

šd šolsko svetovalno delo

REVIJA ZA SVETOVALNE DELAVCE
V VRTCIH, ŠOLAH IN DOMOVIH
letnik XVII, številka 1/2, 2013



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Vodilne teme:
**Razvoj bralne
pismenosti
in vloga ŠSD**

**Stiske učencev,
ki ne izhajajo
iz šolskega okolja**

➤ Nasilje v družini – kaj še lahko
naredimo svetovalni delavci

**Etične dileme
in druge stiske
strokovnjakov
v službah pomoči**

➤ Odnos etike in supervizije:
etično odločanje v procesu supervizije

Razvezni postopki – Otroci na bojni liniji



1/2

ISSN 1318 - 8267
Poštnina
plačana
pri pošti
1102
Ljubljana
9 771 31 8 826 002



ISSN 1318-8267
ŠOLSKO SVETOVALNO DELO,
 letnik XVII, številka 1-2
 Ljubljana 2013

Izdajatelj in založnik:
**Zavod Republike Slovenije za
 šolstvo**

Predstavnik:
mag. Gregor Mohorčič

Uredništvo:
**mag. Cvetka Bizjak (odgovorna
 urednica), mag. Tanja Bezić,
 Ivica Gracelj, dr. Petra Gregorčič
 Mrvar, Tamara Malešević,
 Urška Margan, dr. Milko Poštrak,
 dr. Melita Puklek Levpušček,
 dr. Tomaž Vec**

Jezikovni pregled: **Mira Turk Škraba**

Prevod povzetkov v angleščini:
Barbara Lesničar

Urednica založbe: **Simona Vozelj**

Naročila:
**ZRSŠ – Založba,
 Poljanska cesta 28,
 1000 Ljubljana
 faks: 01/30 05 199
 e-pošta: zalozba@zrss.si**

Letna naročnina (4 številke) je
 31,30 EUR za šole in ustanove,
 26,71 EUR za posameznike in
 25,04 EUR za dijake, študente in
 upokojenca.

Cena posamezne številke je
 16,69 EUR (dvojna številka)

Oblikovanje: **Suzana Kogoj**

Računalniški prelom in tisk:
Present d.o.o.

Naklada: **650 izvodov**
 Revija je vpisana v evidenco javnih
 glasil, ki jo vodi Ministrstvo za
 izobraževanje, znanost, kulturo in
 šport, pod zaporedno številko 576.

Revijo Šolsko svetovalno delo je v
 letu 2012 sofinanciralo Ministrstvo
 za šolstvo, znanost, kulturo in
 šport.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo,
 2013

Vse pravice pridržane. Brez
 založnikovega pisnega dovoljenja ni
 dovoljeno nobenega dela revije na
 kakršenkoli način reproducirati, kopirati
 ali kako drugače razširjati. Ta prepoved
 se nanaša tako na mehanske oblike
 reprodukcije (fotokopiranje) kot na
 elektronske (snemanje ali prepisovanje
 na kakršenkoli pomnilniški medij)
 medijske oblike reprodukcije.

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Že pred

meseci je v uredništvo revije
 prispel članek svetovalne delavke,
 ki svoje delo opravlja na eni od
 slovenskih osnovnih šol. Ni šlo

za strokovni prispevek, temveč za zelo osebno razmišljanje pedagoške delavke, ki dan za dnem spremlja stiske otrok, ki v šolo prinašajo bremena iz svojega domačega okolja. Omenjeno besedilo je v uredniškem odboru sprožilo dolgo in zanimivo razpravo. Med nami ni bilo razhajanj o vprašanju, ali članek objaviti ali ne. Čeprav želimo »delati«
 strokovno revijo, smo bili enotni v prepričanju, da bo revija pridobila na kakovosti, če strokovno vsebino tu in tam obarvamo z osebno noto množice svetovalnih delavk in delavcev, ki se vsak trudijo za dobrobit otrok. Razprava je tekla o vprašanju, kakšen naj bo vsebinski kontekst revije, da bo omenjeno osebno razmišljanje v njem dobilo pravi pomen. Končali smo jo z oblikovanjem ene od vodilnih tem letošnje prve številke: stiske učencev, ki ne izhajajo iz šolskega okolja. Zbrali smo prispevke, ki obravnavajo različne vrste otroških stisk: nasilje v družini, žalovanje ob izgubi, življenje s starši odvisniki od drog. V večini objavljenih besedil so avtorji poleg opisov problematike ponudili tudi bolj ali manj dodelane usmeritve o tem, kako pomagati tem otrokom. Tako zasnovana vsebina prispevkov naj bi svetovalnim delavcem ponudila vsaj nekaj usmeritev o mogočih načinih pomoči učencem, ki doživljajo tovrstne stiske. Pomeni odgovor uredniškega odbora na pogosto zaznano nemoč svetovalnih delavcev ob soočanju s tovrstnimi stiskami otrok. Že če stiska nastaja v šoli, pomoč ni preprosta, če pa jo otrok prinese od drugod, se svetovalni delavec pogosto počuti nemočnega. Nemoč ob spremljanju stiske drugega – še posebno če je to otrok – pa je doživljanje, ki je zelo obremenjujoče.

Oseben, empatičen odnos strokovnjaka, ki skuša pomagati, je v takih primerih temeljnega pomena. Zato je prav, da so nekateri prispevki napisani nekoliko bolj osebno. Odražajo človeško tankočutnost strokovnjakov in odstirajo etične dileme, ki se pogosto pojavljajo v takšnih primerih.

Drugi sklop člankov se nanaša na vlogo svetovalnega delavca pri spodbujanju razvoja bralne pismenosti. Ker je na tem področju potrebno čim zgodnejše ukrepanje, smo še posebno veseli, da smo v rubriki lahko objavili dva prispevka, ki govorita o spodbujanju predbralnih zmožnosti v vrtcu. Prispevek Ljubice Marjanovič Umek z opisi diagnostičnih pripomočkov za merjenje govornih

zmožnosti dopolnjuje opis prakse v enem od celjskih vrtcev. Pomeni lep primer izvajanja razvojno-preventivne vloge, ki jo ima svetovalni delavec v vrtcu ali šoli.

Pred vami je zelo raznolika številka. Vključuje prispevke, ki se nanašajo na dve od treh ključnih vlog šolskega svetovalnega delavca, ki so opredeljene v naših programskih smernicah: razvojno-preventivno in kurativno vlogo. Prinaša izbor teoretskih prispevkov in primere udejanjanja strokovnih spoznanj v vsakdanjo prakso šol, vrtcev ter drugih ustanov, s katerimi sodelujejo šole. Še posebno dragocena dodana vrednost pa so prispevki, ki so napisani nekoliko bolj osebno. Prav je, da javno spregovorimo tudi o tem, da smo svetovalni delavci ljudje, ki osebno doživljamo stiske otrok. Smo strokovnjaki, ki moramo pogosto iskati pot med strokovnimi spoznanji, (neosebnimi) zakoni, pravilniki ter postopki in zelo osebnimi stiskami ljudi, ki nam prekrizajo pot. Njihove zgodbe se nas pogosto osebno dotaknejo in v nas sprožajo številna etična vprašanja.

Ta številka mi je še posebno všeč – ker ni samo strokovna, temveč tudi človeška. Upam, da bo všeč tudi vam.

Cvetka Bizjak



Uvodnik	1
Vodilne teme:	
Razvoj bralne pismenosti in vloga ŠSD	
Predstavitev psihodiagnostičnih pripomočkov za ocenjevanje govorne kompetentnosti malčkov, otrok in mladostnikov	4
> Ljubica Marjanovič	
Vloga svetovalnega delavca vrtca pri podpori razvijanja porajajoče se pismenosti otrok v vrtcu	9
> Sanja Slapar	
Dijaki z disleksijo v srednji šoli – pomoč in podpora	14
> Milena Košak Babuder	
Razvijanje izvršilnih funkcij in bralna pismenosti	22
> Maja Novljan	
Stiske učencev, ki ne izhajajo iz šolskega okolja	
Nasilje v družini – kaj še lahko naredimo svetovalni delavci	27
> Ingrid Klemenčič	
Otroci – pozabljeni žalovalci	36
> Nina Babič	
Odvisnost od drog in otroci odvisnikov	45
> Jasminka Zlokovič, Olga Dečman Dobrnjič	
Predstavitev delovanja kriznih centrov za mlade, njihovih uporabnikov in oblik pomoči	58
> Janja Kozorog	
Mladinski program TO SEM JAZ in možnosti v praksi šolske preventive	66
> Ksenija Lekić, Nuša Konec Juričič, Alenka Tacol, Petra Tratnjek	
Etične dileme in druge stiske strokovnjakov v službah pomoči	
Odnos etike in supervizije: etično odločanje v procesu supervizije	79
> Maja Dražič	
Razvezni postopki – Otroci na bojni liniji	85
> Tina Močnik	
Dileme in stiske svetovalnega delavca	88
> Alja Verdinek	



Razvoj bralne pismenosti in vloga ŠSD

Predstavitev
psihodiagnostičnih
pripomočkov za
ocenjevanje govorne
kompetentnosti malčkov,
otrok in mladostnikov

LJUBICA MARJANOVIČ UMEK, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
ljubica.marjanovic@ff.uni-lj.si

● **Povzetek:** V prispevku so predstavljeni slovenski psihodiagnostični pripomočki, ki so namenjeni ocenjevanju govora različno starih otrok. Predstavljeni so trije pripomočki (vsak ima dve obliki glede na starost dojenčkov/malčkov/otrok), in sicer njihov razvoj, ciljne skupine, ki so jim pripomočki namenjeni, področja ocenjevanja govora, načini uporabe pripomočkov ter mogoči načini interpretacije dosežkov otrok. Prav analiza (količinska in kakovostna) in interpretacija dosežkov otrok sta deležni posebne pozornosti, saj različni dejavniki, kot so spol otroka, izobrazba ter socialni, ekonomski in kulturni status staršev otrok, vključenost otroka v vrtec, lahko pomembno vplivajo na otrokov govor oziroma na njegov razvoj in učenje.

Ključne besede: otrok, ocenjevanje govora, sporazumevalne zmožnosti, pripovedovanje zgodbe, pisno sporočanje

The presentation of the psycho-diagnostic instruments for speech competence assessment with infants, children and teenagers

● **Abstract:** The article presents Slovene psycho-diagnostic instruments dedicated to speech assessment for children of different ages. We introduce three instruments (each has two formats according to the age of a baby/infant/child) which are related to child's development, target group, speech assessment field, testing method and possible ways of child's achievement interpretation. Due to the fact that different factors, such as child's gender, parents' education, their social and cultural status, child's inclusion into kindergarten significantly affect the individual's development of speech and learning, the analysis (quantitative and qualitative) and the child's achievement interpretation deserve special attention.

Key words: child, speech assessment, communicative skills, storytelling, writing skill.

Uvod

Merski pripomočki, ki jih bomo predstavili v nadaljevanju, so bili razviti in standardizirani v okviru projekta ESS *Razvoj bralne pismenosti: Diagnostični pripomočki za ocenjevanje bralne pismenosti in oblikovanje modela bralne pismenosti*, ki ga je v letih 2009 do 2011 na Centru za psihodiagnostična sredstva vodila Dušica Boben. Po končanem projektu, leta 2012, je izdajo in distribucijo merskih pripomočkov prevzel Center za psihološko merjenje in svetovanje oddelka za psihologijo Filozofske fakultete. Delo na delu projekta, v katerem smo razvijali merske pripomočke za ocenjevanje govorne kompetentnosti različno starih otrok, je potekalo meddisciplinarno, in sicer so sodelovale razvojne psihologinje, metodologa in slovenistka.

Avtorice in avtorji smo pripravili psihodiagnostične pripomočke, ki uporabnikom omogočajo zanesljivo in veljavno oceno ter spremljanje govora različno starih otrok na različnih govornih področjih, kot so npr. razumevanje in raba govora, pripovedovanje zgodbe, skladnja in pravopis. Pri pripravi pripomočkov smo upoštevali spoznanja o razvoju govora različno starih otrok in se hkrati oprli na izsledke empiričnih raziskav, ki potrjujejo, da je zgodnji govor dojenčkov/malčkov visok napovednik kasnejšega govora otrok in mladostnikov ter da je govor tudi visok napovednik zgodnje in akademske pismenosti ter znanja v širšem pomenu besede.

Z namenom, da bi čim širšemu krogu strokovnjakov omogočili kar se da veljavno ocenjevanje in spremljanje govorne kompetentnosti otrok v različnih socialnih kontekstih, in ker imajo vsi psihodiagnostični pripomočki tudi pripadajoče priročnike, smo določili, da pripomočke, ki jih bomo predstavili v nadaljevanju, lahko uporabljajo poleg psihologov tudi pedagogi ter

specialni in rehabilitacijski pedagogi (smer surdologije).

Ocenjevanje sporazumevalnih zmožnosti dojenčkov in malčkov

Ocenjevanje sporazumevalnih zmožnosti v najzgodnejših obdobjih poteka s pomočjo dveh list, in sicer *Liste razvoja sporazumevalnih zmožnosti: Besede in geste (LRSZ: Besede in geste)* avtoric Ljubice Marjanovič Umek in Urške Fekonja Peklaj in *Liste razvoja sporazumevalnih zmožnosti: Besede in stavki (LRSZ: Besede in stavki)* avtoric Ljubice Marjanovič Umek, Urške Fekonja Peklaj, Simone Kranjc in Katje Grgič. Skupni priročnik za obe listi so pripravili Ljubica Marjanovič Umek, Urška Fekonja Peklaj, Gregor Sočan in Luka Komidar. Listi sta nastali na podlagi svetovno uveljavljenega pripomočka za starševo ocenjevanje sporazu-

Posebnost uporabe obeh list je v tem, da govorno kompetentnost dojenčkov/malčkov ocenjujejo starši, ki so se tako v tujih študijah kot v naši izkazali kot kompetentni ocenjevalci govora v navedenih razvojnih obdobjih.

mevalnih zmožnosti dojenčkov in malčkov *The MacArthur-Bates Communicative Development inventories* (Fenson idr., 2004). S pomočjo *LRSZ: Besede in geste* starši ocenjujejo sporazumevalne zmožnosti dojenčkov in malčkov, starih od 8 do 16 mesecev. Starši ocenjujejo besednjak dojenčkov/malčkov, posebej razumevanje in posebej rabo besed; geste dojenčkov/malčkov, kot so npr. gesta mahanja (»pa pa«), prikimavanja, odkimavanja, iztegovanja roke; dejavnosti dojenčkov/malčkov, kot so npr. igranje skrivalnice, izštevanka, rutinske dejavnosti, osnovna pretvarjanja v igri ter posnemanje dejavnosti odraslih. S pomočjo *LRSZ: Be-*

sede in stavki starši ocenjujejo sporazumevalne zmožnosti malčkov, starih od 16 do 30 mesecev. Prvi del liste je namenjen ocenjevanju besednjaka, in sicer starši ocenijo, katere od navedenih besed (680 besed) uporabljajo njihovi malčki; drugi del liste *Stavki in slovnica* pa vključuje področja, kot so *Posploševanje slovnicih pravil*, *Dolžina stavkov*, *Zapletenost stavkov*. Starši ocenjujejo bodisi na lestvici »še ne - včasih - pogosto« ali pa z izbiro oblike besed zapletenost stavkov, ki je značilna za njihovega malčka.

Posebnost uporabe obeh list je v tem, da govorno kompetentnost dojenčkov/malčkov ocenjujejo starši, ki so se tako v tujih študijah kot v naši izkazali kot kompetentni ocenjevalci govora v navedenih razvojnih obdobjih. Uporaba list od staršev zahteva prepoznavanje besed, gest, dejanj in ne priključa v spomin, kot je značilno za dnevniške zapise, s katerimi so v preteklosti relativno pogosto ocenjevali govor dojenčkov/malčkov. Listi *LRSZ: Besede in geste* in *LRSZ: Besede in stavki* sta primerni za uporabo v presejalnih postopkih dojenčkov in malčkov, ki kažejo znake rizičnosti v govornem razvoju in za spremljavo govornega razvoja dojenčkov in malčkov.

Pripovedovanje zgodbe

Za ocenjevanje pragmatične zmožnosti otrok, to je pripovedovanja zgodbe, sta na voljo dva preizkusa, in sicer za otroke, stare od 3 do 6 let, *Preizkus pripovedovanja zgodbe: Rokavička* (PPZ: *Rokavička*) (avtorice Ljubica Marjanovič Umek, Urška Fekonja Peklaj in Simona Kranjc; avtorica ilustracij Meta Lahdenmäki) in za otroke, stare od 6 do 9 let, *Preizkus pripovedovanja zgodbe: Žabji kralj* (PPZ: *Žabji kralj*) (avtorice Ljubica Marjanovič Umek, Urška Fekonja Peklaj in Simona Kranjc; avtorica ilustracij Meta Lahdenmäki; soavtorja skupnega priročnika sta še Gregor Sočan in Luka Komidar). Preizkusa sta namenjena individualni uporabi. Otrok

kovne predloge (11 ilustracij) za mlajše otroke so manj strukturirane in zahtevne kot slikovne predloge (21 ilustracij) za otroke v srednjem otroštvu - te pogosteje prikazujejo čustva in druga mentalna stanja junakov ter odnose med njimi. Kot podlaga za ocenjevanje zgodbe otrok je enajst izdelanih kazalnikov, kot so npr. število besed, število različnih besed, povprečna dolžina povedi, deleži različnih vrst povedi, raba prirednih in podrednih veznikov, število dogodkov, število zamenjav perspektive, število besed za opisovanje mentalnih stanj. Dosežke otrok lahko pri analizi in interpretaciji združimo v tri delne dosežke: besednjak, slovnicihna in vsebinska struktura zgodbe. S pripomočkoma lahko ocenimo otrokovo aktualno raven pripovedovanja zgodbe, ko zgodbo posameznega otroka primerjamo z zgodbo enako starega vrstnika ali pa pripovedovanje zgodbe uporabimo v večkratnem zaporednem ocenjevanju istega otroka in si tako pridobimo vpogled v razvoj govora na ravni pripovedovanja zgodbe. Zanimiva je tudi podrobnejša kakovostna analiza otrokove zgodbe, saj lahko dva otroka dosežeta skupaj enako število točk, vendar se zgodbi razlikujeta glede na dosežke po posameznih kazalnikih. Tovrstna analiza nam omogoči podrobnejši vpogled v morebitne močne in šibke točke otrokovega pripovedovanja zgodbe, kar je lahko primerna podlaga za načrt spodbujanja otrokove pragmatične zmožnosti pripovedovanja. Pri interpretaciji dosežkov otrok pa je prav, da poleg velikih individualnih razlik med otroki, ki so lahko v veliki meri pogojene z dejavniki okolja, upoštevamo še dejstvo, da se lahko otrokova zgodba v relativno kratkem času pomembno spremeni tudi zaradi ugodnih dejavnikov okolja, kot sta npr. količina in kakovost skupnega ali samostojnega branja ter pogostost samostojnega pripovedovanja otrok.

Splošni govorni preizkus: Pisno sporočanje

S pripomočkoma lahko ocenimo otrokovo aktualno raven pripovedovanja zgodbe, ko zgodbo posameznega otroka primerjamo z zgodbo enako starega vrstnika ali pa pripovedovanje zgodbe uporabimo v večkratnem zaporednem ocenjevanju istega otroka in si tako pridobimo vpogled v razvoj govora na ravni pripovedovanja zgodbe.

Razvoj govora v obdobju srednjega in poznega otroštva ter mladostništva je prepoznaven predvsem na področjih, kot so besednjak (tudi specifične in strokovne besede, nadpomenke in podpomenke), skladnja, metajezik (metafore, ironija, humor) in pragmatične zmožnosti (npr. Astington in Pelletier, 1996; Dombey, 2003). Navedena govorna

področja so tudi vključena v *Splošni govorni preizkus: Pisno sporočanje* (SGP-PS), ki so ga Ljubica Marjanovič Umek, Urška Fekonja Peklaj, Gregor Sočan in

ob posebej izdelanih slikovnih predlogah (ilustracijah) pripoveduje zgodbo, ki jo preizkuševalec zapisuje dobesedno ali jo napiše kasneje na podlagi posnetka. Sli-

Luka Komidar pripravili v dveh oblikah: *Oblika A* je namenjena otrokom, starim od 8 do 11 let; *Oblika B* pa je namenjena mladostnikom, starim od 11 do 15 let. Obe obliki sta sestavljeni iz enakih vsebinskih delov, razlikujeta se v nalogah, vključenih v nekatere dele. *SGP-PS* je namenjen ocenjevanju splošne govorne kompetentnosti otrok in mladostnikov, pri čemer se uporablja pisni način sporočanja. *SGP-PS* je sestavljen iz šestih delov: *Zgodba* (otrok/mladostnik jo piše ob eni, relativno strukturirani slikovni predlogi); *Meta-besednjak* (gre za nabor metabesed, ki jih mora otrok/mladostnik pravilno uporabiti v povedi); *Smiselne besede* (napisane nesmiselne povedi mora otrok/mladostnik popraviti tako, da postanejo smiselne); *Združevanje povedi* (otrok/mladostnik izkazuje rabo slovničnih pravil, ko npr. oblikuje vrinjeno poved; dve ali več povedi združi z ustreznim nizanjem pridevnikov); *Metafore* (otrok/mladostnik mora napisane metafore pojasniti, tako da napiše ustrezno razlagalno poved); *Narek* (otrok/mladostnik mora povedi, ki so sicer med seboj vsebinsko povezane in ki jih testator prebere, pravilno napisati). Preizkus je primeren za individualno ali skupinsko uporabo, celotno preizkušanje pa poteka 60 minut. V priložniku so napisana podrobna navodila za izvajanje in vrednotenje vsakega dela preizkusa, saj je pri vrednotenju napisanih odgovorov otrok/mladostnikov treba paziti na vsebino in slovnično pravilnost. Seštevek otrokovih/mladostnikovih delnih dosežkov nam daje vpogled v njegovo splošno govorno kompetentnost, analiza delnih dosežkov pa kaže na različne vidike govora in pisnega sporočanja ter s tem na morebitna močna in šibka področja splošne govorne kompetentnosti. Preizkus je primeren tudi za spremljanje napredka otrok/mladostnikov v pisnem sporočanju med izvajanjem morebitnega podpornega programa ali v procesu formalnega izobraževanja.

Lista naslovov in avtorjev otroških knjig

Ker je razvoj govora otrok v veliki meri povezan prav s skupnim branjem staršev in otrok oziroma z izpostavljenostjo otroškim knjigam, sta Ljubica Marjanovič Umek in Urška Fekonja Peklaj vzporedno z razvojem psihodiagnostičnih pripomočkov za ocenjevanje govora različno starih otrok pripravili še *Listo naslovov in avtorjev otroških knjig*, ki je namenjena posrednemu ocenjevanju otrokove izpostavljenosti otroški literaturi. Gre za dve obliki liste, in sicer za obliko za starše otrok, starih od tri do sedem let in obliko za starše otrok, sta-

rih od sedem do deset let. Vsaka od oblik liste vključuje 39 naslovov, od tega 25 naslovov otroških knjig in 14 izmišljenih naslovov, in 40 imen in priimkov, od tega 25 imen in priimkov avtorjev otroških knjig in 15 izmišljenih imen in priimkov. Starši, ki listo izpolnjujejo v prisotnosti testatorja, označijo resnične naslo-

Razvoj govora v obdobju srednjega in poznega otroštva ter mladostništva je prepoznaven predvsem na področjih, kot so besednjak (tudi specifične in strokovne besede, nadpomenke in podpomenke), skladnja, metajezik (metafore, ironija, humor) in pragmatične zmožnosti.

ve otroških knjig in resnične avtorje/avtorice otroških knjig. Naslovi in avtorji/avtorice otroških knjig so bili določeni ob pomoči strokovnjaka za otroško in mladinsko književnost ter ob pomoči knjižničarke ene izmed osrednjih slovenskih knjižnic, ki je pripravila sezname najbolj pogosto izposojenih otroških knjig. Z listama pridobimo odgovore staršev, ki posredno kažejo na otrokovo izpostavljenost otroškim knjigam oziroma na skupno branje staršev in otrok. Kot ocenjujejo raziskovalci, zbrani okoli M. Sénéchal (1996), se s takim načinom ocenjevanja skupnega branja staršev in otrok v veliki meri izognemo zaželenemu odgovarjanju na vprašanja o pogostosti in kakovosti skupnega branja.

