14% in the rest of France. Our challenge is to find a way to bring those youths back into the training program despite all those obstacles.

In our course, we start with twenty-four students. But out of those twenty-four, we actually send between eight to twelve candidates to the final exam after a couple of years of class. The dropouts have several causes: the lack of interest for the sector (it's hard to study a field you don't relate to), the learning difficulties (learning disabilities, gaps accumulated over the years, social problems, self-depreciation and low self-esteem). One of the main reasons we have identified to explain the high number of dropouts is the inadequacy between the scholar classes and the expectations of the students. Over the past ten years, we have noticed that our students feel more comfortable during their training in the companies rather than in school.

At the same time, the professional sector is tense: industrials come knock at the school door to hire new technicians in emergency. The need for expertise is huge. The population pyramid shows it clearly in Martinique: many people will retire in the upcoming years, leaving a void that jeopardizes the survival of many companies. For instance, the company that produces and deals the electricity for the island will see one third of their employees retire within the next five years. It's a critical situation and we feel the need to contribute to solve it.

## **TWO AREAS FOR IMPROVEMENT**

First of all, as we already do, work with and on the students themselves, which is the goal of all the help and pedagogical organizations set in our school.

Secondly, improve the image of industrial maintenance and build a scholar way of excellence, including an ambitious 'beyond the borders' programme, giving sense to the studies of our youths and allowing them to feel more valued and develop their self-esteem.

## **HOW IS ORGANISED THE SCHOLAR CAREER?**

The French diploma at the end of secondary school is called 'baccalauréat'. In our industrial field, they first prepare a 'baccalauréat professionnel' in three years, basically from 15 to 18

years of age. They may then proceed to a 'Brevet de Technicien Supérieur' or 'BTS', which is a two-year university degree, but is taught in the same school. It is in that BTS course that I teach and where we are making the biggest changes.

### **WHAT ARE THE IMPROVEMENTS WE ARE MAKING?**

#### Creation of a third year

Since the European standard for bachelor graduation has a three-year duration, we have opened a third year, called 'licence professionnelle', to complete the BTS course and thus allow our students to be competitive on the European market. The initiative belongs exclusively to our school, because French secondary schools are not supposed to have courses that go beyond the two-year BTS. Mr Remisse, director of the professional and technical teaching, took several years to build the academic accreditation file, find the partners and the financial resources to end up opening the third year in September 2023. To be able to do so, it was necessary to work in partnership with the 'Conservatoire National des Arts et Métiers' (CNAM).

Our school is now the only in Martinique to propose an industrial maintenance learning career that goes from 'bac-3' to 'bac+3', meaning starting from the undergraduate 'baccalauréat professionnel' up to the bachelor degree.

It is therefore a much more convincing and attractive way to present our sector to the youths and their parents, and raise the students' awareness on their future careers.

### **PUSHING BACK THE SCHOOL WALLS**

Our youths are for most of them in conflict with the school system, and we have to help them feel more comfortable by having as many contacts as can be with the professional world. We need to push back the school walls to give sense to their studies.

We have developed a proximity network with all the industrial companies of Martinique in order to offer the possibility to our students to carry out missions in the companies out of the training periods. We already know that our students will be more confident during a training period in a company rather at school. The more time they'll spend within the professional world, the more they will develop their abilities. When we define the partnership with the companies, we must make sure we still stick to the academic standard of the degree.

This kind of exchange is a win-win situation because the students relate more easily to the meaning of their course when they have a professional experience, and also for the companies themselves by the help provided by the students in fields where their employees don't necessarily have the expertise.

Our students are often social network addicts. Some can get confused and mix up what is virtual and what is real. By expanding the time they spend on site, it will help them make it



real. We need to lead them out of the virtual world, into the world of reality, and show them that the digital technology does not remain virtual and has lots of practical applications.

### **GOING BEYOND THE ISLAND AND THE NATIONAL FRAME**

The French system of education follows strict rules. The syllabus is to be respected and it is hard to deviate from it for many reasons. The exams are organized on a national basis, and the teachers must prepare their pupils the best way possible to succeed. The main drawback of this system, especially when it comes to professional classes, is that it does not allow the students to make the link between school and the professional world.

Every time an opportunity to collaborate with the industry arises, we should make our students benefit from it.