Z namenom ponuditi uporabnikom psihodiagnostičnih pripomočkov širšo kontekstualno podporo tako na ravni teoretskih izhodišč kot na ravni interpretacije rezultatov ocenjevanja govora dojenčkov/malčkov, otrok in mladostnikov je izšla tudi znanstvena monografija *Govor in branje otrok: Ocenjevanje in spodbujanje* avtoric Ljubice Marjanovič Umek, Urške Fekonja Peklaj in Sonje Pečjak. V knjigi so bolj poglobljeno predstavljeni nekateri dejavniki govornega razvoja, kot so npr. izobrazba staršev, kakovost družinskega okolja (zlasti simbolna podpora razvoju govora malčkov, otrok), vrtec, spol otroka, ki so pomembni tako pri interpretaciji aktualnih dosežkov otrok na govornih preizkusih kot tudi pri spremljanju in napovedovanju govorne kompetentnosti otrok.

Sklep

Predstavljeni psihodiagnostični pripomočki, ki so prvi tovrstni v Sloveniji, so namenjeni veljavnemu in zanesljivemu ocenjevanju govora različno starih otrok. Glede na vsebino vključujejo tista področja govora, ki so najbolj značilna za posamezna razvojna obdobja, npr. za dojenčke besednjak, za otroke v zgodnjem otroštvu pripovedovanje zgodbe, za otroke v srednjem in >

pozmem otroštvu tudi skladnjo in pravopis pri pisnem sporočanju, metajezik. Vsi pripomočki so standardizirani. Norme in drugi strokovni namigi v priročnikih testatorju omogočajo ustrezno oceno posameznikovega dosežka in vsebinsko analizo morebitnih zaostankov glede na dosežke starostni primerljivih normativnih

otrok. Pomembno se zdi tudi, da so psihodiagnostični pripomočki za ocenjevanje govora namenjeni različno starim otrokom, ker je tako ponujena možnost spremljanja razvoja govorne kompetentnosti otroka/otrok in/ali ocenjevanje učinka različnih formalnih ali neformalnih oblik spodbujanja razvoja in učenja. <

Literatura

1. Astington, J. W. in Pekketier, J. (1996). The language of mind: Its role in teaching and learning. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *The handbook of education and human development* (str. 593-620). Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
2. Dombey, H. (2003). Interactions between teachers, children and texts in three primary classrooms in England. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(1), 37-58.
3. Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J. P., Pethick, S. in Reilly, J. S. (2004). *MacArthur Communicative Development Inventories. User's Guide and Technical Manual*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
4. Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Hudson, E. in Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520-536.

Razvoj bralne pismenosti in vloga ŠSD

Vloga svetovalnega delavca pri podpori razvijanja porajajoče se pismenosti otrok v vrtcu

SANJA SLAPAR, Vrtec Anice Černejeve Celje
sanja.slapar@guest.arnes.si

● **Povzetek:** Proces opismenjevanja se začne ob rojstvu in se nadaljuje vse življenje. Pomemben del na dolgi poti učenja je prav obdobje zgodnjega otroštva in vrtčevsko okolje. V prispevku želim poudariti izredno vlogo vrtca v procesu razvoja jezikovne pismenosti, ki je ključnega pomena za kasnejši lažji prehod od predbralnih in prednapisovalnih zmožnosti do branja in pisanja. Osredinjam se na predšolske otroke od vključitve v vrtec (otroci, starejši od enajstih mesecev) do spremembe ravni izobraževanja (otroci, stari šest let). Predstavljam cilje in naloge, ki si jih v našem vrtcu načrtovano in sistematično zastavljamo in jih uspešno uresničujemo.

Ključne besede: porajajoča se pismenost, vloga vrtca, kurikulum, dejavniki porajajoče se pismenosti

The supportive role of the counsellor in the development of the beginning literacy

● **Abstract:** The process of developing literacy starts at birth and goes on for the entire life. The significant role on this long learning path plays the period of early childhood and kindergarten environment. In the article I would like to

stress the importance of the role of the kindergarten in the development of language and literacy, which are the key element when passing from the phase of pre-reading and pre-writing skills to the phase of reading and writing. I focus on pre-school children from their inclusion into kindergarten (children older than eleven months) until they change the level of education (children aged six). The article presents the goals and tasks which are set in a well-planned and systematic way and realised successfully.

Key words: beginning literacy, the role of the kindergarten, curriculum, and the factors of the beginning literacy

Uvod

Proces opismenjevanja se začne v najzgodnejših letih otrokovega življenja. V predšolskem obdobju se postavljajo njegovi temelji (porajajoča se pismenost), na katerih kasneje v prvem triletju osnovne šole gradimo učenje branja in pisanja. V nadaljevanju šolanja se proces nadaljuje kot razvoj branja z razumevanjem.

Izraz porajajoča se pismenost poudarja, da je opismenjevanje postopen in dolgotrajen proces ter zajema večji del predšolskega obdobja (Pečjak, 2003). Ob vstopu otroka v širše socialno okolje - vrtec - pomembno vlogo pri zgodnji pismenosti prevzame prav ta. Naloga vrtca je, da otrokom do vstopa v šolo z ustvarjanjem bogatega okolja omogočimo čim več izkušenj in različnih elementov porajajoče se pismenosti. To pomeni, da je

Namen projekta je predstaviti staršem, kako pomembno je skupno branje za razvoj odnosa med otrokom in starši, za širjenje besednega zaklada, za razvijanje jezikovne zmožnosti in za obvladovanje jezika.

vrtec okolje, v katerem je veliko priložnosti, da otrok usvoji spretnosti in zmožnosti, ki so povezane z razvojem pismenosti.

Sodelovanje s starši

Razvijanje bralca se začne ob rojstvu kot neformalno učenje, ki poteka v družini. Starši se odzivajo na potrebe otroka, se pogovarjajo in igrajo z njim ter mu prepevajo. Zato so pomemben dejavnik porajajoče se pismenosti. Ob vključitvi otroka v vrtec se nadaljuje učenje v družini, vrtec pa lahko postane njena pomembna podpora. Zato v ta proces vključujemo tudi starše. Na skupnih srečanjih jim predstavimo izvedbeni kurikulum oddelka in projekte, ki se odvijajo v vrtcu. Starše spod-

budimo k obisku Osrednje knjižnice Celje, kjer knjižničarke v sodelovanju s strokovnimi delavci vrtca pripravijo bralne oziroma pravljíčne urice ter vzgojitelje in starše seznanijo s primerno literaturo in novostmi na knjižnih policah. Ker pot iz vrtca do knjižnice ni dolga, knjižnico obiščejo otroci prvega in drugega starostnega obdobja. Tam si s pomočjo vzgojitelja izberejo in izposodijo knjige.

Sodelovanje razširjamo tudi na stare starše. Povabimo jih v oddelek, da nam preberejo in predstavijo pravljíce in slikanice iz njihovega otroštva. Pri tem je vzgojitelj vedno pozoren na razmerje med klasično in sodobno literaturo.

Razvojne naloge in projekti vrtca

Prek projekta Knjižni nahrbtnik, ki ga razvijamo v našem vrtcu, vplivamo na odnos staršev do branja. Namen projekta je predstaviti staršem, kako pomembno je skupno branje za razvoj odnosa med otrokom in starši, za širjenje besednega zaklada, za razvijanje jezikovne zmožnosti in za obvladovanje jezika. V nahrbtnik vzgojitelj pripravi tri do pet knjig, ki

so kakovostne, primerne otrokovi starosti in so v povezavi s temo v vrtcu ali z aktualnim dogajanjem, letnim časom in otrokovim zanimanjem. V nahrbtniku so vedno umetnostna in neumetnostna besedila, slikanice imajo lastnosti dobre slikanice,¹ razmerje med slovensko in tujo literaturo se nagiba v prid slovenski. Vzgojitelj vedno izbira dela, v katerih so spoznavna, estetska in etična funkcija besedila v ravnovesju. Nahrbtnik s knjigami in z zloženko za starše potuje do družine in nazaj v oddelek. Odzivi otrok in staršev so pozitivni. Otroci želijo odnesti nahrbtnik domov, ob prihodu v vrtec radi pripovedujejo o času, ki so ga preživeli ob branju v naročju svojih najbližjih. Želja staršev je bila, da nahrbtnik ne bi pripotoval v družino samo za konec tedna, temveč kar za ves teden. Povedali so, da so otrokom najpogosteje brali pred spanjem, da so izbrane

knjige zanimive in da si želijo pogostejšega tovrstnega sodelovanja.

Vzporedno s Knjižnim nahrbtnikom poteka tudi projekt Sončni bralček, v okviru katerega otroci pripovedujejo zgodbo ob slikanici, ki je bila v nahrbtniku, ali ob slikanici, ki so jo prinesli od doma. Vzgojitelj v mirnem kotičku igralnice pripravi prijeten prostor. Pripovedovalec ima vedno svoj prostor, pri mlajših najpogosteje v vzgojiteljevem naročju, poslušalci pa se udobno namestijo na mehke blazine. Otroci radi sodelujejo, zato jih ni treba dodatno spodbujati za pripovedovanje ali poslušanje. Primarni namen aktivnosti je razvijati zmožnost otrokovega pripovedovanja zgodbe in razvijati slušno pozornost, pri čemer je otrok pripovedovalec, otroci pa so poslušalci.

Otroci iz drugega kulturnega okolja

Svetovalna delavka posebno pozornost namenjam otrokom iz drugega kulturnega ali jezikovnega okolja. Velikokrat se zgodi, da starši ne znajo slovenskega jezika, zato tudi z otrokom berejo manj ali pa ne berejo knjig v slovenskem jeziku. Takrat v nahrbtnik pripravimo otroške slovarje ali slikanice brez besedila, ob katerih otrok sam sestavlja lastne pomene in pripoveduje zgodbo.

Vrtec – spodbudno okolje

Otroci prejema iz svojega govornega in kulturnega okolja raznovrstne spodbude. Ugotavljam, da imajo otroci različne jezikovne sposobnosti in s tem različne predbralne in prednapisovalne izkušnje, saj imajo nekateri doma veliko možnosti za preizkušanje in spoznavanje, drugi pa nimajo takšnih možnosti. Naša vloga je spodbujati in podpirati razvoj vsakega otroka, zato vrtec ostaja pomemben varovalni dejavnik, ker zagotavlja vključenim otrokom zelo bogato učno in spodbudno okolje. Sredstva, ki so neposredno ali posredno namenjena dejavnosti za pridobivanje jezikovnih sposobnosti in spretnosti za rabo ustne in pisne oblike jezika, so zelo različna (knjige, revije, časopisi, slike, lutke, radio, mikrofoni, kamera za snemanje, pisalni ali risalni pribor idr.). Vsa spodbujajo otroke in jim omogočajo, da se vključujejo v raznovrstne jezikovne dejavnosti: poslušanje, govorjenje, branje, pisanje. Spret-

nosti, ki so potrebne za branje in pisanje, pridobivajo z neposrednimi izkušnjami z ustno in s pisno obliko jezika ob dejavnostih, ki so smiselne za otroke (Domicelej, 2003).

Nacionalni dokument Kurikulum za vrtce (1999) govori o tem, da je predšolsko obdobje najpomembnejše za razvoj govora, ki odpira široke možnosti za sodelovanje in komunikacijo otrok z odraslimi in z otroki, seznanjanje s pisnim jezikom ter spoznavanje nacionalne in svetovne književnosti. Otroci se učijo jezika ob poslušanju vsakdanjih pogovorov in pripovedovanja literarnih besedil, ob poslušanju glasnega branja odraslih, s pripovedovanjem, z opismenjevanjem, ob učenju otrok od otrok, v različnih socialnih igrah, pravljicah, izštevankah, rimah, šaljkah, ugankah, besednih igrah ipd. Temeljni cilj, ki definira globalne cilje, je »razumevanje jezika kot temelja lastne identitete« (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 32).

L. Marjanovič Umek ugotavlja, da je iz velikega števila empiričnih raziskav, ki so bile v zadnjih dvajsetih letih opravljene na področju govora in pismenosti otrok, mogoče prepoznati, da so visoki in pomembni napovedniki zgodnje in akademske pismenosti otrok predvsem besedišče malčkov/otrok, pragmatična zmožnost otrokovega pripovedovanja zgodbe in metajezikovne zmožnosti otrok. Na drugi strani pa poudarja pomembne kontekstualne dejavnike, kot so simbolna igra otrok, zgodnje socialne interakcije odrasla oseba - otrok, vrstniške socialne interakcije, skupno branje, dejavnosti s knjigami, risanje, simbolno bogato družinsko in/ali vrtčevsko okolje (Marjanovič Umek, 2012).

Vzgojitelj nenehno in načrtovano ustvarja simbolno bogato okolje. V vsakem oddelku je stalen knjižni kotiček, ponekod ga poimenujejo tudi bralni ali pravljicni kotiček. Otroku so ves čas na voljo knjige, da se z njimi igra in jih »bere«, spoznava vlogo simbolov in pisnega jezika. Knjižni kotiček sooblikujejo otroci, vzgojitelj pa redno spremlja in spreminja vsebino,

Otroci se učijo jezika ob poslušanju vsakdanjih pogovorov in pripovedovanja literarnih besedil, ob poslušanju glasnega branja odraslih, s pripovedovanjem, z opismenjevanjem, ob učenju otrok od otrok, in sicer v različnih socialnih igrah, pravljicah, izštevankah, rimah, šaljkah, ugankah, besednih igrah ipd.

glede na dejavnike, na katere je pozoren pri izbiri literature. Sledi ciljem kurikula, v ospredje pa postavlja pomemben cilj književne vzgoje, da »otrok ob knjigi doživlja ugodje, veselje, zabavo, povezuje fizično >

in estetsko ugodje ter pridobiva pozitiven odnos do literature« (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 33). Prek usmerjenih dejavnosti otroci prepoznajo različne vrste slikovnega in besedilnega gradiva, ki ga ponudi skupno branje slikanic, leksikonov, časopisov, napisov v igralnici ali v drugih prostorih. Vzgojitelji se zavedajo, da so bralni model ter da je pomembna njihova naravnost do branja (osebno prepričanje) in življenje v brano zgodbo. Otroci nas pri tem zavzeto poslušajo in s tem razvijajo slušno pozornost, nas sprašujejo, hočejo vedeti, kje smo, kaj smo prebrali in kje to piše. Ogledati si želijo ilustracije v knjigi, starejši pa poskušajo prepoznati določene črke in jih poimenovati. Ob skupnem branju vzgojitelji razlagajo vsebino in pomen neznanih besed ter s tem širijo besedišče, otroke sprašujejo in odgovarjajo na njihova vprašanja, govorijo o slikah, se pogovarjajo o junakih in dogodkih v zgodbah, pri tem pa spodbujajo razvoj domišljjskega sveta.

Priprave za prehod v šolo v kontekstu porajajoče se pismenosti

V gradivu že mlajši otroci ločujejo slikovni in črkovni del. Npr.: Kaja, stara 2 leti in 3 mesece: »Tukaj je narisana punčka, tu pa nekaj piše. Poglej, na majčki mi piše Kaja.« S pripovedovanjem ali s poslušanjem zgodb prek drugih medijev spodbujamo zmožnosti otrok, da sledijo pripovedovani ali slišani vsebini in jo razumejo. Otroci ustvarjajo različna grafična in slikovna sporočila, vzgojitelj pa oblikuje raznolike priložnosti in igre, pri katerih je treba kaj prerisati ali napisati v obliki plakatov, vabil, sporočil ipd. Vzgojitelj s pomočjo vprašanj vodi otroke, da prepoznajo različne vire informacij, kot so odrasle osebe, knjige, različne vrste medijev. Vse opisane predbralne in prednapisovalne zmožnosti so cilji, ki jih Nacionalna strategija za razvoj pismenosti - specifični del (2006) navaja kot potrebne ob vstopu v šolo.

Ob vseh usmerjenih dejavnostih s področja jezika je v vrtcu vedno dovolj priložnosti tudi za skupno branje. Že jutraj ob prihodu v vrtec, kasneje pred počitkom in po njem ter ob odhodu domov otroci z vzgojiteljem prebirajo knjige, ki so jih prinesli od doma ali so jih izbrali v knjižnem kotičku. Takrat ima vzgojitelj priložnost prebrati knjige manjši skupini otrok ali individualno. Pred počitkom velikokrat pripoveduje ali bere vsebine, ki jih otroci že poznajo, in s tem ustvarja umirjeno vzdušje in varno okolje. Pomembno skupno »branje« je ogledovanje družinskih albumov. Ob fotografijah najbližjih mlajši otroci poimenujejo osebe, dogodke, razpoloženja, starejši pa jih opisujejo. Sodelovanje otrok je pokazalo, da so družinski albumi močno motivacijsko sredstvo, saj se predvsem mlajši otroci ali otroci, ki so govorno manj kompetentni, ob fotografijah izražajo brez dodatnih vprašanj in spodbud odras-

lega. Gre za močne čustvene vezi, zato otroke družinski albumi vedno znova pritegnejo.

Vzgojitelji prebrano ali pripovedovano vsebino povezujejo tudi z drugimi področji, kot so ustrezne didaktične igre in dejavnosti s knjigami, pisanje knjige, nadaljevanje zgodbe, podoživljanje zgodb z lutkami in igra vlog, sociodramska igra, likovno izražanje, gibalne igre idr. Predvsem simbolna igra je dejavnost, v kateri otroci vzpostavljajo socialne vrstniške interakcije in interakcije z odraslo osebo, ter hkrati dejavnost, v kateri otroci z rabo simbolov »izvajajo« miselne in govorne pre tvorbe, kar v največji meri omogoča jezik kot simbolni sistem, še posebno razvite metajezikovne zmožnosti. Prav v simbolni igri otroci rabijo metajezik spontano (Marjanovič Umek, 2012). Vzgojitelj skrbno načrtuje in pripravi igralnico, tako da lahko otroci razvijajo simbolno igro. S pomočjo knjig, drugih oblik tiska, pribora za pisanje in risanje ter drugega materiala, ki je otrokom ves čas na voljo, da se igrajo z njim, spoznavajo vlogo simbolov in pisnega jezika ter se spontano preizkušajo v prerisovanju ali prepisovanju črk in števil v naslovnic ali drugih virov (npr. kartice za knjižnico, telefonski imenik, jedilnik, cenik, izdelovanje in uporaba denarja, odpiralni čas, vozni red, vozniška dovoljenja ipd.). Pri tem jih vzgojitelj opazuje in spremlja potek igre. Če se igra ne razvija, se vključi in preusmeri dogajanje tako, da bodo otroci pridobili čim več izkušenj in pri tem rabili metajezik za ponovno dogovarjanje o igri, za razporeditev vlog ali za razreševanje konfliktov.

Naš vrtec, ki je poimenovan po znani slovenski pesnici Anici Černejevi, praznuje prvega aprila rojstni dan. Zato v tednu obletnice vsi otroci iz vrtca spoznavajo življenje in ustvarjanje pesnice ob pripovedovanju, prepevanju in poslušanju njenih del. Dejavnosti, ki potekajo v vseh enotah, so raznolike glede na starost in posebnosti oddelka. Izvajamo različne igre s področja poslušanja, slušnega razlikovanja, jezika in pripovedovanja, vaje za razvoj govornega aparata ter razvijanja male motorike (likovno izražanje) in grobe motorike, ravnotežja, koordinacije (plesno izražanje). Ob štirideseti obletnici vrtca je nastala zbirka pesmi Anice Černejeve *Polžek je gospod*, ki jih je uglasbila Mira Voglar, prepevajo pa jih otroci. S pomočjo vzgojiteljev so oblikovali koledar, ki je izšel ob jubileju.

Nekateri vzgojitelji so se v sodelovanju s starši odločili za nekoliko drugačno praznovanje rojstnih dni. Ob svojem prazniku otrok prinese v vrtec izbrano oziroma najljubšo knjigo, ki jo potem preberejo skupaj. Otroci lahko v dogovoru s starši podarijo knjigo oddelku, ki ga obiskujejo. Odzivi staršev in otrok bodo pokazali smer nadaljevanja oblike praznovanj.

Otroci kažejo veliko zanimanje za dejavnosti, ki jih povezujemo z zgodnjim opismenjenjem. Vzgojitelj načrtuje dejavnosti tako, da so raven zahtevnosti in usmerjeni cilji primerni individualnim razlikam med

otroki. Poročajo, da otroci kažejo notranjo motivacijo za spontano pisanje. Sami spodbujajo vzgojitelja ali otroka, ki že pozna črke ali številke, da jim napiše določeno besedo, ki so jo uporabili v igri. Npr: Jaka, 5 let: »Kako se napiše trgovina? Tukaj mi napiši T. Toliko črk porabimo za eno besedo?« Pri tem je pomembno, da vzgojitelj prepozna željo po spoznavanju elementov zgodnje pismenosti in pismenosti ter da pri otroku podpre »območje bližnjega razvoja«.

Ozaveščanje in informiranje strokovnih delavcev o pomenu govora in porajajoče se pismenosti

Naloga svetovalnega delavca v procesu zgodnjega opismenjevanja je spremljanje in sodelovanje pri že vpeljanih ali novih projektih. Večkrat se pojavijo dileme ali vprašanja glede izvajanja, izbire literature, sodelovanja s starši. V takih primerih skupaj iščemo nove rešitve in izboljšave. Pomembno razvojno nalogo opravljam tudi kot izvajalka študijskih skupin za strokovne delavce v vrtcih. Prednost vidim predvsem v tem, da že na začetku procesa z ravnateljico sodelujem pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnih tem ali prednostnega področja določenega šolskega leta.

Zgodnje prepoznavanje govornih in drugih primanjkljajev

Moje neposredno delo vključuje sodelovanje z vzgojiteljem in z otrokom. V oddelek se vključim, ko strokovni delavec zazna razvojne ali socialne razlike. Najpogosteje staršev ni težko pridobiti za sodelovanje, čeprav nekateri starši potrebujejo več časa za razumevanje in sprejemanje otrokovih težav. Predstavim jim vlogo

vrta pri krepitvi šibkih področij in jih postopoma seznanim z različnimi možnostmi, ki jih lahko ponudijo otrokom doma, zagotovim jim strokovno oporo, v nekaterih primerih pa jih napotim na dodatna testiranja.

Sklep

V procesu zgodnjega opismenjevanja na področju predšolske vzgoje in izobraževanja smo v zadnjih letih naredili velik korak naprej. Vrtčevsko okolje je izjemno pomembno, saj v predšolskem obdobju gradimo ključne temelje v procesu opismenjevanja. Strokovni delavci se zavedamo, kako pomembne so otrokove možnosti za sodelovanje v zgodnji pismenosti in kako pomemben je naš prispevek k lažjemu prehodu do pismenosti otrok. Zato se nenehno izobražujemo in sledimo ugotovitvam novejših raziskav. Tema letošnjih študijskih srečanj za strokovne delavce v vrtcih je bila spodbujanje porajajoče se pismenosti v povezavi z medijsko pismenostjo. Srečanja so pomemben prispevek in dobro okolje, v katerem se strokovni delavci seznanijo z novostmi in izsledki raziskav, ki jih primerjajo s svojo prakso, razpravljajo o vprašanih določenih področjih

Moje neposredno delo vključuje sodelovanje z vzgojiteljem in z otrokom. V oddelek se vključim, ko strokovni delavec zazna razvojne ali socialne razlike.

in prikažejo dobro prakso svojega dela. Optimalnega prehoda v osnovno šolo v naši praksi še ne uresničujemo, ključ pa je najverjetneje v medsebojnem sodelovanju med vrtcem in šolo. Prednost vidim predvsem tam, kjer so zaposleni svetovalni delavci tako v vrtcu kot v šoli. Kot zelo pomembno funkcijo lahko izpostavimo njihovo povezovalno vlogo. Vsi strokovni delavci vrta želimo, da bi otroci pri spremembi ravni izobraževanja odnesli iz vrta »kakovosten nahrbtnik«, poln predbralnih in prednapisovalnih izkušenj, ki ga bodo v šoli zlahka odprli, uporabili ter nadgradili njegovo vsebino z notranjo motivacijo in brez večjih težav dosegli standard akademske pismenosti. <

Viri in literatura

1. Domicelj, M. (2003). Vrtce - okolje, ki spodbuja. V: Grosman, M. idr. *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
2. Haramija, D. (2012). *Spodbujanje jezikovnih zmožnosti pri predšolskem otroku s književno vzgojo. Delovno gradivo za seminar PBZ*, 3. februar 2012, Ljubljana.
3. Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
4. Marjanovič Umek, L. (2012). *Vloga jezika in socialnih kontekstov za razvoj predbralnih in prednapisovalnih zmožnosti. Gradivo s posveta za vrtce*. Postojna, 21. 9. 2012.
5. Nacionalna komisija za razvoj pismenosti (2006). *Nacionalna strategija za razvoj pismenosti*. Dostopno na <http://npp.acs.si/images/stories/PDF/nsrp.pdf> (3. 1. 2013).
6. Pečjak, S. (2003). Porajajoča se pismenost. V: Grosman, M. idr. *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Razvoj bralne pismenosti in vloga ŠSD

Dijaki z disleksijo v srednji šoli – pomoč in podpora

MILENA KOŠAK BABUDER, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
milena.kosak-babuder@guest.arnes.si

● **Povzetek:** Srednješolski učitelji in šolski svetovalni delavci se srečujejo z dijaki, ki se zaradi disleksije pri usvajanju in izkazovanju znanja soočajo z najrazličnejšimi ovirami. Pri mnogih se težave, povezane z disleksijo, pojavijo šele v srednješolskem izobraževanju, s tem pa tudi vzgojno-izobraževalne posebne potrebe, ki se kakovostno in količinsko razlikujejo od vzgojno-izobraževalnih potreb vrstnikov.

Dobro poznavanje vzgojno-izobraževalnih potreb dijakov z disleksijo omogoča vsem pedagoškim delavcem v šoli načrtovanje ustreznih oblik pomoči in pristopov za delo z njimi. Za njihovo učno uspešnost je nujno potrebno učiteljevo prilagajanje učnega procesa, ki vključuje podporo in pomoč, prilagajanje procesa poučevanja in preverjanja znanja, prilagajanje učnega okolja ter tehnične in učne pripomočke. S pomočjo šolskih svetovalnih delavcev pa lahko dijaki z disleksijo razvijejo strategije, s katerimi uspešno kompenzirajo svoje primanjkljaje in premagujejo težave, in se jih naučijo. Hkrati jim šolski svetovalni delavci zagotavljajo podporo in svetovanje, kako obvladovati izobraževalne zahteve ter kako uporabljati dostopno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Prilagajanje učnega procesa in podpora pedagoških delavcev ob hkratnem osebni trudu dijaka pripomore k zmanjšanju, odpravljanju ali kompenzaciji njegovih težav.

Ključne besede: dijaki z disleksijo, posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, strategije pomoči, učitelji, šolski svetovalni delavci

Dyslectic students in the upper secondary school – help and support

● **Abstract:** The upper secondary school teachers and counsellors meet students who, due to their dyslexia, face numerous obstacles when learning and being assessed. With many dyslexia related troubles first appear in the upper secondary school and consequently the need for special educational needs which differ (in a qualitative and quantitative way) from the educational needs of their peers.

On condition teachers are well informed about the educational needs of dyslectic students, they can plan the appropriate help and approaches for them. In order to be successful, such students need both the modification of the teaching/assessment process including support and help as well as the adjustment of the learning environment and technical and learning devices. The school counsellors can help students to learn the appropriate strategies to compensate and overcome their deficiencies. At the same time the counsellors are able to offer them support and counselling how to cope with the educational demands and how to use the accessible ICT. The adjustment of the learning process and the support of the teachers provided that the student puts his or her personal effort in his or her work can contribute to the reduction, disappearance or compensation of one's problems.

Key words: dyslectic students, special educational needs, help strategies, school counsellors

Uvod

Za mnoge dijake postane disleksija očitna ovira in težava, šele ko vstopijo v sistem srednješolskega izobraževanja. Vzroki za pojav težav, povezanih z disleksijo, so lahko različni. Težave se lahko pojavijo zaradi samega sistema izobraževanja, ki je drugačen od osnovnošolskega, saj ga oblikuje zahtevnejši urnik, v katerega je vključenih več predmetov. Z večjim številom predmetov se poveča tudi število učiteljev, vsak s svojim lastnim slogom poučevanja, kar dijak z disleksijo težko obvladuje. Ali pa se težave pojavijo, ker so postale do sedaj ustrezne podporne strategije, s katerimi je mladostnik uspešno premagoval težave, povezane z disleksijo, v osnovnošolskem okolju, za uspešno delo na srednješolski ravni neučinkovite. Za določene z disleksijo povezane težave višjega reda je značilno, da se pojavijo, šele ko zahtevne učnega kurikula pri posameznih predmetih prevladajo nad dijakoviimi strategijami obvladovanja težav. Pri nekaterih dijakih so težave, povezane z disleksijo, posledica časovno povečanih zahtev. Osnovnošolski program jim je omogočal, da so imeli dovolj časa za usvajanje in izkazovanje znanja, sedaj pa jim ga zmanjkuje za učinkovito sledenje učnemu procesu in zahtevam med poukom ter uspešno domače šolsko delo.

Vzrok za pojav težav je lahko tudi način poučevanja. Učitelji pogosto poučujejo svoj predmet na način, kot so se ga uspešno učili sami, ter predvidevajo, da so se dijaki osnovnih veščin naučili že v osnovni šoli, sedaj pa je čas, ko se lahko spopadajo z novimi vsebinami in novim strokovnim znanjem. Branje, pisanje, pomnjenje in organiziranje pa so ravno tiste osnovne veščine, ki so pri dijakih z disleksijo še vedno pomanjkljivo usvojene. Klasični način poučevanja (pretežno fron-

talna unimodalna razlaga učne snovi) močno sloni na osnovnih veščinah in učitelji pogosto ne razumejo, da dijaki z disleksijo zaradi slabo usvojenih, neavtomatiziranih veščin ne zmorejo izkazovati znanja na višji ravni. V razredu se od dijakov pričakuje, da so istočasno usmerjeni v izvajanje različnih veščin, kot je poslušanje, pomnjenje, pisanje, branje. Vse to pa se odvija zelo hitro in če pri eni izmed veščin niso učinkoviti in uspešni, lahko to povzroči, da odpove njihov celoten sistem učenja (Cogan in Flecker, 2004).

Čeprav bi glede na svoje sposobnosti in potenciale dijaki z disleksijo zmogli ustrezno in uspešno usvajati znanja pri posameznih predmetih, jim to pogostokrat preprečujejo težave, povezane z disleksijo, ter neustrezen pristop šolskih strokovnih delavcev. Da bi bili lah-

Za mnoge dijake postane disleksija očitna ovira in težava, šele ko vstopijo v sistem srednješolskega izobraževanja.

ko uspešni, bi moral biti v srednješolskem izobraževanju v ospredju pristop, pri katerem imajo dijaki z disleksijo možnost dobiti visoko oceno za znanje in razumevanje in ne da so večinoma slabo ocenjeni zaradi svojih šibkih veščin izkazovanja in predstavljanja znanja, pisanja ter obvladovanja pravopisnih pravil (Peer in Reid, 2003, v Reid, 2005).

Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe in težave dijakov z disleksijo

V učnem okolju pridejo pri dijakih z disleksijo do izraza njihove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, ki se >

kakovostno in količinsko razlikujejo od vzgojno-izobraževalnih potreb vrstnikov in zaradi česar so njihovi izobraževalni dosežki pogosto neuskkljeni z njihovimi sposobnostmi in vloženim trudom (Kavkler, 2007, v Košak Babuder, 2008).

Mnogi učitelji, zlasti tisti, ki poučujejo v srednjem in višješolskem izobraževanju, vidijo in si predstavljajo disleksijo predvsem kot težavo, povezano z branjem. Vendar pa so za disleksijo značilne tudi težave na področju pisanja in pravopisa ter drugi dejavniki, ki ovirajo učinkovito učenje. Sem spadajo kognitivni dejavniki, kot so spomin, hitrost procesiranja, koordinacija, zaznavanje, pozornost, prepoznavanje glavnih idej oz. bistva v besedilu ter organizacija (npr. časovno-prostorska organizacija informacij) in veščine učenja (Reid, 2011). Med najpogostejšimi težavami, ki vplivajo na izobraževalno uspešnost pri dijakih z disleksijo, lahko opazimo (Thomson, 2007):

- počasno branje;
- težave pri iskanju informacij v pisnem gradivu;
- branje z napakami, ki vodi v težave z razumevanjem;
- pravopisne napake;
- zelo skromne pisne izdelke, kljub veliki količini vloženega truda in časa,
- težave s hitrim in natančnim priklicem besed in pojmov;
- težave pri pomnjenju ustno podanih navodil oz. pravega zaporedja navodil;
- težave z zaporedjem (urejanje podatkov v pravo zaporedje);

Zaradi slabih organizacijskih sposobnosti imajo neurejene zapiske, težave pri prepisovanju s table, pozabljajo pravila, naloge, pripomočke, slabo ocenjujejo prioritete in načrtujejo porabo časa, kar se kaže pri pisnem preverjanju znanja, pisanju domačih nalog, pri učenju, branju obveznega čtiva itd.

- težave z organizacijo in upravljanjem časa;
- težave pri jasnem organiziranju misli.

Navedene težave so posledica šibkih verbalnih sposobnosti (npr. težave s priklicem in pomnjenjem posameznih besed in pojmov, uporaba ustreznih pojmov) ter težav s pozornostjo in koncentracijo (npr. težave z osredotočenjem in vztrajanjem pri reševanju problemov, opravljanje in reševanje domačih nalog, hitra utrudljivost). Pojavljajo pa se tudi slabše perceptivne sposobnosti, nižja motivacija za učenje branja in pisanja in za učenje na sploh ter težave, povezane s konceptualnimi, deklarativnimi in s proceduralnimi znanji

(Kavkler, 2007, v Košak Babuder, 2008). Pri nekaterih predmetih postanejo zelo očitne razlike med dijakovo dejansko sposobnostjo na eni strani ter kakovostjo in količino pisnega izkazovanja znanja na drugi strani. Nekateri dijaki z disleksijo lahko tako dobro obvladujejo svoje težave, da jim bralne zahteve pri posameznih predmetih ne povzročajo pretiranih težav, edini znak disleksije pa je njihovo pisanje, z občasnimi pravopisnimi težavami ter počasnostjo pri zaključevanju pisnih nalog (Thomson, 2007).

Naštete in opisane težave niso povezane le z **izobraževalnimi dosežki**, temveč so povezane z vzgojno-izobraževalnimi potrebami tudi na področju **organizacije in načrtovanja**. Zaradi slabih organizacijskih sposobnosti imajo neurejene zapiske, težave pri prepisovanju s table, pozabljajo pravila, naloge, pripomočke, slabo ocenjujejo prioritete in načrtujejo porabo časa, kar se kaže pri pisnem preverjanju znanja, pisanju domačih nalog, pri učenju, branju obveznega čtiva itd.

Manj prepoznane in pogoste so tudi posebne vzgojno-izobraževalne potrebe na področju **motorike** in na **socialno-čustvenem** področju. Na področju motorike se njihove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe veže na slabše razvite finomotorične spretnosti, ki se pri izobraževalnih predmetih kažejo v težavah pri pisanju (hitrost, grafomotorična spretnost), risanju, oblikovanju, manipuliranju s pripomočki itd.

Na socialno-čustvenem področju pa lahko opazimo slabšo sposobnost socialne integracije, zaradi katere so dijaki z disleksijo slabše vključeni v socialno okolje, saj težje razumejo pravila, socialne relacije, neverbalne znake socialnih sporočil itd. Pogosto se razvijejo tudi čustvene težave, ki so posledica neprestanega soočanja z manjšimi ali večjimi ovirami pri učenju. Kljub temu da se dijakom zdi vsebina predmeta zanimiva, jih začetni neuspehi pri predmetu prestrašijo in zmanjšajo njihov interes za predmet. Zaradi tega jih učitelji vidijo kot nepozorne in lene, čeprav v resnici delajo bistveno več kot sošolci, a brez vidnih rezultatov. Ker dijaki z disleksijo le redko izkusijo uspeh, se pogosto soočajo s pomanjkanjem samozaupanja in slabo samopodobo, pri pouku težko sledijo pisnim in ustnim navodilom, so slabo organizirani, niso vztrajni in dajejo vtis, kot da se izogibajo nalogam in zadolžitvam (Thomson, 2007).

hi pri predmetu prestrašijo in zmanjšajo njihov interes za predmet. Zaradi tega jih učitelji vidijo kot nepozorne in lene, čeprav v resnici delajo bistveno več kot sošolci, a brez vidnih rezultatov. Ker dijaki z disleksijo le redko izkusijo uspeh, se pogosto soočajo s pomanjkanjem samozaupanja in slabo samopodobo, pri pouku težko sledijo pisnim in ustnim navodilom, so slabo organizirani, niso vztrajni in dajejo vtis, kot da se izogibajo nalogam in zadolžitvam (Thomson, 2007).

Dijaki, ki so vstopili v srednješolsko izobraževanje z že prepoznano disleksijo ali pa se pri njih disleksija šele prepoznava, so rizični, da pri njih se pri njih razvi-

jejo čustvene težave. V različnih raziskavah ugotavljajo povečano prepoznavanje čustvenih potreb dijakov z disleksijo (MacBlain, Hassard in MacBlain, 2005; Reardon, 2005, v Long, MacBlain in MacBlain, 2007). Pogosto se spopadajo z izgubo samozaupanja in okrnjeno samopodobo, občutljivostjo na kritiko ter odtujenostjo od vrstnikov (Ott, 1997), s frustracijo, sramom in z depresijo, ki je lahko posledica neprepoznavanja težav oz. neustrezne podpore. Da bi preprečili razvoj čustvenih težav pri dijakih z disleksijo, je pomembno, da učitelji in šolski svetovalni delavci, poleg izvajanja prilagoditev med učnim procesom, celostno podpirajo njihov osebni razvoj (Long idr., 2007).

Učinkovite strategije pomoči dijakom z disleksijo

Pojav težav, povezanih z disleksijo, je lahko nekaj povsem novega za dijaka in za njegove starše. Neredko se zgodi, da so srednješolski učitelji celo prvi, ki pri dijaku zaznajo težave, za katere nihče od njih ne ve, da so posledica disleksije. Za učno uspešnost dijaka v srednješolskem izobraževanju je zato ključnega pomena čim zgodnejše prepoznavanje disleksije. Zgodnje prepoznavanje in načrtovanje ustrezne pomoči pa omogoča le timsko sodelovanje med učiteljem, šolskim svetovalnim delavcem, dijakom in njegovimi starši, ker (Thomson, 2007):

- 1) *je disleksija pogosto prikrita* - ker so dijaki sicer ob nihajočem učnem funkcioniranju zelo uspešni pri nekaterih predmetih, so njihove posebne potrebe dalj časa spregledane in neopažene;
- 2) *posledice disleksije begajo tako dijaka samega kot učitelja* - zelo velik razkorak med različnimi oblikami in načini dijakovega izkazovanja znanja lahko povzroči, da dijak ob nepričakovanih težavah hitro obupa, učitelj pa pripíše njegov umik brezbriznosti ali lenobi;
- 3) *je vzorec težav, ki je posledica disleksije, pri vsakem dijaku različen* in je lahko specifičen le za nekatere oblike in načine izkazovanja znanja ter zato prezrt.

Pomoč učitelja

Za učno uspešnost dijakov z disleksijo je nujno prilagajanje učnega procesa, ki vključuje podporo in pomoč, prilagajanje procesa poučevanja in preverjanja znanja, prilagajanje učnega okolja, tehnične in učne pripomočke ter pomoč šolske svetovalne službe. Skupaj z osebnim trudom dijaka bo prilagajanje pripomo-

glo k zmanjšanju, odpravljanju ali kompenzaciji njegovih težav. Pristopi poučevanja, ki so najprimernejši za uresničevanje izobraževalnih potreb dijakov, vključujejo (TEA, 2010):

- eksplicitno, neposredno poučevanje, ki je sistematično in strukturirano, zaporedno in kumulativno (poučevanje je organizirano in predstavljeno tako, da sledi logičnemu, zaporednemu načrtu in se prilagaja naravi jezika, brez predpostavk o predhodnih veščinah in jezikovnem znanju ter z največjo mogočo vključenostjo dijaka);
- na pomenu temelječe poučevanje, ki je usmerjeno k namernemu branju in pisanju s poudarkom na razumevanju in kompoziciji pisanja;
- multisenzorno poučevanje, ki vključuje vsaj dve ali več senzornih poti (slušno, vizualno, kinestetično in taktilno) med učiteljevo predstavitvijo snovi in dijakovim praktičnim delom. S poučevanjem, ki vključuje vse zaznavne poti (slušno, ustno, vidno in kinestetično), se bodo dijaki učili prek svoje najmočnejše zaznavne poti, hkrati pa bodo krepili šibkejše.

Običajni, klasični načini poučevanja največkrat niso primerni za dijake z disleksijo. Da bodo uspešni in

Neredko se zgodi, da so srednješolski učitelji celo prvi, ki pri dijaku zaznajo težave, za katere nihče od njih ne ve, da so posledica disleksije. Za učno uspešnost dijaka v srednješolskem izobraževanju je zato ključnega pomena čim zgodnejše prepoznavanje disleksije.

bodo lahko v čim večji meri izkoriščali svoje potencialne, jim morajo učitelji prilagoditi način poučevanja, pisna gradiva ter omogočiti uporabo informacijske in komunikacijske tehnologije (Raduly-Zorgo, Smythe in Gyarmathy, 2010).

Strategije poučevanja in podajanja učne snovi

Da lahko dijaki sledijo učni uri, mora biti ta strukturirana in razčlenjena, interaktivna ter podprta z vizualnimi pripomočki (Raduly-Zorgo, Smythe in Gyarmathy, 2010). Najučinkovitejši načini poučevanja so tisti, pri katerih učitelj:

- vnaprej pripravi pregled učne snovi, ki jo bo obravnaval med uro, v obliki izročkov, povzetkov, ključnih besed (dijak z disleksijo bo tako vedel, kaj lahko pričakuje v uri);
- zapiše ob razlagi nove pojme na tablo;
- prikaže besedila kratko, v alinejah;
- podaja pri razlagi snovi veliko primerov;

- spodbuja aktivno učenje;
- načrtuje čas za utrjevanje snovi s pogostim povzemanjem;
- upošteva dijakov najmočnejši učni stil;
- uporablja multisenzorne tehnike poučevanja;
- ustvarja priložnosti za konkretno in izkustveno učenje;
- podaja pogoste, pozitivne in neposredne povratne informacije;
- omogoča učenje s pomočjo različnih tehnik pomnjenja (mnemotehnike);

Pisno gradivo, ki dijakom z disleksijo pomeni precejšen stres, lahko učitelji prilagodijo tako z jezikovnega kot tipografskega – oblikovnega vidika.

- uporablja organizacijske tehnike (grafični organizatorji, barvno označevanje, dopolnjevanje zapisov, planerji ipd.);
- predstavi najučinkovitejše načine učenja predmeta, ki ga poučuje.

Prilagoditve pisnih gradiv

Pisno gradivo, ki dijakom z disleksijo pomeni precejšen stres, lahko učitelji prilagodijo tako z jezikovnega kot tipografskega - oblikovnega vidika. Z upoštevanjem zelo preprostih pravil pri urejanju pisnih gradiv lahko olajšajo njihovo bralno razumevanje (Košak Babuder, 2008).

- **Oblika tiskanih črk** - črke naj bodo zaokrožene, različnega in čitljivega izgleda, saj so črke z neobičajno obliko težko berljive. Najustreznejše oblike tiska so Arial, Comic Sans, Verdana, Helvetica, Tahoma, Calibri in Trebuchet. Times New Roman, kot najpogosteje uporabljena pisava v uradnih zapisih in dokumentih, je zaradi svoje specifične oblike za bralce z disleksijo težko berljiva. Berljivost je zmanjšana tudi pri uporabi ležeče (poševne) oblike pisave in pri podčrtanih besedilih. Priporočljivo je, da si črke v besedi ne sledijo tesno druga za drugo oz. da pisava ni stisnjena.
- **Velikost črk** naj bo med 12 ali 14 do 18 pik. Uporabljajo naj se predvsem male tiskane črke, ki so lažje berljive, ker s svojimi repki in zankami nad osnovno linijo zapisa in pod njo poudarjajo svojo obliko in s tem dajejo besedi obliko.
- **Papir** - uporaba mat (nebleščečega) papirja, z ustreznim kontrastom med ozadjem (barvo papirja) in črkami. Priporočljiv je okrepljen temno zelen, moder ali rjav tisk na papirju različnih pastelnih barv (npr. rumene). Črna barva tiska na beli podlagi ustvarja kontrast, ki povzroča bleščanje. Ker v delovnih listih, gradivih in knjigah prevladuje črn tisk na belem papirju, si lahko dijaki z disleksijo pomagajo z

bralnimi ravnili različnih barvnih odtenkov, ki jih med branjem položijo na besedilo. Barvno ozadje zmanjša vizualne težave ter izboljša zaznavanje tiska. Z barvnimi ravnili se zmežča kontrast med črko in podlago, ki je za bralce z disleksijo zelo izčrpavajoč. Črna barva tiska na beli podlagi povzroča vizualne težave, imenovane tudi »Mears/Irlen sindrom« ali »vizualni stres«, ki jih opazimo tako pri bralcih z disleksijo kot tudi pri tistih brez nje. Bralci z vizualnimi težavami in bralci z disleksijo imajo ob črnem tisku na belem papirju pogosto občutek, da se besedilo premika ter da postajajo vrstice zamegljene. Kako barva pomaga pri branju in zakaj, če vedno ni čisto pojasnjeno. Barvna podlaga ali obarvane prosojnice, ki jih položimo

na besedilo, zmanjšajo kontrast in s tem bleščanje belega papirja. Zato lahko bralec bere hitreje, dalj časa, z večjim razumevanjem ter se počuti manj utrujenega (<http://www.dyslexic.com/vision>).