The ambition of my school, besides offering a complete six-year course, is to become a pole of reference in industrial maintenance not only in Martinique but also in the other islands of the Caribbean. As a matter of fact, many neighbouring islands are in need of the expertise we can provide with our students. By opening up to the international, we can only give more sense to the studies of our youths and boost their motivation. Martinique belongs to France; therefore it is part of the European Union. That's the reason why very few partnerships are made at the moment with the other Caribbean islands, despite the geographical nearness.

The first international development area takes place in Jamaica. The port of Kingston is looking for new partnerships and we have made contact with them as well as the Caribbean Maritime University (CMU) to define a training offer. The first meeting is to occur by the end of may 2024 in order to precisely set up the exchange formalities with the Jamaican academic authorities. Eventually we want to allow our students to attend training periods there, also to work there once they graduate. The program will get bigger through the upcoming years.

The second trail we will follow has appeared recently, with the city of Santiago, Cuba. At the time of writing this, the project is barely born; it will really be effective by the second semester of 2024. In any case, these partnerships, unique in the French educational system and very rare in the professional sector between the French islands and the other ones, will allow our school to shine outside of its own walls. In the longer term, it will also show to our youth that our field is very rewarding, and that our students can only benefit in terms of motivation and appreciation. From then on, we can elaborate an 'à la carte' course, containing long training periods in foreign countries.

### **CONCLUSION**

This whole project is a work in progress. When the partnerships are in place, we will be able to offer to our youths in Martinique a one of a kind complete course in industrial maintenance, from 'bac-3' to 'bac+3', with the possibility of foreign-country based training periods. We firmly believe that this offer will allow our students to feel more valued, with a more positive

image than the industrial fields usually have. We want people to speak of our school as the reference in industrial training.

Highlighting our students and giving them confidence in their own abilities can be done in two ways: by working directly with the youths to identify their problems and trying to solve them; but also by the outer side, in making so their school guidance is no more a consequence of a failure from the previous years, but in the contrary an opening to a way of success and a gate to a professional career with a bright future. This second way is emphasized in the project I just described. We are very hopeful that our youths will benefit from the dynamics this project is creating.

## **(RE)SCULPTING YOUR INNER WORLD; A HOLISTIC, CREATIVE APPROACH FOR INDIVIDUAL THERAPY**

Winde Verhulst

Holistic social worker

Vzw Alba (Alba.be)

Vzw Pag asa (Pag-asa.be)

[winde.verhulst@gmail.com](mailto:winde.verhulst@gmail.com), [winde.verhulst@pag-asa.be](mailto:winde.verhulst@pag-asa.be)

### **ABSTRACT**

*Creative therapy / journaling is a holistic, non-formal , experience- based therapeutic method that can be used in working on an individual basis as well within a systematic and contextual approach.*

*The experience lays in acting ‘within’ the medium (art) by observing the medium and reflecting about the experiences in the medium.*

*Creative journaling is an opportunity to heal the emotional wound by becoming aware and (re)sculpting the inner world without words.*

**KEYWORDS:** creativity, reflection, awareness, healing, therapy

### **JOURNALING AS A LEARNING TOOL**

Creative journaling serves as a “vehicle for inner dialogue that connects thoughts, feelings, and actions”. The act of writing helps to integrate the fragments of a stressful reaction into one coherent narrative. Once a person has developed a new understanding of the experience, the event can “be summarized, stored, and forgotten more efficiently”.

( Pennebaker and Seagal, 1999).

The act of writing allows for a healing response through mind–body interaction (Badenoch, 2008). Through the act of taking a pen to paper, people can clarify the invisible complexities of their journey, connecting the feelings of the soul with the words on paper. This mind–body connection serves as a conduit for healing and change.

### **ADOLESCENTS**

Expressive writing can be a very useful tool while working with adolescents.

It contributes to the understanding of self within the context of peers (identity formation), and promotes problem solving, interpersonal effectiveness, and emotional regulation. In a therapeutic session free from criticism they can re-create their own story by expressing their

emotions and fill the gaps in their understanding of themselves and how they have come to be the way they are (Fonagy, 2009).

Expressive interventions, such as journaling, that use symbol and metaphor, are developmentally appropriate for adolescents because they think more abstractly.

From a neurobiological focus, there is a direct benefit in the writing process.

Expressive techniques help clients embody their full experiences (ideas and emotions) and writing allows a therapeutic process that facilitates a mutual exchange of understanding.