• **Slog predstavitve besedila**

- Med odstavki so priporočljivi presledki, s katerimi je besedilo ločeno in daje vtis zračnosti.
- Dobro se je izogibati oblikovanju delovnih listov z zgoščeno napisanimi besedili.
- Lažje berljivo je besedilo, v katerem so vrstice poravnane le na levem robu. Ob obojestranski poravnavi besedila so presledki med besedami v vrsticah neenakomerni, kar otežuje branje.
- Priporočljiv je širši razmik med vrsticami (od 1,5 do 2). Bralcu omogoča lažje sledenje s prstom in zanesljivejše prehajanje iz ene vrstice v drugo. Zaradi težav z orientacijo bralci z disleksijo pogosto preskočijo vrstico v strnjem besedilu.
- Namesto strnjene predstavitve je vsebino priporočljivo predstaviti v kratkih alinejah ali točkah.
- **Stil pisanja** - ob dolgih in zapletenih povedih se posameznik s težavami pri branju slabše orientira in jih težje razume. Prav tako težje sledi besedilu, ki vsebuje veliko pridevnikov, opisov in razmišljanj ter je napisano v arhaičnem jeziku. V pisnih gradivih, ki jih pripravlja učitelj, naj bodo zato povedi kratke in preproste. Za mladostnike in odrasle z disleksijo je priporočljivo največ 15 do 20 besed v povedi.

Podajanje navodil

Zaradi težav pri sledenju zaporedjem dijaki z disleksijo zelo težko sledijo navodilom. Pisna in ustna navodila si težko zapomnijo ter jih težko izpeljejo v celoti in v pravilnem zaporedju. Zato je priporočljivo, da učitelji pri podajanju navodil upoštevajo (Raduly-Zorgo idr., 2010) da:

- se izogibajo kompleksno sestavljenim navodilom;

- razčlenijo dolga navodila na krajša;
- obarvajo ključne dele navodil;
- podajajo kratka in razločna ustna navodila.

Pomoč šolskega svetovalnega delavca

Da bodo dijaki z disleksijo uspešno in učinkovito sledili učnemu procesu, ni dovolj le učiteljevo prilagajanje poučevanja njihovim potrebam. Dijaki z disleksijo morajo razviti in se naučiti strategij, s katerimi bodo uspešno kompenzirali svoje primanjkljaje in premagovali težave. Pri tem so jim lahko v pomoč šolski svetovalni delavci, ki jih podpirajo in jim svetujejo, kako obvladovati izobraževalne zahteve z neposrednim učenjem kompenzatornih strategij ter kako uporabljati dostopno informacijsko in komunikacijsko tehnologijo.

Nekaj predlogov, kje lahko šolski svetovalni delavec podpre dijaka z disleksijo ter mu pomaga k čim boljši učni uspešnosti in kako.

- *Pomoč pri določitvi prednostnega učnega stila*

Poznavanje učnih stilov pomaga dijakom z disleksijo, da se zavedo svojega načina učenja in jim je hkrati v pomoč pri razvoju samoučinkovitosti pri učenju. Ob vstopu v srednjo šolo se namreč srečajo z novimi načini učenja, kar je zanje lahko veliko breme, če ne vedo, kako naj se učijo, in če ne poznajo svojega prednostnega stila učenja. Mnogi dijaki z disleksijo se ne zavedajo lastnih učnih procesov, ki jih uporabijo, da dosežejo določene rezultate. Poznavanje lastnega učnega stila jim ne bo v pomoč le pri srednješolskem učenju, temveč tudi kasneje pri vseživljenjskem učenju.

Dijaki z disleksijo se bolj nagibajo k vizualnim in kinestetičnim načinom učenja in se zato uspešneje učijo z uporabo svojega vida in izvajanjem praktičnih dejavnosti. To jim omogoča, da se lažje zberejo in osredinijo svojo pozornost. Za zviševanje učinkovitosti učenja priporočajo npr. risanje, povezovanje z gibi, preigravanje, igranje vlog (dramatika), učenje med hojo, guganjem itd. (Raduly-Zorgo idr., 2010). Ker so pretežno bolj nagnjeni k globalnemu kot pa linearnemu razmišljanju, se lažje učijo, če imajo širši, celostni vpogled v snov, kot pa če se učijo procesno (linearno) korak za korakom (Goodwin in Thomson, 2006).

- *Pomoč pri razvoju učnih veščin in metakognitivnega zavedanja*

Razvoj veščin, potrebnih za učenje, je ključnega pomena za dijake z disleksijo, saj se pogosto srečujejo s težavami pri določanju ključnih točk in pri razvijanju učinkovitih učnih strategij. Ker imajo pogosto slabše metakognitivno zavedanje, izbirajo neprimerne strategije npr. za branje in neučinkovite poti za reševanje problemov (npr. uporabijo veliko različnih korakov, da bi prišli do rezultata, do katerega je mogoče priti

Dijaki z disleksijo morajo razviti in se naučiti strategij, s katerimi bodo uspešno kompenzirali svoje primanjkljaje in premagovali težave. Pri tem so jim lahko v pomoč šolski svetovalni delavci, ki jih podpirajo in jim svetujejo, kako obvladovati izobraževalne zahteve z neposrednim učenjem kompenzatornih strategij ter kako uporabljati dostopno informacijsko in komunikacijsko tehnologijo.

z uporabo bolj neposrednega postopka). Težave imajo pri razvijanju metakognitivnih veščin za reševanje nekaterih nalog (zlasti tistih, pri katerih je zahtevana obdelava informacij), pri ugotavljanju, kaj naloga zahteva od njih, in pri izbiri najustreznejše strategije reševanja. Zaradi preobremenitve z informacijami se pogosto lotijo reševanja na neustrezen način ter s tem napačno izbirajo strategije (Leather in McLaughlin, 2001, v Reid, 2008). Zato je pomembno, da dijake z disleksijo učimo učnih veščin, metakognitivnih strategij, učenja, kako se učiti, in prepoznavanja učnih stilov (Reid, 2008).

- *Učenje s pomočjo različnih mnemotehnik*

Pogosti težavi, s katerima se soočajo dijaki z disleksijo, sta pomnjenje in priklic podatkov in informacij iz spomina. S pomočjo mnemotehnik si dijaki lažje zapomnijo ključne informacije oz. korake v učni strategiji. S predstavitvijo različnih oblik mnemotehnik in že obstoječih primerov bo dijak lažje oblikoval lastne primere.

- *Učenje s pomočjo miselnih vzorcev (grafičnih organizatorjev)*

Miselni vzorci so učinkovit način učenja, pomnjenja in organiziranja misli. Pomagajo pri razumevanju pregledno predstavljene vsebine. Ustrezna strukturna razvrstitev informacij, ki jih medsebojno povežemo z asociacijami, pomaga pri učenju in priklicu informacij. >

Dijakom z disleksijo so v veliko pomoč pri lažjem pomnjenju snovi (ker omogočijo celostni vpogled v vsebi-

(npr. Smart Pen) ter seveda računalnik, ki je med dijaki vse bolj razširjen. Računalnik je koristen pripomoček, ki dijaku z disleksijo med drugim pomaga k učinkovitemu pridobivanju, zapisovanju in organizaciji informacij. Microsoft Office ponuja več funkcij, ki so priljubljene do oseb z disleksijo - od prilagajanja barve ozadja, velikosti in tipa črk. Na računalnik lah-

Kot podporno tehnologijo lahko dijaki uporabljajo zvočne knjige, najrazličnejše dlančnike z različnimi funkcijami, računalniške tablice, predvajalnike mp3, diktafone, pametne svinčnike (npr. Smart Pen) ter seveda računalnik, ki je med dijaki vse bolj razširjen.

no) ter kot priprava in načrtovanje eseja, predstavitev, projektov ter pri delanju zapiskov med učno uro. Z uporabo grafičnih oznak, simbolov, slik, različnih barv in oblik omogočajo boljše pomnjenje in lažji priklic naučenih informacij.

- *Usmerjanje na samostojno učenje s pomočjo različnih metod učenja ob e-gradivih*

Strokovna pomoč pri delu z dijaki z disleksijo je še vedno pretežno usmerjena v zagotavljanje neposredne podpore šolskih strokovnih delavcev, ki dijakom pomagajo pri težavah z učenjem. Izkušnje strokovnjakov, ki razvijajo strategije dela z dijaki, so pokazale, da lahko takšna oblika pomoči vodi v odvisnost in ranljivost dijaka. Po končanem srednješolskem izobraževanju so dijaki velikokrat slabo opremljeni za samostojno delo, saj nimajo razvitih strategij za uspešno poklicno delovanje, ki bi bilo v skladu z njihovimi intelektualnimi sposobnostmi. Rezultati različnih projektov (v Košak Babuder, 2010) so pokazali, da je poleg neposredne pomoči in podpore strokovnjaka pomembno, da dijakom z disleksijo zagotovimo sistem samoučenja in samopodpore. V okviru projekta TEMPUS - iSHEDS, v katerem je sodelovala tudi Slovenija, je nastala zvočno opremljena e-knjiga (dostopna na www.drustvo-bravo.si), ob kateri se dijaki in študenti z disleksijo učijo osnovnih strategij, kako premagovati svoje težave. V e-knjigi so nazorno predstavljene številne strategije za učinkovito samostojno učenje.

- *Usmerjanje na uporabo dostopne informacijsko-komunikacijske tehnologije*

Pri dijakih z disleksijo pomeni podpora tehnologija kot podpora njihovim učnim stilom premik k samostojnemu učenju. Ključnega pomena je, da dijaki jasno razumejo, katere so njihove močne in šibke točke pri učenju, kako jim lahko glede na njihove učne potrebe podpora tehnologija pomaga pri učenju in kako jim uporaba te tehnologije pomaga pri njihovem razvoju samostojnosti pri učenju in tudi kasneje med študijem (Košak Babuder, 2010). Kot podporno tehnologijo lahko dijaki uporabljajo zvočne knjige, najrazličnejše dlančnike z različnimi funkcijami, računalniške tablice, predvajalnike mp3, diktafone, pametne svinčnike

ko s spleta dijaki prenesejo številne koristne programe in programsko opremo: programe za izdelavo miselnih vzorcev (npr. XMind Edraw Mind Map), e-bralni-ke knjig (npr. Calibre, FBReader, Mobipocket reader), programe za učenje slepega tipkanja (npr. STAMINA), zaslonska barvna ravnala (npr. T-bar), prevajalnike besedila v govor (npr. Govorec), urejevalnike slik (npr. PickPick) idr.

Ponavljjanje oz. učenje snovi je za dijake z disleksijo zaradi težav s pomnjenjem precejšnje breme. Vendar pa lahko te težave obvladajo s sistematičnim, načrtovanim ponavljanjem snovi. Cilj ponavljanja snovi ni zapomnitev celotne napisane vsebine, temveč izboljšanje razumevanja predstavljene teme ter povzeti pomembne točke v pisni obliki. Ker je za uspeh ključnega pomena dobra organizacija, je uspešen pristop podroben načrt učnega dela. Ponavljjanje snovi mora potekati multisenzorno po majhnih korakih (Reid, 2011: 147).

- **Korak 1:** Zberi vse gradivo o predstavljeni učni snovi. Preveri, ali imaš popolne zapiske in ali si vključil morebitne informacije o obvezni dodatni literaturi.
- **Korak 2:** Posnemi ključne točke in informacije na diktafon.
- **Korak 3:** Poslušaj zbrane informacije, ki si jih posnel.
- **Korak 4:** Ponovno poslušaj posnete informacije, pri tem pa zapisuj informacije v obliki miselnega vzorca ali v vnaprej pripravljeno predlogo (predloga za usmerjeno zapisovanje oz. grafični organizator).
- **Korak 5:** Naredi razširjen, linearni zapis snovi na podlagi miselnega vzorca.
- **Korak 6:** Naredi indeksna kazala (samolepilni lističi), ki vsebujejo ključne besede, za vsak del oz. poglavje, in ga prilepi na ustrezno mesto v zvezku oz. knjigi.
- **Korak 7:** Naredi naslovno kazalo predstavljene teme z naslovom in podnaslovi.

Cilj ponavljanja snovi je zapomnitev. Zato mora biti aktiven proces in ne le bralna dejavnost.

Sklep

Težave, povezane z disleksijo, so specifične za določeno sposobnost in bolj pogosto kot ne zakrijejo sposobnosti oz. zmožnosti na drugih kognitivnih področjih. Dijake z disleksijo vsebine posameznih predmetov zanimajo tako kot druge sošolce, vendar so njihova močna področja pogosto skrita, ker ne zmorejo brati in pisati o snovi posameznega šolskega predmeta tako dobro kot drugi. Prav tako velikokrat zaradi svojih težav izpadejo neumni, nesposobni in uporniški ter se na nastale ovire in težave pogosto odzivajo z lenobo oz. neustreznim vedenjem.

Pri poučevanju in učenju so njihova občutja in čustva vse pre pogosto prepoznana bolj kot ovira kot pa pomemben in ključni dejavnik v celotnem pedagoškem odnosu. Z upoštevanjem njihovih izobraževalnih, socialnih in emocionalnih posebnih potreb se njihove možnosti, da razvijejo svoje potenciale in vstopijo v od-

raslost z višjo ravniyo socialne, emocionalne in izobraževalne samoučinkovitosti, bistveno povečajo (Long idr., 2007). Nasprotno pa negativna čustvena doživljanja in izkušnje vodijo v pomembno izgubo njihovega učnega potenciala.

Srednješolski strokovni delavci bi morali biti odgovorni za razlikovanje vzrokov in posledic učnih težav, povezanih z disleksijo, in bi morali poskrbeti, da so dijaki z disleksijo dejavno vključeni v razred in ne da so na obrobju (Cogan in Flecker, 2004). Dobro poznavanje vzgojno-izobraževalnih potreb dijakov z disleksijo omogoča vsem pedagoškim delavcem v šoli načrtovanje ustreznih oblik pomoči in pristopov za delo z njimi. Predvsem pa se s (pre)poznavanjem in ustreznim obravnavanjem njihovih težav okolica do njih vede bolj strpno, potrpežljivo in z večjo mero poslušanja, zlasti v okoliščinah, ko jim stvari ne gredo od rok tako dobro kot njihovim vrstnikom. <

Literatura

1. Cogan, J. in Flecker, M. (2004). *Dyslexia in Secondary School, a Practical Handbook for Teachers, Parents & Students*. London: Whurr.
2. Goodwin, V. in Thomson, B. (2006). *Dyslexia Toolkit: A resource for students and their tutors*. London: The Open University.
3. Katz, L., Goldstein, G. in Beers, S. R. (2001). *Learning disabilities in older adolescents and adults: Clinical utility of the neuropsychological perspective*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishing.
4. Košak Babuder, M. (2008). Otrok z disleksijo v šolski knjižnici - spodbujanje branja in pomoč pri izbiri leposlovnih gradiv. V *Programi šolskih knjižnic in razvijanje pismenosti : zbornik referatov*. M. Steinbuch (ur.) 178-191. (Šolska knjižnica, Letn. 18, št. 3/4, 2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
5. Košak Babuder, M. (2010). Študenti z disleksijo v visokošolskem izobraževanju - projekt Tempus iSheds. V M. Košak Babuder (ur.), M. Kavkler (ur.), L. Magajna (ur.), S. Pulec Lah (ur.), Z. Stančič (ur.), A. Clement Morrison (ur.), *Specifične učne težave v vseh obdobjih : zbornik prispevkov*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami, str. 238-245.
6. Long, L., MacBlain, S. in MacBlain, M. (2007). *Supporting Students with Dyslexia at the Secondary Level: An Emotional Model of Literacy*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 124-134.
7. Ott, P. (1997). *How to detect and manage dyslexia: A reference and resource manual*. Oxford, England: Heinemann.
8. Raduly-Zorgo, E., Smythe, I. in Gyarmathy, É. (2010). *Disleksija - vodnik za tutorje*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
9. Reid, G. (2005). *Dyslexia: A practitioner's Handbook. 3rd edition*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
10. Reid, G. (2008). Napotki za učitelje in starše. V G. Reid, M. Kavkler, S. G. Viola, M. Košak Babuder in L. Magajna, *Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji - skriti zakladi*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami, str. 17-78.
11. Reid, G. (2011). *Dyslexia. 3rd edition*. London: Continuum International Publishing Group.
12. TEA Texas Education Agency (2010). *The Dyslexia Handbook*. Austin: Texas Education Agency.
13. Thomson, M. (2007). *Supporting dyslexic pupils in secondary curriculum: Identification and assessment of dyslexia at secondary school*. Stirling: Dyslexia Scotland, Stirling Business Centre.

Razvoj bralne pismenosti in vloga ŠSD

Razvijanje izvršilnih funkcij in bralna pismenost

MAJA NOVLJAN, Osnovna šola Bičevje Ljubljana
maja.novljan@guest.arnes.si

● **Povzetek:** Bralna pismenost vključuje različne veščine in dejavnosti, ki jih moramo razviti, da lahko preberemo informacije, ki so podane na različne načine; vključuje tudi zmožnost njihovega razumevanja, kritično vrednotenje in uporabo prebranega. Temelj dobro razvite bralne pismenosti je dobro obvladovanje tehnike branja in različnih strategij učenja. Pri tem imajo pomembno vlogo t. i. izvršilne funkcije, saj so učenci z dobro razvitimi veščinami na tem področju učinkovitejši pri učenju.

V prispevku bom opisala izkušnjo, ki sem jo pridobila pri sodelovanju v raziskavi, ki jo je vodila Mateja Hudoklin. Rezultati raziskave še niso dostopni javnosti, zato bom v svojem prispevku opisala svoje razmišljanje in vtise o vplivu aktivnosti na izboljšanje bralne pismenosti učencev naše šole, ki so sodelovali v raziskavi.

Ključne besede: bralna pismenost, izvršilne funkcije, učinkovitost učenja, učne strategije.

Development of executive functions and reading literacy

● **Abstract:** Reading literacy includes different skills and activities which one needs to develop in order to read the information provided in different ways; it comprises the ability to understand, assess in a critical way and use the information read. A solid basis for well-developed reading literacy is a good mastery of both reading technique on one hand as well as different learning

strategies on the other hand. An important part of this process is the so called executive functions which mean that students who possess well-developed skills in this field perform better in their learning.

The article describes my experience when I took part in Mateja Hudoklin's research. The results have not been published yet and that is why I will focus on my own opinion about the influence of the undertaken activities in reading literacy (with students who took part in the research) at our school.

Key words: reading literacy, executive functions, the efficiency of learning, learning strategies

Opredelitev pojmov bralna pismenost, učenje učenja, izvršilne funkcije

Ob vključitvi šole v projekt Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja se mi je pogosto postavljalo vprašanje, kaj zajema izraz bralna pismenost. Različni avtorji so ga različno opredelili, čeprav je med njihovimi opredelitvami precej skupnih točk. Sama pojem razumem kot precej široko področje, ki vključuje različne veščine in dejavnosti od branja besedila, njegovega razumevanja, kritičnega vrednotenja, do nadaljnje uporabe informacij, ki jih zajema neko besedilo.

Glede na to, da večina šolskega učenja vključuje branje, je zelo pomembno, da učenci najprej dobro usvojijo samo tehniko branja, dobro razumejo prebrano in to tudi kritično ovrednotijo. Vse to postopoma razvijamo pri pouku slovenščine, prav tako pa tudi pri vseh drugih predmetih.

Dobro razvito branje z razumevanjem je torej glavni pogoj za razvoj kompetence učenje učenja. Vključuje zmožnost organiziranja in usmerjanja lastnega učenja ter učinkovito upravljanje s časom in informacijami. Učeči se posameznik se mora zavedati svojih potreb in procesa učenja, znati mora premagovati ovire in imeti razvite strategije pridobivanja, procesiranja in asimilacije novega znanja in spretnosti. Pri spodbujanju razvoja omenjene kompetence pri učencih je učiteljem lahko v veliko pomoč poznavanje in uporaba različnih strategij učenja; učinkovito učenje iz pisnih virov lahko razvijamo z uporabo različnih bralnih učnih strategij (povzeto po Pečjak, Gradišar, 2012).

Pomemben vidik učinkovitega učenja so tudi dobro razvite izvršilne funkcije. Tega izraza pri nas ne uporabljamo pogosto in je še razmeroma nov. Učitelji pogosto poročajo, da imajo v razredu učence, ki so pri svojem delu nesamostojni, imajo težave z načrtovanjem svojega dela, z organizacijo gradiva in učenja, z začenjanjem

izvajanja dejavnosti, ne vedo, kje naj se lotijo neke naloge in kako, pogosto pozabljajo domače naloge, šolske potrebščine in podobno. Taki učenci imajo težave na področju izvršilnih funkcij in so v razredu prepoznavni veliko prej kot drugi, ki nimajo takšnih težav, imajo pa morda primanjkljaje na posameznih področjih učenja.

Strokovnjaki v tujini že dalj časa namenjajo pozornost raziskovanju teh težav in jih izpostavljajo kot poseb-

Učitelji pogosto poročajo, da imajo v razredu učence, ki so pri svojem delu nesamostojni, imajo težave z načrtovanjem svojega dela, z organizacijo gradiva in učenja, z začenjanjem izvajanja dejavnosti, ne vedo, kje naj se lotijo neke naloge in kako, pogosto pozabljajo domače naloge, šolske potrebščine in podobno. Taki učenci imajo težave na področju izvršilnih funkcij.

no področje, ki pomembno vpliva na učno uspešnost učencev.

Hart in Jacobs (1993, v Hudoklin, 2011: 177) izvršilne funkcije opredeljujeta kot veščine, ki nam pomagajo usmerjati pozornost in izbirati med različnimi aktivnostmi in nalogami. Izvršilne veščine vključujejo načrtovanje, organizacijo, uravnavanje časa, delovni spomin in metakognicijo. Omogočajo uravnavanje lastnega vedenja. Iz navedenega izhaja, da so te spretnosti pomembne za uspešnost pri šolskem delu in učenju, ki je precej kompleksna dejavnost.

Dawsonova in Guare (2004, v Hudoklin, 2011: 180) sta pri oblikovanju načrtovanja pomoči opredelila področja izvršilnih funkcij, kot so inhibicija odzivanja, delovno pomnjenje, čustvena kontrola, ohranjanje pozornosti, začenjanje z aktivnostjo, načrtovanje in >

postavljanje prioritet, organizacija, upravljanje s časom, na cilj usmerjeno vztrajanje, prožnost in metakognicija.

Osnovni procesi izvršilnih funkcij, ki vplivajo na učno učinkovitost, so načrtovanje in zastavljanje ciljev, organiziranje, postavljanje prioritet, pomnjenje, prožno menjavanje in samospremljanje ter preverjanje. Primanjkljaji na področju izvršilnih funkcij vplivajo med drugim tudi na učinkovitost pri bralnem razumevanju in učenju. Goldfus (2008, v Hudoklin, 2011: 180) pravi, da primanjkljaji na področju izvršilnih funkcij, povezanih s pozornostjo, vplivajo na težave pri organizaciji gradiva, izbiri prave strategije in prilagajanju okoliščinam. Težave se pojavljajo tudi pri preusmerjanju pozornosti z enega mesta na drugega in delitvi pozornosti. To pomeni, da imajo učenci težave z gradivi, v katerih so podatki prikazani na različne načine, z iskanjem in s primerjanjem podatkov iz več gradiv ter z gradivi iz različnih virov.

Bralna pismenost je kompleksna dejavnost, pri kateri je treba načrtovati svoje delo (kje priti do ustreznih informacij in kako), poiskati v virih ključne informacije, jih povezati med seboj in jih organizirati na novo. Dobro razvite izvršilne funkcije so torej pomemben del bralne pismenosti. Zato je pomembno, da vse učence, še posebno pa tiste, ki imajo težave na področju izvršilnih funkcij, opolnomočimo za čim bolj samostojno in uspešno delovanje. Z razvijanjem teh veščin lahko vplivamo na izboljšanje njihove bralne pismenosti. Še posebej bi rada izpostavila nekatere izmed izvršilnih funkcij, za katere menim, da so posebno pomembne.

Delovno pomnjenje je sposobnost ohranjanja informacij v spominu med opravljanjem neke naloge. Pri

Pri učenju iz različnih gradiv je nujno, da ovrednotimo in po potrebi vključimo nove informacije v obstoječo mrežo.

tem naj bi učenec vključeval informacije iz preteklih izkušenj in hkrati uporabil podatke iz dejanskih okoliščin ali predvidevanja prihodnosti. Pri načrtovanju pomoči na tem področju uporabljamo pripomočke za shranjevanje informacij in strategije, ki vsebujejo namige.

Vzdrževanje pozornosti pomeni ohranjanje pozornosti v neki okoliščini in nalogi kljub motečim dejavnikom, utrujenosti ali dolgočasju. Pri izvajanju pomoči stremimo, da se učenec nauči vztrajati in ohranjati pozornost daljši čas kot pred izvajanjem treninga.

Načrtovanje pomeni sposobnost ustvariti načrt za doseg cilja ali dokončanje neke dejavnosti. Pri tem mora učenec sprejeti odločitve, kaj je pomembno in kaj ne.

Učence na to navajamo načrtno in jim pri tem pomagamo z delitvijo kompleksnejših nalog na manjše, jasno opredeljene dele.

Organizacija je sposobnost urejanja ali razvrščanja podatkov v skladu s sistemom oziroma zahtevami. Pri načrtovanju pomoči na tem področju učence učimo strategij organiziranja in razvrščanja informacij. Pri delu z različnimi gradivi jih opozarjamo na razne načine predstavitev informacij in sheme za urejanje podatkov ter jih spodbujamo k razvijanju lastnih sistemov, ki so odvisni tudi od posameznikovega učnega stila.

V cilj usmerjeno vztrajanje pomeni sposobnost imeti cilj, ki mu sledimo do njegovega doseganja ne glede na moteče dejavnike in druge interese. To je potrebno predvsem takrat, ko je naloga obsežnejša, imamo veliko gradiv, vendar vztrajamo, dokler ne dobimo vseh informacij, ki jih potrebujemo.

Prožnost je sposobnost prilagajanja okoliščinam, kadar naletimo na ovire, nove informacije ali napake. Pri učenju iz različnih gradiv je nujno, da ovrednotimo in po potrebi vključimo nove informacije v obstoječo mrežo. Pomembno je, da počasi stopnjujemo težavnost nalog, učencem zagotovimo oporo in jih spodbujamo, kadar naletijo na težave, ter jih ob tem naučimo, kako si lahko pomagajo sami.

Metakognicija je sposobnost opazovati sebe pri načinu reševanja naloge. Pomembno je, da učencem predstavimo možnosti spremljanja samega sebe med delom in vrednotenja lastnega napredka. To je še posebno pomembno področje, saj učence učimo, da stalno preverjajo in vrednotijo svoje delo. Ta način dela jim bo pomagal pri usvajanju posameznih strategij učenja in izbiri ustrezne strategije glede na nalogo, ki jo imajo, pa tudi pri izdelovanju obsežnejših samostojnih nalog (povzeto po Hudoklin, 2011).

Vse naštetje veščine so pomembne tudi pri načrtnem učenju bralnih učnih strategij, ki vplivajo na učinkovitost učenja in dobro bralno pismenost, zato je pomembno, da njihovo urjenje zavestno umeščamo v pouk in učence ozaveščamo, kaj počnemo in zakaj.

Sodelovanje v raziskavi učinkov treninga izvršilnih funkcij

Kmalu po vključitvi v projekt Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja smo dobili povabilo za sodelovanje v raziskavi Mateje Hudoklin. Ukvarja se s proučevanjem izvršilnih funkcij in njihovim vplivom na šolsko uspešnost, še poseb-

no pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Zaradi pogostega sovpadanja težav na področju izvršilnih funkcij s težavami zaradi primanjkljajev na posameznih področjih učenja se je odločila, da učencem z disleksijo, ki imajo slabo razvite izvršilne funkcije, šola v okviru dodatne strokovne pomoči (DSP) ponudi tudi trening teh funkcij. Raziskava se nam je zdela zanimiva, zato smo se s soglasjem staršev predlaganih učencev odločili, da bomo sodelovali v njej.

V raziskavo je bilo glede na načrtovani vzorec vključenih nekaj naših učencev in dve izvajalki dodatne strokovne pomoči. V vzorec so bili zajeti učenci četrtega in petega razreda, ki so usmerjeni v program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo zaradi primanjkljajev na posameznih področjih učenja. Učenci so bili predhodno testirani: izmerjene so bile posamezne sposobnosti učenca in natančno opredeljene najbolj izrazite težave na področju izvršilnih funkcij. Na srečanju izvajalk z Matejo Hudoklin smo se (glede na dobljene rezultate) dogovorile, na katera področja bo usmerjen trening, in se dogovorile za postopek treninga posameznih funkcij. Z rezultati testiranja in načrtovanim treningom smo seznanili starše in učiteljice. Učiteljice smo prosili, da učence na enak način kot ga uporabljamo izvajalke na urah dodatne strokovne pomoči, usmerjajo in spodbujajo tudi v razredu (npr. beleženje domačih nalog - z učencem smo se dogovorili za spremljanje, ki je bilo zanj najustreznejše). Dogovorjeni način je učenec uporabljal tudi pri pouku in tako čim bolj utrjeval njegovo uporabo. O vsem so bili obveščeni tudi starši.

Trening smo izvedli na tridesetih srečanjih, o izvedenih dejavnostih pa smo izvajalke dodatne strokovne pomoči pisale dnevnik. To so bile večinoma krajše dejavnosti, ki smo jih izvajale na vsakem srečanju, da bi se posamezne dejavnosti čim bolj utrdile in avtomatizirale. Z vprašalniki za starše in učitelje ter s ponovnim testiranjem smo spremljali napredek pri posameznih veščinah. Podatke smo zbrali takoj po končani izvedbi treninga in nekaj mesecev kasneje - ob koncu leta.

Rezultati raziskave bodo objavljeni v doktorski nalogi Mateje Hudoklin, sama pa sem pri delu opazila nekatere spremembe, zaradi katerih menim, da je trening izvršilnih funkcij smiselno vključevati v pouk.

Delala sem z učencem petega razreda, ki ima pet ur dodatne strokovne pomoči na teden zaradi primanjkljajev na posameznih področjih učenja in govorne jezikovne motnje. Deček je bil pri svojem delu precej

nesamostojen, težko se je lotil dela, saj je potreboval stalno vodenje. Težave so bile tudi pri rednem opravljanju nalog in prinašanju šolskih potrebščin v šolo. Zaradi govorne jezikovne motnje je njegovo razumevanje prebranega slabo, prav tako pogosto slabo razume navodila in predavano snov. Slabši je tudi priklic besed, kar ga ovira pri odgovarjanju na vprašanja, obnovi besedila in samostojnem pisanju besedil.

Eden od ciljev moje pomoči je bil naučiti učenca, kako naj se loti naloge, ne da bi ga stalno verbalno vodila. S tem sem želela povečati njegovo samostojnost in tudi učinkovitost. Izdelala sva kartončke, na katerih je imel napisan potek reševanja (preberi navodilo, povej kaj moraš narediti, reši nalogo, preglej, če si naredil vse). Tako je lahko ob vsakem trenutku preveril, pri katerem koraku je in kaj sledi. Ob redni uporabi kartončka se je njegova samostojnost zelo povečala, vedno bolje pa je tudi reševal naloge. Sčasoma je vedno manj uporabljal

Eden od ciljev moje pomoči je bil naučiti učenca, kako naj se loti naloge, ne da bi ga stalno verbalno vodila. S tem sem želela povečati njegovo samostojnost in tudi učinkovitost. Izdelala sva kartončke, na katerih je imel napisan potek reševanja.

kartonček, če pa je bilo treba, se je lahko vrnil in preveril pravilnost svojega dela. Navodila za delo so bila tako splošna, da jih je lahko uporabljal pri vseh predmetih, zato je bila tudi zapornitev korakov boljša. S tem načinom so bili seznanjeni tudi učiteljica in vzgojitelji v domu, kjer so ga spodbujali, da je uporabljal isti način dela, kot sva ga midva v šoli. Večja samostojnost je vplivala na njegovo samozavest. Vedno bolj je bil prepričan, da zmore opraviti nalogo in da ve, kako naj se je loti. Pri novih nalogah in individualnem delu sem vztrajala, da je navodila vedno razložil glasno, da sem lahko preverjala pravilnost razumevanja, v razredu in pri domačem delu pa je opravil premislek, kaj naloga zahteva od njega.

Večjo samostojnost pri delu sta opazili tudi učiteljica in vzgojiteljica. Učenec je postal bolj samozavesten, saj je bil pri samostojnem delu uspešnejši, vedel je, kako naj se loti dela. Različne opomnike, ki sva jih izdelala, je samostojno uporabljal tudi po koncu trideseturnega treninga. To je bilo le eno od področij dodatne strokovne pomoči. Učenec ima izrazite primanjkljaje na več področjih in z delom nadaljujeva tudi v letošnjem letu, čeprav raziskava ne poteka več.

Pri sodelovanju v raziskavi se mi je utrdilo prepričanje, da je pomembno, da učencem pomagamo tako, da jih sistematično navajamo na uporabo strategij, >

s katerimi si lahko pomagajo pri branju in učenju. Pri treningu strategij jih običajno vodimo verbalno in imamo korake nekje napisane (v zvezku, na plakatu). Učence, ki imajo več težav, navajamo na opomnike, s katerimi si pomagajo. Spodbujamo jih, da jih uporabljajo, kadar jih potrebujejo in dokler jih potrebujejo. Prav tako jim lahko pomagamo, da si izdelajo različne načrte (npr. časovni raspored učenja, raspored dela v popoldanskem času, opis postopka v obliki korakov). Tako se vsi lahko učimo načrtovanja, pri učencih, ki imajo težave na posameznem področju pa je zelo smiselno vztrajati pri uporabi načrtov. Pomagamo jim pri izdelavi in preverjamo, ali sledijo načrtom in kako napredujejo. Tovrstna pomoč nam ne vzame veliko časa, pomembno pa je, da redno pre-

verjamo in vztrajamo pri uporabi toliko časa, kolikor ga potrebujejo učenci, da neko večščino usvojijo in jo avtomatizirajo.

Sklep

Izvršilne funkcije so večščine, ki so prisotne v vseh stopnjah procesa učenja. Vključene so v vse učne strategije, tudi v bralne. Njihova dobra razvitost vpliva na učinkovitost bralnega razumevanja. Zato je pomembno, da jim med poukom namenimo večjo pozornost in jih zavestno razvijamo ob vsakodnevnem delu. Tako pomagamo učencem izboljšati bralno pismenost in učinkovitost učenja. <

Strokovni viri in literatura

1. Hudoklin, M. (2011). Strategije poučevanja in pomoč učencem s težavami na področju samoregulacije in izvršilnih funkcij. V: *Učenci z učnimi težavami: pomoč in podpora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
2. Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
3. *Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse* (prevod Ljudmila Ivšek) (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Stiske učencev, ki ne izhajajo iz šolskega okolja

Nasilje v družini – kaj še lahko naredimo svetovalni delavci

INGRID KLEMENČIČ, Osnovna šola Simona Jenka Kranj
ingrid.klemencic@guest.arnes.si

● **Povzetek:** V prispevku razmišljam, kaj še lahko – poleg zakonsko določenega – naredimo šolski svetovalni delavci za otroka, ki je žrtev nasilja v družini. Čeprav je to področje zahtevno in v nas lahko pobudi jezo, strah ali občutek nemoči, imamo svetovalni delavci mnoga znanja, s katerimi lahko pomagamo otroku in mu tako sporočamo, da nam ni vseeno in da je šola zanj varen in prijazen prostor.

Ključne besede: nasilje v družini, pomoč otroku v šoli, opolnomočenje

Domestic violence – what else can counsellors do?

● **Abstract:** In this article I am considering what school counsellors can do, in addition to statutory provisions, for a child who is a victim of domestic violence. Although this is a complex field which can trigger anger, fear or a sense of helplessness, counsellors have many skills which can help the injured child. Thus we are able to send a message that we care and that the school is a safe and a friendly place to be in.

Key words: domestic violence, help your child in school, empowering

Uvod

Nasilje v družini zajema različne oblike in različno intenzivna ravnanja z različnimi posledicami. Zakon o preprečevanju nasilja v družini (v nadaljevanju ZPND) v prvem odstavku 3. člena pravi, da je nasilje v družini vsaka uporaba fizičnega, spolnega, psihičnega ali ekonomskega nasilja oziroma opustitev dolžne skrbi proti družinskemu članu ne glede na starost, spol ali katero koli drugo osebno okoliščino žrtve ali povzročiteljice oziroma povzročitelja nasilja. V 4. členu ZPND opredeljuje osebe, ki so deležne posebnega varstva in skrbi, med njimi na prvo mesto postavlja otroka.

Nasilje se pojavlja v različnih oblikah družin, tako v dvostarševskih družinah kot tudi pri neporočenih parih in v primeru samskih mater z otroki. Nasilni domovi običajno vključujejo otroke, ki so v nasilje vključeni posredno ali neposredno. V vseh primerih ima izpostavljenost nasilju na njihov razvoj slab vpliv, ki ga ne smemo zanemariti, tudi če gre »samo« za nasilje med partnerjema. K. Filipčič (2002) je prepričana,

Če so v šoli dobri odnosi med učenci in strokovnimi delavci (razrednikom, učiteljem, svetovalnim delavcem idr.), ima otrok prostor, kjer lahko zaupa svojo stisko. Zagotovo pa največ znanja in ustreznih ravnanj ter podpore vsem vpletenim pričakujemo prav od svetovalnega delavca v šoli.

da se posledice nasilja med partnerjema pri otroku kažejo tudi zunaj doma. Po njenem mnenju zaradi nasilja v družinah prihaja tudi do agresivnega vedenja zunaj družine in drugih oblik deviantnega vedenja (prav tam). Vedenjske težave otroka so lahko tudi odsev drugih dejavnikov v nasilnih družinah: stresa, neprimerne vzgoje, pomanjkanja podpore v okolju.

»Nasilje v družini in nasilje v šoli/vrtcu se nam pogosto že intuitivno zdita nekaj tesno povezanega, ugotovitve številnih raziskav pa so le še potrdile te domneve.« (Muršič, 2012: 27) Zaposleni v vzgojno-izobraževalnih zavodih preživimo z otroki dnevno več ur in tako najprej in najpogosteje zaznavamo spremembe vedenja posameznika, nastale učne težave, otrokovo stisko ali morebitne poškodbe ter druge posledice, ki lahko nastanejo zaradi nasilja v družini. Če so v šoli dobri odnosi med učenci in strokovnimi delavci (razrednikom, učiteljem, svetovalnim delavcem idr.), ima otrok prostor, kjer lahko zaupa svojo stisko. Zagotovo pa največ znanja in ustreznih ravnanj ter podpore vsem vpletenim pričakujemo prav od svetovalnega delavca v šoli. Zato moramo poznati zakonodajo, imeti dovolj ustre-

zna znanja za prepoznavanje znakov nasilja v družini, za razumevanje dinamike in ravnanje v primeru družinskega nasilja ter biti strokovno usposobljeni za pomoč otroku.

Prepričana sem, da večina svetovalnih delavcev razmišlja in išče možnosti, kaj še lahko stori za učenca, učenko oziroma mladostnika, mladostnico (v nadaljevanju otroka) znotraj vzgojno-izobraževalnega zavoda. Odrasli smo dolžni pomagati otroku, ki doživlja nasilje. Pa ne le zato, ker nam tako narekuje zakon.

Otrok – žrtev nasilja v družini

Doživljanje nasilja v družini otroke zaznamuje s hudimi psihičnimi posledicami, ki se kažejo v njihovem vedenju, načinu komunikacije ter doživljanju sebe in drugih. D. Horvat (2008) pravi, da so otroci, ki so izkusili nasilje v lastnem domu, obremenjeni z občutki manjvrednosti, imajo slabo samopodobo, so nesamozavestni, ne zaupajo sebi in drugim, nimajo občut-

ka varnosti, počutijo se drugačne, zaznamovane, niso večji sproščene navezovanja stikov in vzpostavljanja odnosov. Posledice nasilja so lahko tudi depresija, motnje spanja (močenje postelje, nočne more), prehranjevalne motnje, različni strahovi, samodestruktivnost, vrstniško nasilje. Pečar (po Muršič, 2012: 28) je nasilje v

družini in v šoli povezal s tezo, da je dogajanje med učenci vedno odsev odnosov v njihovih družinah in da se »kultura bolečine« v šoli pri učencih reproducira iz ustvarjenih bolečin v družinah, od koder učenci izhajajo. Učenci naj bi to kulturo od doma prenašali v šolo z vso svojo domiselnostjo in ustvarjalnostjo. V tem smislu podlaga za nasilje med vrstniki nastaja že doma, v družini (prav tam).

Muršič (2012: 27) naniza nekaj relevantnih povezav med družino in vzgojno-izobraževalnim zavodom: nasilje v družini vpliva na otrokovo funkcioniranje v vzgojno-izobraževalnem zavodu (npr. prispeva k otrokovemu vpletanju v nasilje v šoli); nasilje v družinah učencev vpliva na življenje šole (na odnose, vzdušje, učinkovitost); do družinskega nasilja prihaja tudi v prostorih vzgojno-izobraževalnega zavoda in v neposredni okolici; odzivanje vzgojno-izobraževalnega zavoda na zaznano nasilje v družini vpliva na družino; odzivanje staršev na nasilje v vzgojno-izobraževalnem zavodu vpliva na vzgojno-izobraževalni zavod; starši so lahko nasilni do otroka v zvezi s šolskim uspehom ali vedenjem v šoli; do nasilja prihaja tudi v odnosu med

vzgojno-izobraževalnim zavodom in starši. Krog nasilja. Zato je še toliko bolj pomembna zgodnja prepoznavna nasilja, ki v družini lahko privede k zgodnejši in zato učinkovitejši pomoči otroku. Zgodnje posredovanje je eden najpomembnejših prispevkov pri prekinjanju kroga nasilja.

Šola neposredno ne doživlja nasilja v družini, ampak se sooča z njegovimi posledicami (Lešnik Mugnaioni, 2012: 162). Šola nasilje v družini torej doživlja posredno.

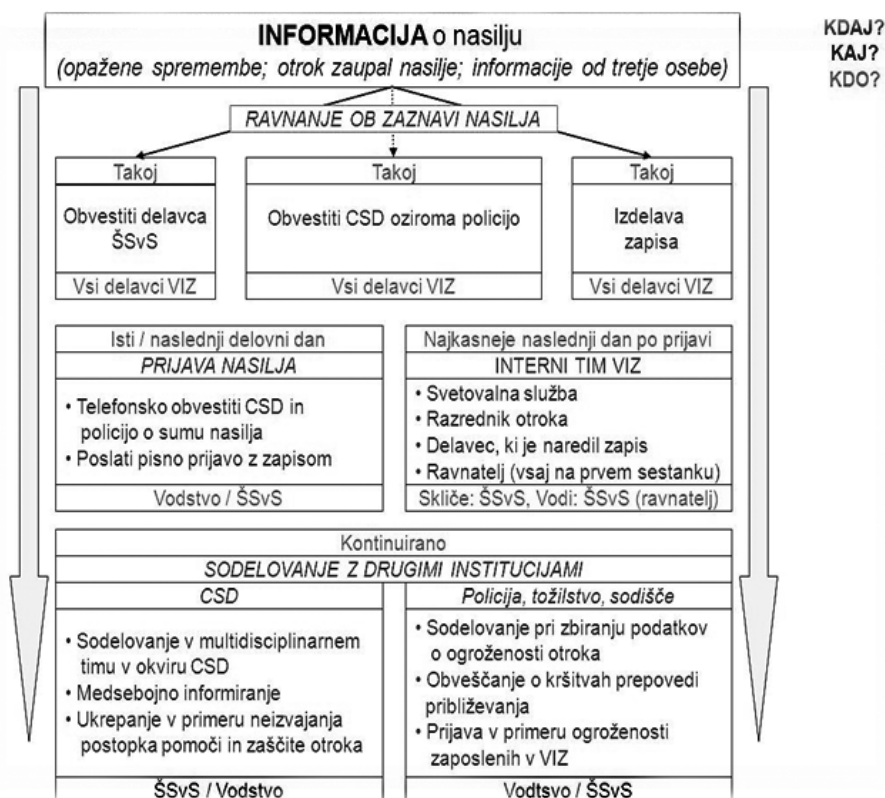
Z vedenji, ki se pojavijo pri otroku (kot npr. slaba samopodoba, pomanjkanje samozavesti, nezaupanje vase in do drugih, otrok nima občutka varnosti, ima slabše veščine navezovanja stikov in vzpostavljanja odnosov, agresivnost), se v šoli/vrtcu/zavodu soočajo najprej učitelji in nato svetovalni delavci. Delo z otrokom naj temelji na spremljanju vedenja, šolskega uspeha, učenju socialnih veščin ipd., saj na dogajanje v družini neposredno ne moremo vplivati.

Nasilje v družini in zakonodaja

Delovanje države (policije, sodišč, centrov za socialno delo, vzgojno-izobraževalnih zavodov) ne sme biti odvisno od subjektivnega ravnanja posameznika, temveč mora država s pravili preseči subjektivne ocene in omogočiti enako stopnjo pravne varnosti vsem (Filipčič, Klemenčič, 2011). ZPDN, ki ureja to področje in

je bil sprejet leta 2008, je prav gotovo poznan vsakemu zaposlenemu v vzgoji in izobraževanju, še posebno svetovalnim delavcem. Prav tako pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode (v nadaljevanju pravilnik), ki je začel veljati leta 2010. Glavni namen pravilnika je določitev konkretnih nalog in korakov zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih zavodih ter omogočanje, da je vsak otrok v vsakem vzgojno-izobraževalnem zavodu enako obravnavan. Tako ZPND kot pravilnik sta pomembna in dobrodošla pomoč za svetovalne delavce, ki se v vzgojno-izobraževalnih zavodih ukvarjamo s področjem nasilja v družini. Vzgojno-izobraževalni zavod ima namreč ključno vlogo pri odkrivanju suma nasilja v družini in za njegovo prijavo ustrezni instituciji. Z obvestilom drugih institucij o tem, da je otrok žrtev nasilja v družini, pomoč otroku bistveno razširimo in okrepiamo. Prijava suma nasilja v družini je tako ključni korak šole. Če ne naredimo tega koraka, ne moremo ustrezno pomagati otroku in prekiniti kroga nasilja, v katerem se znajde. Če ne prijavimo suma nasilja v družini, ne glede na to, kako smo dobili informacijo o nasilju (pove otrok sam, opazimo spremembe v vedenju ali nam pove nekdo tretji), nasilje tiho podpiramo.