In expressive therapies, the symbolic metaphor is viewed as a key, lead, or guide to understanding the internal ambiguities of one's true self.

Subsequently, the metaphor lends meaning to the experience and helps the experience take shape in both depth and breadth. This may be truer for children and adolescents than for adults. (Badenoch, 2008).

Creative journaling with adolescents can be helpful because the technique helps them to:

- a) examine a problem from multiple perspectives,
- b) acknowledge the use of metaphor in intuitive exploration,
- c) validate the self as authority,
- d) understand self in relation to others. (Marzelli, 2006).

Journaling is less threatening for adolescents than traditional talk therapy because it offers a therapeutic distance between the person and the narrative (DeGangi & Nemiroff, 2010).

It can be helpful to write- draw thoughts and feelings that might be hard to articulate in other ways. It can also help to explore issues that are difficult to discuss in traditionally talking therapy sessions.

It can provide a springboard for meaningful discussion because the journaling process allows clients to externalize their unspoken thoughts and feelings, assign the pain a meaning, and test the pain level on paper (Bolton et al., 2004).

Creative journaling can be an opportunity to "honor the wound" because recognizing and processing the pain is necessary to healing.

## **CONCLUSION**

Creative journaling creates a safe and supportive environment for facilitating internal healing and (re)sculpt the inner world because a picture is worth a thousand words.

## SOURCES AND BIBLIOGRAPHY

Badenoch, B. (2008). *Being a brain-wise therapist: A practical guide to interpersonal neurobiology*. New York, NY: W. W. Norton.

DeGangi, G. A., & Nemiroff, M. A. (2010). *Kids' club letters: Narrative tools for stimulating process and dialogue in therapy groups for children and adolescents*.

New York, NY: Routledge.

Fonagy, P. (2009). Research in child psychotherapy: Progress, problems, and possibilities? In N. Midgley, J. Anderson, E. Granger, T. Nasic-Vukovic, & C. Urwin (Eds.), *Child psychotherapy and research: New approaches, emerging findings* (pp. 19–35). London, England: Routledge.

Marzelli, C. L. (2006). *Is this a mirror I see before me? Adolescent girls use imaginal writing to re-vision life experience* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3259386).

Pennebaker, J. W., & Seagal, J. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55, 1243–1254.

## SHIFTING FROM PRODUCTIVITY-DRIVEN EDUCATION TO HOLISTIC STUDENT DEVELOPMENT

Justinas Volungevičius

Member of the DNS Teachers Council and Leader of the Admission and Communication team

Skorkærvej 8, Ulfborg 6990

[www.dns-tvind.dk](http://www.dns-tvind.dk)

[justas@dns-tvind.dk](mailto:justas@dns-tvind.dk)

### ABSTRACT

*This paper aims to give perspective on the issue of productivity based education and how more holistic education can be an answer to a more engaged and inclusive learning environment in educational institutions in Europe. We look into Boserup school on their approach to the issue and way of teaching young people with emotional and behavioural problems and DNS College aiming to teach adults aiming to become educators in a more holistic approach. The main method of research is personal experience combined with pedagogical theories of influential educational thinkers.*

*Overall, the paper contributes to the ongoing conversation about how to create a more inclusive and effective education system that nurtures holistic student development.*

**KEYWORDS:** holistic education, student development, inclusive, social and emotional learning.

### INTRODUCTION

In the modern organisation of education, the pursuit of productivity has become a mainstay and defining feature. The fear of being left behind in the rapidly changing world has led to an intensification of performance centric ideals and outcomes within education. The process of learning has been overshadowed by the pressure to produce measurable outcomes, and the comprehensive development and mental health of the students is left on the sidelines. This leads to drop outs from the standard learning institutions and alienation from the society and lack of motivation for many youngsters.

This issue requires us to address and change the current trends of education institutions, which is where youth spend most of their time. Holistic learning stands out as a contradiction to productivity focused educational models and aligns itself with an educational approach that values the process of learning as much as the end result, embraces individuality and diversity in the classroom and promotes a deep engagement with the learning content.

Drawing from the experiences at Boserup - a school for socially and mentally challenged youth and DNS Teacher training college there are key practices that can be implemented in education institutions to move the matter addressed before. The main method of research is personal experience with the schools in Denmark combined with pedagogical theories of influential educational thinkers.