Že sam pravilnik (glej shemo) narekuje svetovalnemu delavcu prisotnost pri vseh korakih, ki so potrebni v postopku. Od svetovalnega delavca ne pričakujejo ustreznega delovanja le otrok, učitelji in vodstvo šole, temveč nam to nalogo narekuje tudi država, torej smo to dolžni narediti.



Grafični prikaz izdelali Janjušević, P. in Klemenčič, I. (2008).

Nikakor pa zapisane naloge v ZPND in pravilniku niso edino, kar v šoli še lahko naredimo za otroka. Zakonodaja ne more nadomestiti vseh znanj in kompetenc, ki jih imamo svetovalni delavci, še manj pa potreb predšolskih in šolskih otrok ter mladostnikov, ki jih opazi-

Če ne prijavimo suma nasilja v družini, ne glede na to, kako smo dobili informacijo o nasilju (pove otrok sam, opazimo spremembe v vedenju ali nam pove nekdo tretji), nasilje

Svetovalni pogovor(i) z otrokom

Otrok strokovnemu delavcu zaupa, da je žrtev nasilja. Opazimo pomembno spremembo v njegovem vedenju. O nasilju doma dobimo informacijo od nekoga tretjega. Takrat se navadno z otrokom pogovori prav svetovalni delavec, četudi je informacijo dobil učitelj. Na podlagi pogovora bomo tudi lažje oblikovali ustrezen zapis, ki

tiho podpiramo.

pravzaprav pomeni začetek procesa pomoči otroku in družini.

Tudi ko smo že napravili zapis suma nasilja v družini na podlagi otrokove pripovedi, še naprej omogočamo otroku svetovalne pogovore.

mo v vzgojno-izobraževalnem zavodu in so lastna vsakemu otroku. Če se držimo pravilnika, zadostimo črki zakona. Vendar pa v članku ne bomo govorili o formalnih korakih, ki so določeni v pravilniku, ampak bomo, kot je zapisano v uvodu, govorili o drugih, še bolj pomembnih oblikah pomoči, ki jih lahko otroku v šoli ponudi šolski svetovalni delavec. V iskanju mogočih pomoči bomo poskušali razmišljati čim bolj konkretno, poiskati in zapisati čim več možnosti, ki jih lahko svetovalni delavci dnevno ponudimo otroku tudi v času, ko teče postopek v institucijah zunaj šole (CSD, sodišče idr.) in se člani družine soočajo z velikimi spremembami.

Pri pogovoru z otrokom veljajo v veliki meri enaka pravila kot za pogovor z odraslo osebo; pogovor ima svoje faze in elemente, zahteva upoštevanje enakih splošnih načel svetovanja, enaki napotki veljajo za njegov začetek in konec. Je pa treba svetovalni pogovor z otrokom prilagoditi njegovi starosti, sposobnostim razumevanja in izražanja. Pri svetovalnem pogovoru z otrokom upoštevajmo štiri osnovna pravila:

Pomoč v šoli in pomoč drugih institucij v sodelovanju s šolo bo pomembna za otroka, ki doživlja nasilje v družini. Ustvari mu občutek razumevanja in varnosti. Učitelji in vzgojitelji tako postanemo odrasli, ki jim otrok zaupa in ki lahko spremenimo njegovo življenje (Filipčič, Klemenčič, 2011).

- otroku verjamemo,
- podpiramo ga v iskanju izhoda iz nasilnih razmer,
- ne dajemo receptov in nasvetov in
- ne obljublamo popolne rešitve (»vse bo v redu«).

Nasilje v družini in šolski svetovalni delavec: kaj še lahko naredimo za otroka

Šola ima na področju nasilja v družini v šolskem prostoru pomembno nalogo. Vpliv šole na psihosocialni razvoj otrok je očiten. Rutter in Kolvin (Pušnik, 1999) sta dokazala varovalni učinek dobre šolske izkušnje na otroke, ki živijo v neugodnih življenjskih razmerah.

Ko govorimo z otrokom, je še posebno pomembno, da ostanemo mirni in da mu damo občutek, da smo ga pripravljene poslušati. Pogosto se zgodi, da otrok o nasilju v družini težko govori. Sram ga je, prepričan je, da je za nastali položaj kriv sam. Ker ni bil »priden«, ni imel dovolj dobrih ocen, je starše razočaral in se zato prepirata ... Ne postanimo nemirni in nestrpni. Vzpostaviti in ohraniti zaupanje je pri otrocih izjemnega pomena. Pozorni bodimo na svojo držo. Le-ta naj bo odprta. Če je le mogoče, sedimo v isti višini kot otrok.

Najbolj aktivno vlogo imamo svetovalni delavci. To pričakujejo otrok, ravnatelj, sodelavci v šoli in sodelavci zunanjih institucij, ki se vključijo v proces. Če želimo z otrokom vzpostaviti ustrezen (zaupen in sodelovalen) odnos, se moramo pogovarjati z njim. Za pogovor z otrokom nas lahko zaprosi učitelj, starš in (manj pogosto) otrok sam. Lahko pa sami naredimo prvi korak in otroka povabimo na pogovor. Svetovalni pogovor nam odpira mnoga vrata pri načrtovanju pomoči.

Za pogovor z otrokom si vzemimo dovolj časa. Poslušajmo zbrano, ne prekinjajmo njegove pripovedi. Pripravimo prostor. Postavljajmo odprta vprašanja, s katerimi spodbujamo pripovedovanje. Namesto vprašalnice *zakaj* spodbudimo otroka, da nam o dogodku pripoveduje. Vprašalnica *zakaj* deluje na otroka kot zasiljanje, lahko ga razume tudi kot obtoževanje. Raje mu vprašanja in podvprašanja pomagajmo opisati njegov položaj in razčleniti njegovo čustveno doživljanje. Ponudimo mu široko paleto različnih čustev, tako prijetnih kot neprijetnih. Pomembno je, da otroke spodbudimo tudi pri doživljanju neprijetnih čustev, saj po navadi naletijo na nesprejetost in kritiko, če izrazijo

čustva, ki niso splošno sprejemljiva (Vanček, 2007: 127).

Ob tem velja poudariti, da svetovalni delavci lahko otroka v pogovorih in individualni (ali skupinski) obravnavi na različne načine »čustveno ozaveščamo«. Čustveno osveščen posameznik se, v primeru, da je sam žrtev nasilnega ravnanja, lažje sooči s položajem, če razume, da tisti, ki so se do njega vedli nasilno, ne morejo biti gospodarji njegovega čustvovanja (Muršič, Milivojevič, 2010: 31).

Ne obsojajmo osebe, ampak dejanje povzročitelja nasilja. Otrok ima rad tudi tistega od staršev, ki je nasilen. Namesto »Tvoj oče je nasilnež« je bolje reči »To, kar počne tvoj oče, ni prav«. Otroku ne obljubljammo ničesar, česar ne moremo izpolniti. Povejmo pa mu, da smo mu na voljo, kadar nas potrebuje, ter da ga lahko podpremo v šoli in pri sodelovanju z institucijami, ki se bodo morebiti vključile v pomoč njemu in njegovi družini. Pomembno je, da otroku razložimo vlogo institucij, kot so center za socialno delo, policija in sodišče.

Pomoč pri učenju, šolskih obveznostih in vključevanju otroka v skupino vrstnikov

Načrt pomoči

Poskušajmo narediti načrt, kaj naj stori, če ponovno pride do nasilja - kako se lahko zaščiti, h komu se lahko zateče po pomoč (sosedje, sorodniki, prijatelji idr.). Pojasnimo mu, da lahko pokliče tudi policijo.

Načrt pomoči bomo oblikovali glede na težave, ki se pojavijo pri posamezniku. Te so lahko učne, vedenjske ali čustvene. Pogosto pa so kombinacija vseh.

Otroci, žrtve nasilja v družini, se težje zberejo pri učenju, pogosto dosegajo slabši uspeh v šoli in imajo težave z navezovanjem stikov z vrstniki. Empirične raziskave so pokazale, da otroci, ki so neposredne žrtve nasilja v družini (ali odraščajo v družini, v kateri eden od staršev izvaja nasilje nad drugim), pogosteje izvajajo nasilje nad vrstniki v šoli, prav tako pa so pogosteje žrtve vrstniškega nasilja (Baldry, 2003: 713-732). Slabši učni uspeh še dodatno ruši samopodobo otroka. Ko šola

podaja prijavo suma nasilja v družini, se pri njem povečata skrb in strah, interes za šolsko delo pa se zmanjša.

Vemo, da je pomembna naloga svetovalnega delavca tudi skrb, da je vzgojno-izobraževalni zavod za otroka varovalni dejavnik in da je svetovalni delavec vodja interne skupine za pomoč v šoli. Ena izmed nalog interne skupine je pripraviti načrt za učenca tudi za učno področje. Morda mu za določen čas zmanjšamo izobrazbene standarde na minimalne ali zahtevamo manj domačih nalog. V veliko pomoč otroku bo tudi dogovorjeno ocenjevanje. Če je otrokova pozornost slabša ali motena, se ne more zbrati, ga motijo dražljaji v okolici (razredu, skupini), prilagodimo sedežni red. Naj-

Otroku ne obljubljammo ničesar, česar ne moremo izpolniti. Povejmo pa mu, da smo mu na voljo, kadar nas potrebuje, ter da ga lahko podpremo v šoli in pri sodelovanju z institucijami, ki se bodo morebiti vključile v pomoč njemu in njegovi družini.

bolj uspešno bo učitelj usmerjal otrokovo pozornost, če bo ta sedel v njegovi bližini. Pomagajmo pri načrtovanju in organizaciji šolskega dela.

Ponudimo mu svoj čas in prostor, kjer se bo lahko učil. Prek učenja imamo možnost stkati zaupen odnos z otrokom. V individualni situaciji bo učenje lažje. Dogovorimo se za čas pred poukom ali po njem. Prostor svetovalnega delavca naj postane za otroka varen prostor, v katerega se lahko umakne tudi med poukom, če (ko) to potrebuje. Dogovorimo se z učitelji, da otroku ustvarjajo priložnosti za potrjevanje in uspeh, a ga hkrati ne izpostavljajo. Usklajeno delo učiteljskega zbora je velikega pomena za otroka. Svetovalni delavec mora prevzeti vlogo koordinatorja med njimi.

Ko se ukvarjamo z vrstniškim nasiljem, pomislimo tudi na možnost, da je nasilnež lahko žrtev družinskega nasilja. Poiščimo sprožilce njegovega vedenja. Tuje empirične raziskave so namreč pokazale, da so otroci, ki so neposredne žrtve nasilja v družini (ali odraščajo v družini, v kateri eden od staršev izvaja nasilje nad drugim), pogosteje nasilni nad vrstniki, prav tako so pogosteje žrtve vrstniškega nasilja (Filipčič, Klemenčič, 2011). V strokovnih knjižnicah je moč poiskati mnogo literature, v kateri najdemo različne oblike in načine dela s skupino v okviru razrednih ur. Če bomo v šolskem prostoru zavzeli ničelno toleranco do nasilja med vrstniki in se usklajeno (dogovorjeno) odzivali na tovrstno nasilje, ga preprečevali v največji mogoči meri (dežurstvo na hodnikih, pozornost do »skritih« koticov v šoli ipd.), bomo za otroke najbolj ustrezen »model«. >

Otroci, ki so žrtve nasilja v družini, imajo pogosto vedenjske težave, ki se kažejo v izvrševanju kaznivih dejanj tudi potem, ko odrastejo. Povezava med zlorabo v otroštvu in izvrševanjem kaznivih dejanj je bila empirično dokazana v številnih ameriških raziskavah (Filipčič, Klemenčič, 2011).¹ Prav tako se otroci, ki so žrtve nasilja v družini, po spoznanjih teorije socialnega učenja »naučijo« na stres v družini odzivati z nasiljem, zviša se jim toleranca za nasilje, sprejmejo nasilno vedenje moških kot primeren vzorec vedenja v partnerskih odnosih, vzgojo z nasiljem pa kot ustrezno vzgojno metodo - nasilje v družini se prenaša z ene generacije na drugo (prav tam: 7).

V vzgojno-izobraževalnih zavodih lahko oblikujemo vedenjski model pomoči, ki bo usmerjen v spremin-

Otroci, ki so žrtve nasilja v družini, imajo pogosto vedenjske težave, ki se kažejo v izvrševanju kaznivih dejanj tudi potem, ko odrastejo. Povezava med zlorabo v otroštvu in izvrševanjem kaznivih dejanj je bila empirično dokazana v številnih ameriških raziskavah.

janje neustreznega ali motečega vedenja otroka. Janjušević in Pulec Lah pravita (2011), da je vedenje o tem, zakaj učenec v določenih okoliščinah izvaja določeno vedenje (funkcija vedenja) podlaga za učinkovit in individualiziran program pomoči. Učenec bo neustrezno vedenje spremenil oziroma nadomestil z ustreznim takrat, ko bo uvidel, da lahko s socialno bolj sprejemljivim odzivom pride do prav takšnega ali še boljšega rezultata. Ker v prispevku govorimo o otrocih, ki so žrtve nasilja v družini, nam je sprožilec (A v shemi A-B-C)² vedenja torej poznan in ga neposredno ne moremo spreminjati (ne moremo neposredno spreminjati funkcioniranje družine). Zato se bomo v načrtovanju pomoči osredinili na prilagajanje oziroma spreminjanje posledic oziroma odzivov na vedenje (C v shemi A-B-C). Spreminjanje posledic, ki sledijo vedenju, je pomembna komponenta. Stremeli bomo k krepitvi zelenega vedenja in izzvenevanju neprimerne vedenja. Tu so, po mnenju Janjuševića in S. Pulec Lah (prav tam: 267), predvsem uporabne pohvale in spodbudne informacije ob uporabi ustreznega vedenja.

Nič manj pomembna ni uporaba nadomestnih vedenj, pri čemer bomo poiskali obliko oziroma vedenje, ki bo

za otroka izpolnjevalo enako funkcijo kot prej nezaželeno vedenje (npr. dobiti pozornost od učitelja ali vrstnikov, se izogniti določeni šolski nalogi, sporočiti, da mu je težko).

Ponudimo otroku učenje učinkovitih komunikacijskih in socialnih veščin. Velika vrednost in prednost je, da posameznika lahko učimo v vrstniški skupini/razredu in ga tako ne izločamo. Ne zanemarimo namreč dejstva, da doživljanje nasilja v družini otroka zaznamuje s psihičnimi posledicami, ki se kažejo tudi v njegovem komuniciranju ter doživljanju sebe in drugih.

Raziskujmo z otrokom, kam se lahko vključi v popoldanskem času - morda imamo na šoli interesne dejavnosti. Tako bomo ne le skrajšali čas, ki ga sicer preživi doma, temveč tudi iskali interesna in močna področja, na katerih se lahko uveljavi, sprosti in gradi ustrezno samopodobo.

Sodelujmo z multidisciplinarnim timom; usklajeno delovanje vseh institucij poveča možnost čim bolj uspešno razrešene težave.

Učenje strategij reševanja konfliktov

Družina je tudi poligon učenja življenja z drugimi ter hkrati uveljavljanja svojih potreb in reševanja konfliktnih situacij (Martinšek, 2012, po Kempler, 1985). To znanje je navadno šibkejše pri otroku, ki živi v družini, v kateri je prisotno nasilje.

Muršič in Brvar (Muršič, 2012, po Muršič, Brvar, 2010) v raziskavi Inštituta za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani ugotavljata, da imajo tako žrtve kot povzročitelji nasilja slabše razvite socialne in emocionalne kompetence in neustrezno interpretirajo socialne situacije. Učimo otroka socialnih veščin. Velika prednost in možnost svetovalnega delavca je, da vstopi v razred. Razredne ure z določenim ciljem so možnost za posameznega učenca in za njegove vrstnike. Z vstopom v skupino se bomo izognili neposrednemu izpostavljanju otroka. Že v prejšnjem poglavju smo zapisali, da žrtev kaže stisko z različnimi oblikami vedenja, tudi z nasiljem do vrstnikov. Pogosto prihaja v konfliktne

¹ Za ponazoritev te povezave, imenovane tudi »krog nasilja«, navedimo le eno ugotovitev:

Statistike socialnih služb v ZDA kažejo, da so 4 % otrok žrtve različnih zlorab v družini. Med mladoletnimi storilci kaznivih dejanj je bilo žrtev nasilja v družini 66 % fantov in 39 % deklet.

² Vedenje si lahko v najbolj bazični obliki zamislimo kot sosledje A-B-C, pri čemer je A predhodnik vedenja, B je vedenje, C pa so posledice, ki sledijo določenemu vedenju.

položaje. Ponudimo možnost, da se nauči(jo), kako jih reševati na ustrežnejši način.

Tehnika reševanja problemov je še ena od mogočih pomoči. Cilj tehnike ni samo v tem, da posameznik reši konkretno težavo, temveč da se usposobi za uspešno reševanje mogočih težav v prihodnje. Koraki reševanja problemov so znani že vnaprej, učenec jih po istem principu uporablja pri reševanju vsake težave. Raziskave kažejo (Pastirk, 2004), da obstaja pet glavnih operacij za uspešno reševanje problemov: splošna orientacija, definiranje in formuliranje problemov, iskanje več mogočih rešitev, odločanje o najboljši rešitvi, preverjanje izbrane rešitve.

Pastirk, ki izhaja iz sheme Muesera (1997), tehniko reševanja problemov izpelje po korakih:

1. korak: opredelimo problem (otrok se bo učil prepoznati problem in ga definirati);
2. korak: uporabimo metodo nevihte možganov (angl. brainstorming), da pridobimo čim več mogočih rešitev (uči se pristopiti k problemu, ga pogledati z različnih zornih kotov);
3. korak: prepoznavamo prednosti in pomanjkljivosti mogočih rešitev (uči se presoјati);
4. korak: izberemo najustrežnejšo izmed rešitev ali njihovo kombinacijo (uči se izbirati);
5. korak: načrtujemo izpeljavo naloge - izbrane rešitve (uči se načrtovati);
6. korak: po opravljeni nalogi pregledamo uspešnost rešitve (uči se oceniti se in se pohvaliti).

Ta način nam torej omogoča, da posameznik prepozna, kje je problem, in zanj sprejme odgovornost. Prav tako omogoča, da učenec spozna množico mogočih rešitev in prav tako sprejme odgovornost za izbiro in izpeljavo izbrane rešitve. Na prvi pogled morda ni videti neposredne povezave med tehniko reševanja problemov in nasiljem, ki ga doživlja otrok. Če izhajam iz svojih izkušenj, pa ocenjujem, da se z učenjem omenjene tehnike otrok sčasoma lažje sooča tako s problemi, ki so posledica družinskih razmer, kot tudi z vedenji, s katerimi lahko povzročita nove konfliktna situacije. Menim, da je tehnika ustrezen način opolnomočenja posameznika. Pri mlajšem otroku uporabimo igre vlog; s to tehniko ga bomo naučili, kako se postaviti zase in kaj narediti, če bo ponovno izpostavljen nasilju v družini.

Preventiva

Preventiva je eden od pomembnih dejavnikov za omejevanje nasilja v družini ali bolj natančno za učenje otrok, kako ravnati, če se znajdejo v takšnem položaju.

Pri preventivnih dejavnostih se bodo otroci naučili, da imajo pravico do varnega otroštva in da do nasilja ne sme priti. Na področju preventive imamo šole velik potencial.

Pogovor s starši

Pogovor s starši prepustimo centru za socialno delo ali policiji. Če pa pridejo v šolo po pomoč, predvsem če je to tisti od staršev, ki otroku daje varnost, poiščimo skupaj z njim rešitve, kaj še lahko naredimo za otroka. Predstavimo mu načrt pomoči v šoli in ga vključimo v delo z otrokom na šolskem področju. Če bomo podprli starša, bomo posredno prav tako pomagali otroku.

Svetovalni delavec kot svetovalec sodelavcem in sooblikovalec šolske kulture

Obnavna nasilja v družini je, izhajajoč že iz zakonodaje, za šolo velik izziv. Še posebno velik izziv pome-

Pri mlajšem otroku uporabimo igre vlog; s to tehniko ga bomo naučili, kako se postaviti zase in kaj narediti, če bo ponovno izpostavljen nasilju v družini.

ni za svetovalnega delavca, ker se pričakuje, da ima ta specifična znanja in kompetence. Lešnik Mugnaioni meni (2012: 164), da mora šola, če želi slediti zakonodaji in predvsem strokovno delati z otrokom, ki je žrtev nasilja v družini, v prvi vrsti spremeniti odnos do problema in za njegovo reševanje sprejeti odgovornost. Spremeniti mora svoj pogled na nasilje, družino, zlorabo moči in na dinamiko nasilja v partnerskih in družinskih odnosih. Da bi učitelj zaznal nasilje, mora pridobiti nova znanja. Predvsem pa je pomembno, da si delavci šole v primeru nasilja v družini medsebojno zaupajo, sodelujejo in se podpirajo, pripravijo usklajen načrt pomoči za otroka, delujejo timsko, kar predpostavlja tudi pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode. Prav tu so velika pričakovanja učiteljev in vodstva do svetovalnega delavca. Obravna nasilja v družini je za šolo priložnost, da razvije kulturo (Lešnik Mugnaioni, 2012: 164-165):

- empatije do otroka, ki ima izkušnjo z nasiljem v družini,
- razumevanja posledic nasilja pri otroku,
- medsebojnega zaupanja v znanje, kompetence in odgovornosti svetovalne službe, učiteljev in vodstva šole,
- psihosocialne in organizacijske podpore svetovalnemu delavcu ali učitelju, ki se je izpostavil s prijavo suma nasilja,

- skupne odgovornosti za zaznavo in obravnavo primerov nasilja v družini,
- spoštovanje dogovorjenih pravil in sistema ukrepanja, ki vsakemu subjektu nalaga določene naloge, in
- avtonomnega delovanja šole, ko gre za iskanje različnih oblik pomoči otroku in ustvarjanje možnosti, da zaupa v prihodnost brez nasilja.

Če si dovolim izhajati iz lastnih izkušenj, je prav to najbolj zahtevno, a sila pomembno področje dela svetovalnega delavca. Timsko delo, mnogo pogovorov, srečanj, izobraževanj je potrebnih, da se začne spreminjati šolska kultura. Predvsem zaradi strahu (ki izhaja iz občutka nemoči in manjše strokovne opremljenosti) in nabora različnih čustev, ki jih nasilje v družini sproži pri sodelavcih. Zato potrebujemo veliko mero potrpežljivosti in védenja, da so spremembe mogoče le procesno. Poskušajmo čim bolj vključevati sodelavce

Če odpovedo vsi zgoraj napisani mehanizmi, ima svetovalni delavec možnost (in odgovornost) poiskati pomoč in podporo zunaj vzgojno-izobraževalnega zavoda. V nevladnih organizacijah (Društvo SOS, Društvo ključ, Društvo za nenasilno komunikacijo) bo zagotovo našel strokovnega sogovornika.

v pripravo konkretnega načrta pomoči za otroka. Kakor smo že zapisali, je opolnomočiti otroka pomembna naloga svetovalnega delavca. Nič manj pomembno pa ni opolnomočiti tudi zaposlene v vzgojno-izobraževalnem zavodu.

Ko svetovalni delavec v šoli ostane sam

V članku razmišljamo, kaj mora narediti in kaj lahko naredi svetovalni delavec, ko je soočen z nasiljem v družini, kaj je dobro za otroka. Razmišljamo o nalogi opolnomočiti tako otroka kot sodelavce v vzgojno-izobraževalnem zavodu. Nismo se pa dotaknili dejstva, da se svetovalni delavci lahko znajdemo tudi v tako težkem in zapletenem položaju, v katerem smo strokovno ali čustveno šibkejši, kot ta zahteva od nas.

Res je, da je k problematiki nasilja v družini treba pristopiti timsko. Naloga šolskega tima je, na eni strani, podpora vsem članom tima, tudi svetovalnemu delavcu, na drugi strani pa so, kot smo že zapisali, v *Priročniku za zaposlene v vzgojno-izobraževalnih zavodih* jasno razmejene naloge in odgovornosti posameznika. Med drugim tudi obveza ravnatelja, da svetovalnemu delavcu ali celotnemu timu zagotovi supervizijo.

Če odpovedo vsi zgoraj napisani mehanizmi, ima svetovalni delavec možnost (in odgovornost) poiskati pomoč in podporo zunaj vzgojno-izobraževalnega zavoda. V nevladnih organizacijah (Društvo SOS, Društvo ključ, Društvo za nenasilno komunikacijo) bo zagotovo našel strokovnega sogovornika. Prav tako se lahko obrne na pristojni center za socialno delo, kjer se pogosteje srečujejo z različnimi primeri nasilja v družini. Ne nazadnje lahko informacije in pomoč tako pri strokovnem delovanju kot pri razreševanju osebnih dilem poišče v različnih

strokovnih entitetah, kot so npr. svetovalni centri za otroke, mladostnike in starše ter dispanzerji za mentalno zdravje v zdravstvenih domovih. Zaradi navedenega je smiselno, da svetovalni delavec razvija vzgojno-izobraževalni zavod in ohranja strokovno mrežo zunaj šole ali vrtca.

Sklep

Nasilje nad otroki, zlasti v domačem okolju, je za vse strokovne delavce v šoli strokovno zahtevno in čustveno obremenjujoče področje. Čeprav smo se v zadnjih letih izobraževali, kako ravnati, in s tem postali bolj suvereni, se nam zdi, da smo nepripravljeni pri vsakem primeru, s katerim se soočimo. In čeprav ravnamo po predpisanim postopku, se pogosto sprašujemo, ali bi lahko naredili še več. Delo z otrokom, ki je žrtev nasilja v družini, ni in ne sme postati rutina, ker je vsak primer drugačen, saj se dogaja v različnih kontekstih in pusti na otroku različne posledice. Pa tudi pričakovanja in potrebe otroka so vselej primer zase. Zagotovo pa drži, da je vse, kar naredimo, čeprav je to le pogovor ali pomoč pri domači nalogi, za otroka sporočilo, da nam ni vseeno in da je šola zanj varen in prijazen prostor. Ne smemo si dovoliti, da ne naredimo ničesar, saj s tem pravzaprav tiho dovoljujemo in podpiramo nasilje. <

Viri in literatura

1. Baldry, A. C. (2003). *Bullying in schools and exposure to domestic violence*, Child Abuse and Neglect, No. 7, str. 713-732.
2. Filipčič, K. (2002). *Nasilje v družini*. Ljubljana: Bonex.
3. Filipčič, K., Klemenčič, I. (2011). *Obravnavanje nasilja v družini. Priročnik za zaposlene v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
4. Horvat, D., Lešnik Mugnaioni, D., Plaz, M. (2007). *Psihosocialna pomoč ženskam in otrokom, ki preživljajo nasilje - priročnik*. Ljubljana: Društvo SOS telefon za ženske in otroke - žrtve nasilja.
5. Horvat, D. (2008). *Pomoč otrokom, ki preživljajo nasilje v družini*. Ciciban 2008, <http://www.mladinska.com/ciciban>.
6. Janjušević, P., Pulec Lah, S. (2011). *Modeli pomoči na osnovi funkcionalne ocene vedenja za učence z vedenjskimi težavami*. V: Košak Babuder, M., Velikonja, M. (ur.) (2011). *Učenci z učnimi težavami. Pomoč in podpora*. Ljubljana: ESS, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
7. Klemenčič, I., Janjušević, P. (2009). *Nasilje nad otrokom v družini in šola - kako ukrepati?* Šolsko svetovalno delo, letnik 13, št. 3-4, str. 12-17.
8. Lešnik Mugnaioni, D. (2012). *Kako celostno preprečevati nasilje v šoli*. V: Muršič, M. s sod. (2012). *(O)Krog nasilja v družini in šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
9. Martinšek, J. (2012). *Vstopanje šole v sodelovalen odnos s starši*. Socialna pedagogika, št. 4, let. 16, str. 335-371.
10. Muršič, M., Milivojevič, Z. (2010). *Izbrane »tvegane« predstave o čustvih*. V: Muršič, M. s sod. (2010). *Znanje o čustvih za manj nasilno šolo*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
11. Muršič, M., Brvar, B. (2010). *Izbor (s čustvi povezanih) ugotovitev naše raziskave*. V: Muršič, M. s sod. (2010). *Znanje o čustvih za manj nasilno šolo*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
12. Muršič, M. (2012). *Prekiniti krog nasilja (Za varnejše družine in vzgojno-izobraževalne zavode)*. V: Muršič, M. s sod. (2012). *(O)Krog nasilja v družini in šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
13. Pastirk, S. (2004). *Predstavitve nekaterih tehnik kognitivne terapije*. V: Anič, A. (ur.), *Prispevki iz vedenjsko-kognitivne terapije*. Ljubljana: Društvo za vedenjsko in kognitivno terapijo Slovenije.
14. Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šoli (Modeli delovanja, Spodbudno vzgojno-učno okolje)*. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
15. Vanček, N. (2007). *Svetovalni pogovor z otrokom*. V: Horvat, D., Lešnik Mugnaioni, D., Plaz, M. (2007). *Psihosocialna pomoč ženskam in otrokom, ki preživljajo nasilje - priročnik*. Ljubljana: Društvo SOS telefon za ženske in otroke - žrtve nasilja.
16. *Zakon o preprečevanju nasilja v družini (ZPND)*. Ur. l. RS št. 16, 2008.

Stiske učencev, ki ne izhajajo iz šolskega okolja

Otroci pozabljeni žalovalci

NINA BABIČ, Osnovna šola Martina Konšaka Maribor
nina.babic@guest.arnes.si

● **Povzetek:** Problematika žalovanja otrok po izgubi osebe, na katero so bili čustveno navezani, je v naši družbi in tudi v šolskem prostoru še precej tabuizirano področje. Lastne stiske in strahovi ter pomanjkanje strokovnega znanja nam preprečujejo, da bi pristopili k otroku, ki velikokrat ne izraža lastnega doživljanja in čustev na jasen način. Opozoriti želim na »pozabljene žalovalce« na šolah in na pomembno vlogo, ki jo pri tem (lahko) imamo šolski svetovalni delavci, učitelji in drugi odrasli, ki se srečujemo s temi otroki. Hkrati predstavljam tudi Slovensko društvo hospic in oblike pomoči in podpore, ki jih društvo zagotavlja žalujočim otrokom in mladostnikom – predvsem »Tabor za levjesrčne«.

Ključne besede: izguba, žalovanje otrok, pomoč žalujočim

Children - the forgotten grievers

● **Abstract:** Issues relating to the mourning of children following the loss of a person, to whom the child was emotionally attached, remain a considerable taboo in our society and our educational space. One's own distress and fears, and a lack of professional knowledge prevent us from approaching the child, who rarely expresses his or her own experiences and emotions in a clear manner. I would like to draw attention to the »forgotten grievers« at each school and highlight the significant role, which is (or may be) adopted by school counsellors, teachers and other adults in contact with these children. I also presented the Slovenian Hospice Care Society and forms of aid and support, which the Society offers to grieving children and youths, particularly the »Lion heart Camp«.

Key words: loss, children's grieving, help with grieving

Žalovanje otrok

Smrt je v življenju otroka *tabu*. »*Tabu je prepoved, ki se razumsko ne utemeljuje, ki pa deluje v določeni družbeni skupini – povsod naletimo na prepovedi, ki jih ne opravičuje noben racionalen argument.*« (Cazeneuve, 1986). Od zdravorazumskih prepovedi se *tabu* loči po tem, da je nevarnost kot posledica kršenja *tabuja* zgolj iluzija (hkrati pa moramo vedeti, da nevarnosti ne čutimo nič manj stvarno, če je izmišljena).

Smrt je otrokom *tabu*. Ustvarjamo ga odrasli, otroci pa ga želijo premagati. O smrti se želijo pogovarjati, če se ob tem počutijo varne. Duševno neobremenjeno otroštvo je iluzija. Prav vsak otrok se sreča s takšno ali drugačno izgubo (izguba hišnega ljubljence, najljubše igrače, prese-litev v drug kraj in izguba doma, ločitev staršev, smrt). Če otroka ob teh izgubah »zavijemo v vato«, torej ga preveč zaščitimo pred dejstvi življenja, se bo z izgubami zagotovo težje soočil. A soočil se bo.

Otroci so raziskovalci, radovedneži, neutrudni filozofi. Ni lahko biti na voljo vsem njihovim vprašanjem, še težje je biti na voljo vsem njihovim čustvom v primeru izgube.

Izraz »pozabljeni žalovalci« je prvi uporabil *Earl Grollman*, avtor številnih knjig s področja žalovanja in eden od ustanoviteljev programa dobrega žalovanja, ki se še posebno posveča problematiki žalujočih otrok. Izraz je sam po sebi zgovoren, saj so otroci ob smrti bližnjih pogosto prepuščeni sami sebi (v dobri veri odraslih, da jih bodo s tem obvarovali in zaščitili). Zaradi specifik v vedenju in odzivanju si odrasli hitro ustvarimo tolažilno predstavo, da je najhujše za otrokom, posledično pa ga prepustimo v njemu nerazložljivem kaosu čustev, občutkov in razmišljanj.

Poglejmo nekaj preprostih resnic o žalovanju otrok.

- *Žalovanje je naravna reakcija na izgubo. Ko nekdo umre, izkušnja s smrtjo povzroči čustvene in fizične reakcije. Te reakcije so od osebe do osebe različne. Občutek nemoči lahko človeka preplavi in mu vzbuja strah. Vendar je žalovanje del življenja, je naravno in zdravo tako za otroke kot za odrasle. Je pot brez bližnjic. Ker je trpljenje otrok zelo težko breme za odrasle, se zelo težko soočamo s tem dejstvom. Vendar ne gre za patologijo (razen v redkih primerih) – gre za naravno reakcijo in za zelo pomembno čustvo, ki nikakor ne bi smelo biti nezaželeno zaradi nelagodja odraslih.*

- *Izkušnja z žalovanjem je za vsakega otroka edinstvena. Medtem ko veliko teorij o procesu žalovanja ponuja v pomoč faze žalovanja in naloge v posameznih fazah (sama o njih namenoma ne bom govorila), je resnična pot žalovanja osamljena in edinstvena za vsakega posameznika. Nobena knjiga, članek ali terapevt ne morejo predvideti, na kaj bo otrok naletel na tej poti. Tisti, ki mu na tej poti želimo pomagati, moramo biti predvsem dobri, empatični poslušalci in tudi učenci. Vsakemu moramo dovoliti lastne, edinstvene načine izražanja žalosti, brez sodb, napotkov ali, najhujše, ignoriranja in zanikanja.*
- *Ni pravih ali napačnih načinov žalovanja. Obstajajo oblike vedenja v času žalovanja, ki so vsekakor bolj konstruktivne, in takšne, ki škodujejo posamezniku in lah-*

Žalovanje je del življenja, je naravno in zdravo tako za otroke kot za odrasle. Je pot brez bližnjic. Ker je trpljenje otrok zelo težko breme za odrasle, se zelo težko soočamo s tem dejstvom. Vendar ne gre za patologijo (razen v redkih primerih) – gre za naravno reakcijo in za zelo pomembno čustvo, ki nikakor ne bi smelo biti nezaželeno zaradi nelagodja odraslih.

ko povzročijo dolgotrajne neprijetne posledice. Po smrti drage osebe otroci pogosto dobijo veliko nasvetov, kaj naj čutijo, kako se naj vedejo in v kaj naj verjamejo. Veliko bolj pomaga nepristransko poslušanje in vodenje. Otroku ali mladostniku le pomagamo urediti alternativne možnosti, ki se mu ponujajo. Vsekakor pa se moramo izogniti ocenam načina žalovanja in vsiljevanju lastnih prepričanj.

- *Vsaka izguba je drugačna, vsak otrok jo bo izkusil na drug način. Otroci drugače reagirajo na smrt starša, sorojenca, učitelja, starega starša, soseda ... Vsak odnos je povezan z drugačnimi potrebami, je oseben in unikaten. Primerjave med izgubami in tehtanje, koga je smrt najbolj prizadela, lahko povzročijo velike stiske. Spoštovati je treba vsak osebni način soočanja s smrtjo.*

Na proces žalovanja vplivajo številni dejavniki. Veliko stvari vpliva na otrokove reakcije ob izgubi bližnje osebe:

- socialni sistem podpore, ki jo je otrok deležen (družina, šola, soseska, prijatelji),
- narava smrti in kako jo otrok interpretira (nenadna smrt, smrt v pozni starosti, smrt po dolgotrajni bolezni, smrt zaradi samomora),
- status »nedokončanih, nerešenih zadev« med otrokom in umrlo osebo,
- narava odnosa pred smrtjo,
- emocionalna in razvojna starost otroka in

- kulturni pogledi na smrt (smrt kot tabu, stigmatizirane smrti ...).

Žalovanje se nikoli ne konča, je nekaj, česar otroci ne bodo nikoli preboleli. To je verjetno ena najslabše razumljivih značilnosti žalovanja otrok v naši kulturi. Večina ljudi si prizadeva, da bi izgubo odložili, šli naprej, da bi čim prej opravili z žalovanjem. Še posebno otroci. Ko oseba umre, pusti neko praznino v življenju tistih, ki so ostali. Življenje ni nikoli enako. S časoma postane spet veselo in polno novih izkušenj, vendar na dru-

Primerjave med izgubami in tehtanje, koga je smrt najbolj prizadela, lahko povzročijo velike stiske. Spoštovati je treba vsak osebni način soočanja s smrtjo.

gačen način. Otroci žalovanje doživljajo vedno znova. Z vsako novo razvojno stopnjo isto izgubo doživljajo drugače - s časovnim odmikom in manj intenzivno, vendar z novim razumevanjem in zavedanjem. Tega ne smemo nikoli pozabiti.

Christine Longaker: »Če otrok svoje nerešeno žalovanje prenese v odraslo dobo, je zelo verjetno, da bo v prihodnjih odnosih zelo težko ljubil in zaupal. Kasnejše izgube bodo postale sestavni del njegovega žalovanja. Mnogi odrasli, ki so v času otroštva ali kot najstniki izkusili smrt v družini, v svojem srcu še vedno nosijo breme nedokončanega žalovanja.«

Otroci in mladostniki dojemajo različno

Mnogi odrasli so ob poskusih, da bi se v težkem času približali otroku in navezali stik z njim, zmedeni in nemočni. Nekateri si ob nerazumljivih reakcijah otroka izoblikujejo mnenje, da otrok izgube ne doživlja globoko in da pravega žalovanja pravzaprav ne pozna. Zavedati se moramo, da je vedenje in doživljanje otrok drugačno od vedenja in doživljanja odraslih. Mlajši kot je otrok, krajši so njegovi čustveni intervali - npr. v nekem trenutku se bo razjokal in izrazil žalost, čez nekaj minut pa se bo podal na igrišče in se sproščeno prepustil igri z žogo. Dejstvo pa je, da otrok občutke negotovosti in strahu skuša obvladati tako, da se usmeri v aktivnost, ki mu je znana in domača.

Pomembno je tudi vedeti, da se otroci na smrt odzivajo različno tudi glede na starost, ki pogojuje njihovo sposobnost dožemanja.

- **Otroci do treh let starosti** ne razumejo smrti, prevzemajo čustva ljudi okrog sebe, kažejo znake ranljivosti.
- **Tri do šest let stari otroci** mislijo, da je smrt časna,

razmišljajo »magično«, smrt je kazen (kar potrjujejo tudi risanke), velika povezanost z emocionalnim stanjem preživelega, regresija v vedenju, vedno ista vprašanja, umik v igro, velika potreba po pozornosti, pričakujejo vrnitev umrlega ...

- **Šest do devet let stari otroci** se začnejo zavedati dokončnosti smrti, personificirajo smrt, pojavljajo se strahovi, konkretna vprašanja, občutki krivde (ali je nekdo umrl, ker niso bili pridni ipd.), težave z ubedenjem občutkov, nemoč, šolska fobija ...
- **Devet do trinajst let stari otroci** razumejo smrt podobno kot odrasli, kažejo občutke nemoči, potrebujejo zagotovila, skrivajo čustva, zapoznele reakcije, interes za rituale, motena prijateljstva, somatske težave, šolska fobija, zavedanje lastnih

strahov ...

- **Mladostniki** imajo enake predstave o smrti kot odrasli. Smrt je zastrašujoča, jo racionalizirajo ali imajo do nje romantičen odnos. So nepredvidljivi, značilnosti so zanikanje čustev, somatske težave, težave pri iskanju identitete, težave z dolgoročnimi načrti, odklonska vedenja, izguba eksistencialnega smisla ...

Običajne reakcije žalujočega otroka ali mladostnika

- **Vedenjske** - glasni izbruhi, prekinjanje sogovornika, agresivno vedenje, pogosti prepiri, izolacija, velika potreba po pozornosti, potreba po preverjanju prisotnosti preživelega starša ...
- **Emocionalne** - negotovost, občutki zapuščenosti, strah, jeza, bes, obžalovanje, žalost, zmedenost, apatičnost.
- **Socialne** - umik od prijateljev, športa, aktivnosti, zloraba drog, alkohola, spremembe družinskih vlog, želja po telesni bližini z živečimi ...
- **Fizične** - bolečine v želodcu, glavoboli, pogoste poškodbe, nočne more, pomanjkanje energije, izpuščaji, pogosti prehladi ...
- **Duhovne** - jeza na boga, vprašanja »Zakaj jaz?«, vprašanja o smislu življenja, občutki samote, spremembe vrednostnega sistema, izguba zaupanja ...
- **V šoli** - nezmožnost koncentracije, poslabšanje uspeha, porast izostajanja od pouka, pozabljivost, težnja k popolnosti, brezbriznost ... Zelo pomembno je dejstvo, da se vrstniki v šoli ali razredu težko vživijo v čustva žalujočega (predvsem po določenem času) in zato so žalujoči zelo osamljeni in velikokrat celo tarča posmeha ali bolečih opazk. To še dodatno podkrepi odklonska vedenja žalujočega.

Katere oblike vedenja in reakcij se bodo pojavile pri

otroku, ni mogoče predvideti. Mogoča je celo odsotnost zunanjih znakov žalovanja in popolni odmik od zunanjega sveta - otrok se umakne v svoj svet in ohrani funkcioniranje v realnem. Takrat je zelo težko vzpostaviti stik in se srečati z otrokovimi potrebami. Zato je pomembno, da se zavedamo, da so individualne razlike ogromne tako v razvoju kot tudi v žalovanju otrok. Otroku, za katerega vemo, da se sooča z izgubo bližnje osebe, moramo pristopiti senzibilno, z odprtim srcem in veliko potrpljenja. Zavedati se moramo, da otrok funkcionira drugače kot odrasli, in mu dovoliti, da izrazi svoja doživljanja. Četudi na videz deluje tako, kot da se ga izguba ni dotaknila, ali pa se znaki žalovanja kažejo na čisto specifičen način in na čisto drugem področju, moramo otroka spremljati budno in dolgo, saj v nasprotnem primeru postane in ostane »pozabljeni žalovalec«.

Iz prakse lahko povem, da bolj natančen opis reakcij ni mogoč. Morda vam bo v pomoč temeljno vodilo - kadar pride do sprememb vedenja pred izgubo bližnje osebe in po njej, je velika verjetnost, da gre za obliko žalovanja. Odrasli, ki otroka dobro poznamo, moramo biti pozorni na spremembe. Največ, kar lahko naredimo na začetku, je, da otroku ponudimo priznanje, da smo opazili spremembe in da jih skušamo razumeti. Če bi se otrok odločil, smo pripravljene govoriti z njim o čemer koli. Brez pritiska, vsiljivosti ali občutka, da bi kar koli »moral«. Potrpežljiva prisotnost je velikokrat dovolj, da se otrok počuti varnega in da zaupa; ko enkrat začne govoriti, izražati doživljanja brez zavor in predvsem spraševati, je dosežen naš namen. Čeprav mu ne morete izpolniti edine želje (pogosto jasno izražene, in sicer vrnitev umrlega), lahko zanj naredite ogromno.

Komunikacija z otrokom, ki žaluje

Spregovoriti z otrokom o umiranju, smrti in žalovanju je občutljiva in velikokrat zahtevna naloga, ki zahteva našo polno prisotnost in upoštevanje otrokovega specifičnega položaja in ravni doživetja. Da bomo postali zmožni res biti na razpolago otroku, ko nas potrebuje, se moramo najprej soočiti z *lastnimi zavorami, strahovi in bolečino*, ki jih v nas vzbujata smrt in izguba, kar je pogosto prva ovira, da tega ne storimo.

Velikokrat obstanemo tudi zato, ker otroke podcenjujemo - menimo, da so premajhni, da ne razumejo nastalega položaja, da ne doživljajo izgube enako kot mi.

Prenašanje nelagodja je v povezavi z otroki najtežje in njihovemu trpljenju bi se radi na vsak način izognili. Vendar pa z molkom in izogibanjem otroka ne zavarujemo, temveč mu povečamo občutek strahu in osame, ki sta ob izgubi ljubljene osebe že tako prisotna.

Nikakor ne smemo pozabiti zelo bistvenega dejavnika, ki otežuje komunikacijo z žalujočimi mladimi - strah odraslih pred povzročanjem škode. Veliko ljudi (strokovnjakov in staršev) mi je povedalo, da si zelo želijo pomagati otroku, da so pripravljene govoriti o čemer koli, vendar se bojijo, da bodo že tako ranjenemu otroku povzročili še večjo stisko z nepravilnim ravnanjem, odgovori, odzivi. Naj vas pomirim - ni pravih odgovorov, so le iskreni. Največja škoda za otroka je, po mojem mnenju in izkušnjah (strokovnih in osebnih), če otrok ostane sam, prezrt, pozabljen.

Ko se otrok sooča z umiranjem in s smrtjo, potrebuje občutek varnosti in sprejetosti. Pri odgovarjanju na otrokova vprašanja je pomembno, da so naši odgovori čim bolj neposredni, jasni in odkriti. Predvsem pri

K otroku, za katerega vemo, da se sooča z izgubo bližnje osebe, moramo pristopiti senzibilno, z odprtim srcem in veliko potrpljenja. Zavedati se moramo, da otrok funkcionira drugače kot odrasli, in mu dovoliti, da izrazi svoja doživljanja.

mlajših otrocih obstaja nevarnost, da jih še bolj zmedemo in prestrašimo, če npr. uporabljamo prisposodbe, kot so »je zaspal« ali »je odšel«. Lahko se zgodi, da se bo otrok bal zaspati ali pa da bo gojil tiho pričakovanje, da se bo umrli vrnil.