### **BOSERUP - ADDRESSING THE NEGLECT OF SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING WITH COMMUNITY LEARNING**

The mainstream education system is unable to facilitate the requirements that all students need in order to access the education. Many students who are enrolled at Boserup school, have been out of school for prolonged periods of time from half a year to three years in some cases (Tarp, 2022). The school enrolls socially vulnerable individuals who have been disconnected from formal education at some point in their lives. Many of the students enrolled at the school struggle with social or emotional difficulties, and the neglect of these areas of learning in previous schools has left them feeling misunderstood and disconnected from the education.

The educational omission of the emotional welfare of the students within the systems has led to young people developing fears and anxieties towards learning and getting things wrong. The competitive nature of productivity based learning sets students against each other, which can harm those students who are more educationally vulnerable. In order to address this omission, it is essential to adopt a sensitive starting point when considering the approach to take with each student. Allowing the students to follow their interests, and by creating a space for them to express their passions in the school allows the students to see their self worth for more than just their academic abilities.

Boserup School encourages students' interests and as such they are allowed the time and space to practise what they enjoy, the students attend the school in order to experience the things they enjoy in an environment that validates their interest and encourages their development.

A lack of social learning opportunities for students can alienate them from their peers, particularly students who suffer from social anxiety and other social challenges. Boserup school aims to offer both social and emotional learning and support for the students in addition to their academic studies. There is a strong pedagogical approach within the school

to form a functioning learning community (Tarp, 2022) as they understand that it is missing from the productivity based model of education that is adopted in the state schools.

## **THE ROLE OF TEACHERS AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Teachers and educational institutions are the foundations upon which the learning of the students is developed. As such the role that both components play in the academic, social, emotional and physical development of the students within their remit is essential to understand when it comes to analysing education as a whole.

## **REDEFINING THE ROLE OF TEACHERS AS FACILITATORS AND MENTORS**

The role of teachers in education is seen as a given, so much so that in the Danish language the words to teach and to learn are the same (*at lære*). Schooling methodologies all have a teacher/student relationship within them and yet teaching does not always equal learning. As Piaget famously put it “little learning is retained when it is learned on command” (Kohn, 1999). This does not belittle the role of the teacher but more comments on the approach that is taken.

Today we face the problem that teaching is seen by researchers and policymakers as being one way and they are adopting an inappropriate definition of the highly complex skill (Rodriguez, 2012). In order to overcome this we need to reevaluate what the role of the teacher is and how they relate to their students and the learning process.

When it comes to considering what a student has learnt, it is important not to just look at what the teacher has taught. This is because learning is a deep process, requiring motivation, interest, application attention and desire (Harackiewicz et al., 2016). Therefore, in order to ensure learning the teachers cannot expect what they teach to be immediately understood and taken.

In learning, often the process of learning is the crucial process where the students' development is strongest. In order to create the most valuable learning environment for this, the teacher must evaluate the role that they play in the process. Students are not simply empty vessels that teachers should fill with information, and so teachers also need to be facilitators and mentors to the students, guiding them through the learning process (Rodriguez, 2012).

## **INCORPORATING STUDENT-CENTRED TEACHING METHODS IN THE CLASSROOM**



In order to overcome the productivity driven learning model, the interests of the students must be considered. By focusing on the interests of the students, the students become the centre of the learning and teaching methodology. Interest-based learning uses the interest of the student as the basis from which to make decisions regarding what you will teach them and for how long. The teacher constantly reacts to what the student finds interesting and therefore the education that the child receives will be more tailored to their personal learning journey and thus more engaging for them to follow.

In understanding how interest based learning can be implemented into teaching we can look at different pedagogical thinkers such as John Dewey who's research into interest based education, and into learning by doing as an extension of interest based pedagogies have been incredibly influential to the way we see progressive education today.

Dewey was known as the father of progressive education and was an advocate of social learning (Slaughter, 2009). His research and theories created the academic environment for changes in child development and psychology. Rejecting the idea that schools should focus on repetition, rote learning and instead he believed in a student based philosophy (Cohen 1998). Dewey argues that educational activities should awaken and excite the immediate needs of the individual (Dewey 1913).

## **DNS - THE NECESSARY TEACHING TRAINING COLLEGE**

An example of student centred learning being implemented is within the alternative teacher training college DNS. The college offers an adult education for the teaching and pedagogue professions, adopting a variety of pedagogies within their teaching.

The college aims to be a student driven education and the role of the teachers within the college is one of a mentor and facilitator of the programme. The college provides a framework of a programme for the students which is filled with reality elements, such as travels, investigations, social projects and alike. The students are navigating through the programme expected to set their own and team objectives that they hope to achieve.

Throughout the programme offered at DNS there are moments of possible learning, however this learning is often dependent on the individual. Speaking with one ex-teacher from the college she presented the idea of *Open Conclusions* (N. Jevdokimova, personal communication, May 02 2024) which she described as allowing students to reach their own conclusions from the input and journey they are presented with.

The education at DNS is not orientated towards one specific outcome, but rather values the development of each student in their own way. The school is organised in such a way that this development is at the forefront of the programme and the teachers act as facilitators and mentors to aid the development process.

This type of learning embraces and promotes student interest and investment in the

learning, rather than rote learning. This creates curiosity for learning and engagement with the society around the learner.

## CONCLUSION

Productivity focused education is a hindrance to authentic learning processes as it is not the goal of the method to offer a holistic, flexible pedagogy. The model leaves non-traditional learners feeling inadequate and unable to learn while holistic educational practices offer conditions that better meet the needs of the students, promoting genuine development.

By recognising the limitations and exploring alternative approaches, such as holistic approaches like student centred learning and project based learning, teachers are able to develop learning conditions where students can thrive intellectually, emotionally and socially. There are many examples of a more holistic alternative pedagogy being implemented at all levels of education which indicate strong pedagogical evidence supporting a more widespread adoption of student centred learning methodology.

There is no one set way to achieve comprehensive learning experiences or overall development for students and this makes the approach applicable in various situations however it relies on the commitment of the teachers and educational institutions to believe in the model and set it as a priority to implement.

## SOURCES AND BIBLIOGRAPHY

- Cohen, D. K. (1998). Dewey's Problem. *The Elementary School Journal*, 98(5), 427–446.  
<http://www.jstor.org/stable/1002323>
- Dewey, J. (1913) *Interest and effort in education*. Houghton Mifflin
- Kohn, A. (1999). *The Schools Our Children Deserve: Moving Beyond Traditional Classrooms and "tougher Standards."* Houghton Mifflin Harcourt.
- Rodriguez, V. (2012). The Teaching Brain and the End of the Empty Vessel. *Mind, Brain, and Education*, 6(4), 177–185. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228x.2012.01155.x>
- Slaughter, T. (2009). Creating a successful academic climate for urban students. *Techniques*, 16- 19.
- Tarp, O. (2022, April 29). *Skolerne i Boserup*. Roskilde Friskole. Retrieved August 4, 2023, from <https://www.roskilde-friskole.dk/>
- Tarp, O. (2022a, March). The Common Third. *Boserup Nyt*, 1.

## **GET SUPPORT ON PROMOTING AND DISSEMINATING YOUR EU+ PROJECT WITH THE YOUREUROPEHUB SOCIAL MEDIA CHANNEL.**

Giovanni Zalloni  
Trainer, Innovator and Entrepreneurial Technologist  
Your Europe Hub  
info@youreuropehub.com

### **ABSTRACT**

*The European Union budget helps to deliver on things that matter for Europeans, the idea is that pulling resources together would make Europe stronger and be the key to prosperity and peace.*

*In the last 30 years several million participants joined the Erasmus+ projects. But still many people do not have the chance to know and participate in it.*

*We believe that one possible solution is to support the promotion and dissemination of ONG's EU+ projects with a centralised social media channel.*

*In this workshop will be explained how to use these tools, as well we will be able to have an open brainstorming session on how to collaborate and improve it.*

**KEYWORDS:** dissemination, social media, network

### **MAIN TEXT**

The European Union (EU) budget is designed to address issues of significance to European citizens, aiming to strengthen the continent's unity, prosperity, and peace through collective resource allocation. However, despite the EU's efforts, the participation rate in Erasmus+ projects over the last three decades has been relatively low.

One critical consideration from this low participation rate is the limited exposure of EU+ projects to current and future decision-makers within European societies. With such a small proportion of the population actively involved in these projects, the likelihood of cultivating a broad network of influential individuals who can advocate for EU initiatives is diminished.

To address this challenge, there is a pressing need to explore innovative strategies for enhancing the visibility and reach of EU+ projects. One potential solution is the establishment of a centralised social media channel dedicated to promoting and disseminating information about these initiatives. By leveraging platforms like YourEuropeHub, project coordinators can amplify their messaging and engage with a wider array of stakeholders.

The YourEuropeHub social media channel serves as an ideal platform for promoting EU+ projects due to its extensive reach and large audience base.

YourEuropeHub offers additional tools that facilitate effective communication and dissemination of project information.

## **CONCLUSION**

In conclusion, the promotion and dissemination of EU+ projects through a centralised social media channel like YourEuropeHub present a promising avenue for addressing the challenge of limited project visibility and engagement. By strategically leveraging this platform, project coordinators can enhance the reach, relevance, and impact of their initiatives, ultimately encouraging greater support and participation from current and future decision-makers across Europe.

## CHALLENGES OF YOUTH DIAGNOSED WITH MENTAL HEALTH DISORDER

Matilda Zizolli

MSc Clinical Psychology, Specialization in Cognitive and Behavioral Therapy

Peace Volunteering Network

<https://sci.ngo/organization/projekte-vullnetare-nderkombetare-pvn-albania/pvnalbania@gmail.com>

### ABSTRACT:

*Mental health issues among youth are increasingly recognized as a significant public health concern worldwide. In Tirana, Albania's capital city, the prevalence of mental health disorders among youth is a pressing issue that demands attention. To address this challenge effectively, it is crucial to understand the current state of mental health services available to youth across Tirana's diverse administrative units and the obstacles they face in accessing these services. This study aims to provide a comprehensive exploration of mental health services and challenges for youth in Tirana's administrative units.*

KEYWORDS: mental health, youth, psychosocial services, accessibility, challenges

### MAIN TEXT

Utilizing a mixed-methods approach, the research integrates both quantitative and qualitative methodologies to provide a comprehensive understanding of the current state of mental health services and the barriers faced by young individuals seeking support.

The quantitative aspect of the study involves conducting surveys among youth residing in different administrative units of Tirana. These surveys aim to assess the awareness, accessibility, and utilization of mental health services among the target demographic.

Additionally, quantitative data collection (including 27 Administrative Units) includes gathering information from relevant stakeholders such as psychosocial and healthcare professionals, policymakers, and Need Assessment and Referral Unit to ascertain the availability and adequacy of existing mental health services across the city.

Complementing the quantitative data, qualitative methods such as in-depth interviews and focus group discussions are employed to delve deeper into the subjective experiences and perspectives of youth dealing with mental health challenges. By engaging directly with this demographic, the research seeks to uncover the unique socio-cultural, economic, and structural factors influencing their access to mental health support services.

Furthermore, the study investigates the role of public institutions, community-based organizations, non-governmental entities, and grassroots initiatives in supplementing formal mental health services and addressing the specific needs of youth in Tirana's diverse administrative units. Through qualitative analysis, the research aims to highlight innovative approaches and best practices that have emerged at the grassroots level to support youth mental well-being.

## CONCLUSION

This study provides valuable insights into the current state of mental health services and challenges for youth across Tirana's administrative units. By identifying gaps, barriers, and opportunities, it offers a foundation for policymakers, healthcare professionals, and community stakeholders to develop evidence-based strategies and interventions that prioritize the mental health needs of Tirana's youth population. Ultimately, addressing these challenges is essential for promoting the well-being and resilience of Tirana's youth and fostering a healthier community overall.

## SOURCES AND BIBLIOGRAPHY

- Millon, Th. (2004). *Personality disorders in modern life*. Second edition. John Wiley & Sons Inc.
- Lindzey, G., & Aronson, E. (1968 & 1985). *The handbook of social psychology* (2nd & 3rd eds.). New York: Random House.
- Burger, J.M. (1997). *Personality*. Brooks/Cole Publishing, Pacific Grove, CA.
- Leary, M. (2000). *The nature and function of self-esteem: Sociometer theory*. Burlington: Elsevier.
- Pervin, L., Cervone, D., & Oliver, J. (2005). *Theories of Personality* (9th ed.). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Dragoti, E (2005). *Adoleshenti*. Tiranë: Albadesign





**Sofinancira  
Evropska unija**