Vedno govorimo resnico. Predvsem zato, ker otroci in mladostniki spregledajo vsako laž, ker laž pomeni nezaupanje v otrokove sposobnosti soočanja z življenjem in ker se bodo prej ali slej soočili z resnico.

Ne teoretizirajmo, ampak bodimo osebni. Otroka ne zanima, v kateri fazi žalovanja je ali kaj ste o tem prebrali v knjigah. Osebni stik je temelj dobrega odnosa in žalujoči (kakor tudi vsi ostali) potrebujejo človeka, ne njegove vloge.

Vedno se prilagodimo otrokovi starosti. Že z zelo majhnimi otroki se da odkrito pogovarjati o smrti (pravzaprav bodo ti še bolj neposredni), če se prilagodimo njihovemu razvojnemu obdobju. Pomaga, če smo kratki in jasni, če smo pristni (izrazimo tudi lastna nelagodja in nevednost) in če nismo pokroviteljski, torej spoštujemo enakovrednost sogovornika ne glede na njegovo starost. Morda je to še najpomembnejše v pogovoru z >

mladostniki, ki so še posebno občutljivi in hitro prekinajo komunikacijo, se zaprejo in so potem izgubljeni za nas.

Ni pravih odgovorov, so le iskreni. Največja škoda za otroka je, po mojem mnenju in izkušnjah (strokovnih in osebnih), če otrok ostane sam, prezrt, pozabljen. Ko se otrok sooča z umiranjem in s smrtjo, potrebuje občutek varnosti in sprejetosti.

Po mojem mnenju je najpomembneje vzdržati do konca. Velikokrat imam željo in potrebo prekiniti pogovor, ker je preprosto prehudo. Takrat je najpomembneje, da se zavem, da je moja stiska ničeva v primerjavi s stisko sogovornika. Ne gre za mene, in kot odrasla oseba se lahko kasneje razbremenim na različne načine. Za otroka ali mladostnika pa je ključno, da ostanem ob njem, takrat ko je najhuje. Ne jemljem robčkov, ne gledam na uro, ne začnem poslavljanja, ampak preprosto zdržim do konca. Zelo težka naloga, ki pa naju na koncu oba odari z olajšanjem.

Mnogokrat, predvsem v začetnem obdobju žalovanja, so starši preobremenjeni z lastno bolečino in mnogimi obveznostmi, ki jih morajo še naprej izpolnjevati. Zato sorodniki, prijatelji, šolski svetovalni delavci, učitelji ali drugi odrasli, ki so na to pripravljeni in jim otrok dovolj zaupa, lahko vsaj začasno prevzamejo nalogo komuniciranja z otrokom. Ta možnost je pomembna tudi takrat, ko se otrok s starši (kar se ne zgodi tako redko) ni pripravljen pogovarjati o tem, kar se dogaja z njim. Razlog za to je po navadi ta, da jih ne želi dodatno vznemirjati ali jih želi zaščititi pred bolečino.

Slovensko društvo hospic

Hospic je mednarodni program celostne oskrbe umirajočega bolnika in njegovih svojcev. V Sloveniji program hospica izvaja Slovensko društvo hospic, ki je nevladna, neprofitna humanitarna organizacija.

Že od leta 1995 člani društva dajejo oporo neozdravljivo bolnim in njihovim svojcem. Spremljajo jih predvsem na njihovih domovih, včasih tudi v bolnišnicah in domovih starejših občanov, od decembra 2010 pa imamo tudi prvo slovensko Hišo hospica. Hiša hospica je namenjena odraslim bolnikom s kronično boleznijo v terminalni, neozdravljivi fazi in njihovim svojcem, ki so lahko v njihovi bližini kar največ časa. Osnovni namen društva je zagotavljanje najboljše možne kakovosti oskrbe in pomoči vsem, ki se srečujejo s slovesom od življenja. Nudijo individualna in družinska svetovanja v času umiranja in žalovanja. Organizirajo

skupine in izvajajo delavnice za podporo žalujočim. Posebno pozornost namenjajo žalovanju otrok in mladostnikov. Sama sem se pridružila Slovenskemu društvu hospic, območnemu odboru Maribor, po zaključenem izobraževanju prostovoljcev leta 2004. Od takrat aktivno sodelujem na taborih žalujočih otrok in mladostnikov, na kreativnih delavnicah, spremljam umirajoče, se trudim na področju detabuizacije umiranja in smrti v našem prostoru in, po potrebi, tudi pri drugih aktivnostih društva.

Oblike pomoči žalujočim otrokom in mladostnikom v hospicu

- Individualna pomoč - individualna svetovanja na društvu, podpora v šoli s sodelovanjem šolskega svetovalnega delavca
- Kreativne delavnice - pet srečanj skupine žalujočih otrok na društvu s sodelovanjem strokovnjakov in prostovoljcev. Srečanja so vodena posredno in tematsko.
- Tabori za žalujoče otroke - triinpolnednevni tabor v kraju zunaj domačega okolja, kjer otroci v varnem in zaupnem krogu spregovorijo o svoji izgubi. Pomagajo jim vrstniki, ki so doživeli enako ali podobno izkušnjo.

Predstavitel vseslovenskega »Tabora za levjesrčne«

Čeprav večina svetovalnih delavcev pozna tabor, bi ga rada še nekoliko podrobneje predstavila in približala vsem.

Tabor za žalujoče otroke in mladostnike imenujemo »Tabor za levjesrčne« zato, ker se otroci in mladostniki pogumno spopadajo z žalostjo in z občutki praznine zaradi smrti nekoga, ki so ga imeli radi. V zasnovi programa so sodelovali pedagogi in psihologi, ki se ukvarjajo z otroki in mladostniki, program žalovanja pa je delo strokovnih delavcev v hospicu. Ozrli smo se na izkušnje v svetu. Ni jih veliko, bile pa so nam v pomoč. Z izvajanjem taborov smo začeli leta 2000.

Namen tabora je triinpolnednevni umik od doma, kjer lahko otroci in mladostniki v varnem, ljubečem in razumevajočem okolju podelijo svoje občutke z vrstniki, ki imajo podobno izkušnjo izgube. Pod strokovnim vodstvom mladi brez zadržkov posredno in neposre-

dno izražajo svoje občutke žalosti, jeze, krivde, strahu, neobglednosti ..., ne da bi jih kdo obsojal zaradi tega. Uporabljamo različne pristope - interakcijske igre, ustvarjalne delavnice (likovne, glasbene, plesne), individualne in skupinske pogovore. Poudarek je na vzpostavljanju zaupanja, bližine in ustvarjanju medsebojnih vezi ter v izražanju in predelovanju žalosti.

Tabor je namenjen žalujočim otrokom in mladostnikom, starim pet do sedemnajst let, ki so izgubili bližnjo osebo, od izgube pa naj ne bi preteklo manj kot šest mesecev in ne več kot dve leti. Tabor je zasnovan tako, da pomagamo otrokom in mladostnikom narediti korak naprej, prebolevati izgubo in jim pomagati, da bi se lažje vključevali v vsakdanje življenje. Otroci so razdeljeni v starostne skupine, v vsaki so voditelj in dva spremljevalca. S tem zagotovimo otrokom fizično in čustveno bližino odraslega, kar pomaga pri občutku varnosti.

S pripravami na tabor začnemo že nekaj mesecev pred izvedbo. Obvestila pošiljamo v šole po vsej Sloveniji. Tako smo že vzpostavili veliko osebnih stikov s šolskimi svetovalnimi delavci ali z učitelji. V šolah, kjer sta izguba in žalost posegla v življenje otroka, šolski svetovalni delavci nagovorijo otroka in starša. Na uvodnih srečanjih pred taborom vodja staršu in otroku predstavi program in opravi pogovor. Odločitev za udeležbo mora biti prostovoljna, namen tabora jasen.

Tabore izvajamo ob koncu tedna (od četrтка do nedelje), in sicer po koncu šolskega leta ali v času jesenskih počitnic (zaradi potreb smo izvedli tudi že dva tabora v enem letu). Prvi dan je namenjen medsebojnemu spoznavanju in ustvarjanju zaupanja.

Petek je namenjen delavnicam, na katerih spregovorimo o svojih občutkih. V dopoldanskem času mladi predstavijo umrle, tudi s fotografijami. Spregovorijo še o svoji družini. Pripovedovanje zgodb, uokvirjanje fotografij v album spominov, oblikovanje iz gline - vse to nas vedno popelje v čas, ki ga več ni.

Popoldne namenimo izražanju čustev. V teh delavnicah otroke in mladostnike spodbujamo, da izrazijo, kar so čutili ob smrti bližnje osebe in kar čutijo danes. Zaupanje v skupino je do takrat že tako močno, da otroci spregovorijo o najglobljih občutkih jeze, krivde, žalosti, strahu in tudi olajšanja (kadar je bilo prisotno nasilje v družini ipd.). Občutkov izoliranosti, ki so lahko prisotni doma in med vrstniki, na taboru ni, pa naj je bila izguba bližnjega še tako težka. Otroci večinoma zmorejo spregovoriti o vsem, tudi o oteženem žalovanju, ki ga povzroči družba ob smrti zaradi samomora. Tako spoznajo, da je to, kar doživljajo, naravno, in da, kar je najpomembneje, v svoji izkušnji niso sami.

Delavnice prilagajamo skupinam in so časovno zasnovane tako, da z upoštevanjem razvojne stopnje ohran-

jamo ravnotežje med delom in igro. S tem sledimo otrokovim potrebam in zmogljivostim.

Popoldanskim delavnicam sledi sprostitvev. Običajno je to plesna, športna ali glasbena dejavnost oz. dejavnosti po izbiri otrok.

Sobota dopoldne je namenjena pohodu. Po čustveno nabitem petku poskrbimo za sproščeno druženje, sprostitvev in povezanost z naravo in njeno minljivostjo. Sproščenost vseh udeležencev se popoldne prevesi v umirjenost ob poslušanju zgodb, ki usmerijo pozornost k umrlemu. Potem mladi napišejo pismo umrli osebi, v katerem sporočijo, povedo, zaupajo, lahko tudi narišejo vse, kar želijo še povedati, pa niso imeli priložnosti. Pisanje pisma je zelo intimna zadeva, zato otrokom, še posebno najstnikom, omogočimo, da si najdejo svoj prostor in predvsem da imajo dovolj časa.

Prelomni trenutek je spominski obred. Na prostem pripravimo taborni ogenj, poti do ognja okrasimo s svečkami in sedemo po skupinah v krogu. Ogenj dobi poseben pomen - pomaga nam poslati naše srčne želje in najbolj skrite misli tistim, ki niso več z nami. V spoštljivosti večera otroci drug za drugim ponesejo svoja pisma v ogenj. Prepustimo se času, objeti z žalostjo in s spomini na drage, ki jih ni več. Ko začutimo, da je doživljanje žalosti izzvenelo, povabimo otroke, da se spomnijo še tistih, ki so doma in jih imajo radi. Vračanje v sedanost je ena najpomembnejših nalog spremljevalcev, saj morajo otroci spoznati, da se življenje nadaljuje. Zato se večer postopoma prevesi v druženje, igro in petje - življenje tukaj in zdaj.

Nedelja je v znamenju odhoda domov, spodbudnih misli za naprej, iskanja opore v sedanosti, izdelovanja zapestnic prijateljstva, izmenjave telefonskih števil, naslovov in neskončnega poslavljanja. Preden se razidemo, otroci izpolnijo kratek vprašalnik. Za naše nadaljnje delo je pomembno, da dobimo povratno informacijo.

Po končanem taboru pri svojih preverimo, kako so ga doživeli otroci. Večina otrok veliko pripoveduje, nekateri so skrivnostni. Spremembe se pokažejo po določenem času, o njih poročajo tudi iz šol. Otroci in mladostniki so praviloma bolj umirjeni, bolj odprti, spremenijo se odnosi doma, manj je nihanje razpoloženja. Seveda to ne velja za vse. Nekateri potrebujejo (in želijo) dodatno obravnavo, postanejo prijatelji hospica na individualnih pogovorih ali ustvarjalnih delavnicah. Nekateri potrebujejo strokovno pomoč in podporo. Vsak korak naprej osmisli naše delo.

Udeležba na taboru levjesrčnih je naporno in odgovorno delo. Da poskrbimo zase, imamo po koncu supervizijo. Za prostovoljce so organizirana tudi redna izobraževanja, ki nam pomagajo pri delu z žalujočimi otroki in mladostniki.



Po končanem taboru pripravimo še skupno srečanje otrok in svojcev z voditelji in spremljevalci. Otroci povedo, kako se zdaj počutijo v šoli in doma, gre za sproščeno izmenjavo izkušenj. V času, ko se otroci družijo, se starši oz. skrbniki pogovorijo z vodjo tabora. Ugotovljamo, da tudi starši oz. skrbniki potrebujejo pomoč, zato lahko tudi oni na teh srečanjih spregovorijo o svojih stiskah in dvomih ter izmenjajo izkušnje.

Nekaj praktičnih nasvetov in odgovorov na najpogostejša vprašanja (žalujočih) otrok

Kaj je smrt?

Če pogledamo okrog sebe, vidimo veliko živih bitij. Vsako je bilo rojeno in bo nekega dne tudi umrlo. Celo drevo, ki živi na stotine let, bo morda nekega dne izruval veter in bo umrlo. Ko človek umre, njegovo telo preneha delovati. Ne more več misliti, se premikati, čutiti ali dihati. Nikomur drugemu ne more povedati, kakšna je smrt.

Zakaj ljudje umirajo?

Včasih zbolijo. Velikokrat ti pomagajo zdravniki in zdravila. Nekaterim ljudem pa tudi zdravila ne pomagajo - prehudo bolni so, da bi lahko ozdraveli. Tudi po dolgem, zdravem in srečnem življenju se telo utruji in potem umre. Ljudje lahko umrejo tudi v nesrečah - v prometnih ali naravnih, kot so poplave, plazovi, potresi. Hude nesreče se ne zgodijo pogosto, zgodijo pa se lahko vsem ljudem. Ne glede na vzrok smo ljudje žalostni, kadar umre nekdo, ki smo ga imeli radi.

Ali sem jaz kriv za smrt?

Tudi če je nekdo poreden ali si celo želi, da nekoga ne bi bilo več, nima to s smrtjo nobene povezave. Z ljudmi, ki jih imamo radi, se včasih tudi skregamo. Če je umrl nekdo, ki smo ga ljubili, to ne more biti naša krivda. Človek umre, ker njegovo telo preneha delovati.

Kaj se zgodi po smrti?

Ljudje imajo o smrti različne predstave. Nekateri verjamejo, da ima vsak človek dušo, ki živi naprej tudi po smrti. Drugi mislijo, da se človek po smrti ponovno rodi. Tretji so prepričani, da se življenje umrlega nadaljuje le v srcih tistih, ki so ga imeli radi. Nekateri verjamejo v nebesa. Pogrebi in podobni običaji ti omogoči-

jo, da se poslovíš od umrlega. Telo pokopljejo v zemljo ali ga upepelijo. Kar koli se že po smrti zgodi s telesom, le-to ne čuti ničesar več.

(Otroci v večini primerov prevzamejo verovanja družine in si s časom ustvarijo svoja.)

Kaj občutiš, ko ti nekdo umre?

Veliko otrok je najprej zelo jeznih na človeka, ki je umrl, ker jih je zapustil in ker so sedaj vsi žalostni. To ni nič nenavadnega. Otroci se v šoli zelo težko zberejo. Lahko se celo grdo vedejo. Vsem se nam zdi krivično, kadar umre kdo, ki nam je bil blizu. Včasih si celo želimo, da bi umrl nekdo drug. Ampak želje ne bodo spremenile stvari. Ne glede, kako smo žalostni, zmedeni, jezni ali tudi prestrašeni, je pomembno, da se z nekom pogovorimo. Pogovor ne odžene bolečine, lahko pa se potem počutimo veliko bolje.

Se lahko sploh kdaj počutiš bolje?

Kadar nekdo umre, to ne pomeni, da ga moramo prenehati ljubiti ali da moramo pozabiti nanj. Ko mine nekaj časa, se počutimo malo bolje. Spet smo bolj veseli in se lahko spominjamo vseh lepih trenutkov, ki smo jih doživeli skupaj z umrlo osebo. Ob rojstnih dnevih in podobnih priložnostih pa smo lahko še dolgo potrti. Zelo pogrešamo umrlega. Včasih pomaga, če mu napišemo pismo ali kaj narišemo, se z njim tudi pogovarjamo v mislih. Potem je spet malo lažje. Nikoli ni več enako, a s časom se počutimo veliko bolje. Naša ljubezen do umrle osebe ni nič manjša, čeprav se naučimo živeti spet polno in lepo.

Naj dodam še najpogostejše vprašanje odraslih (po mojih izkušnjah):

Kdaj je otrok dovolj star, da se udeleži pogreba?

Tudi tukaj ni mogoč enoznačen odgovor. Obred slovesa je pomemben za vse, tudi za otroke, in nezmožnost slovesa otežuje žalovanje (predvsem v primeru nenadnih smrti). Veliko je odvisno od naravnosti odraslih, ki ga obkrožajo. Manjši kot je otrok, bolj bo prevzel njihova občutja, tudi glede pogreba. Pomembno je, da otroku na njemu primeren način natančno opišemo, kaj se bo dogajalo na pogrebu. Vedno sem presenečena, koliko vprašanj imajo potem še sami in da se nekako znajo odločiti (sploh s podporo odraslega). Če se odločite za udeležbo otroka na pogrebu, je dobro, da je ob njem nekdo, ki mu otrok zaupa in lahko po potrebi z njim predčasno odide s pogreba.

Otroka lahko pogreb zelo vznemiri in povzroči burne reakcije, vendar se dolgoročno izkaže, da je slovo in prisotnost nekaj, kar ostane in pomirja vse življenje. Včasih pa otrok (ali odrasli ob njem) preprosto ne zmore in ne gre na pogreb. Slovo se lahko opravi tudi kasneje na intimen in otroku prilagojen način.

Menim, da je udeležba otroka na pogrebu izjemno zahtevna odločitev v čustveno zelo težkem obdobju. Potrebno je veliko poguma in moči, da se v času smrti posvetiš pogovoru z otrokom, saj ga je najlažje umakniti in preložiti soočanje na kasneje. Pomoč od zunaj je zato zelo dobrodošla.

Vloga svetovalne službe pri pomoči žalujočim otrokom

Proces žalovanja otrok se od posameznika do posameznika tako razlikuje, da ga je zelo težko predvideti, navedati njegove oblike in zato je tudi težko opredeliti način svetovalnega dela. Največ, kar lahko storimo, je, da smo otroku na razpolago. Zelo težko je v šolskem prostoru razumeti, da sta jeza in agresivnost, ki se po izgubi pojavita pri učencu, dejansko samo eksternalizirano žalovanje. Učni proces je moten, neposredne povezave med vedenjem in izgubo ni. Zato bi vsi delavci šole v prvi vrsti potrebovali *izobraževanje s področja žalovanja otrok*. Empatična obravnava je nekaj povsem drugega kot popuščanje zaradi usmiljenja. Otrok še zmeraj potrebuje meje, vendar ne pozabimo, da jih tudi ima in lastne meje so zaradi izgube precej spremenjene. Predvsem v začetnem obdobju žalovanja je šola v vrednostnem sistemu otroka popolnoma nepomembna, saj je otrok osredinjen samo na izgubo.

Izzivanje, norčevanje in nerazumevanje sošolcev še otežuje zaupanje skupini. V Slovenskem društvu hospic smo na začetku spregledali ta pojav. Šele zgodbe otrok na taborih so nas opozorile, da se to dogaja skoraj praviloma. Osnovnošolci, ki nimajo izkušnje izgube, se zelo težko vživijo v položaj vrstnika, ki jo je doživel. Vsaj po določenem času ne. Včasih zaradi strahu, da bi se to zgodilo njim, včasih zaradi prepričanja, da se to njim ne more zgoditi. Pogovor odraslega v razredu je, po mojem mnenju, prav tako nujno potreben, ko nekdo izmed učencev doživi izgubo.

Zaradi žalovanja vseh drugih članov družine je zelo pomembno, da si otrok poišče sogovornika zunaj družine. V šoli preživi največ preostalega časa in zato je

največja verjetnost, da si zaupnika najde ravno tam. Vendar samo takrat, če mu je izbrana oseba na razpolago - če je pripravljena sprejeti čustva enako kot vedenje, potrpežljivo čakati na postopno približevanje in predvsem več poslušati kot govoriti. To pa je vse prej kot preprosto. Otroci ne bodo neposredno odgovarjali na vprašanja ali začenjali pogovor brez temeljite priprave in trdnega odnosa z izbranim odraslim. Svetovalna služba lahko veliko pomaga že s tem, da naredi prvi korak in se poskuša otroku približati s človeške in strokovne plati.

Spominjanje je velika potreba in otrok mora čutiti varnost, da spregovori o svojih načinih ohranjanja spomina, saj se velikokrat počuti »čudnega« zaradi tega. Ni recepta ali časovne omejitve, kdaj to ni več »zdravo« in ne »primerno«, in otrok se ne sme počutiti neprijetno ali čudaško, če se drži določenih ritualov še leta po smrti. Žalovanje otrok je vseživljenjski proces. Časovna distanca od izgube spremeni intenzivnost in način žalovanja, le-to pa se nikoli ne konča v celoti.

Včasih se pri otrocih pojavijo občutki krivde - morda je nekdo umrl, ker je otrok bil poreden, ker je v jezi želel, da ga ne bi bilo ... Razbremenitvam takšnih občutkov je treba posvetiti posebno pozornost.

Empatična obravnava je nekaj povsem drugega kot popuščanje zaradi usmiljenja. Otrok še zmeraj potrebuje meje, vendar ne pozabimo, da jih tudi ima in lastne meje so zaradi izgube precej spremenjene.

V osmih letih, kolikor delam na osnovni šoli, sem se veliko naučila. Od sodelavcev, kolegov in predvsem od naših učencev. Narava dela je kompleksna, velikokrat smo v tekmi s časom. Zato je moja želja, da se dodatno posvetimo tematiki izgub in žalovanja otrok, težje uresničljiva. Pa vendar mi je uspelo - zaposleni in kolegi na področju Maribora in okolice vedo, da sem prostovoljka Slovenskega društva hospic, in zato se name pogosto obračajo s vprašanji in stiskami. Vedno več se pogovarjamo, vedno lažje je. Predavala sem že na nekaj šolah, hospic je ponudil oporo tudi v posameznih primerih smrti na šolah.

Čisto na koncu bi želela še enkrat poudariti, kako zelo veliko lahko naredimo za otroke v obdobju žalovanja (po različnih izgubah) prav na šolah. Seveda pred tem potrebujemo določena znanja, nekaj dela na lastnih izkušnjah in predvsem odprto srce. Za začetek je dovolj, da vemo, da se bo žalujoči otrok najprej osredinil na svoje žalovanje in šele nato na šolo in druge obveznosti. Tega ne more spremeniti, pa naj si prizadeva še tako >

močno. Učitelji ali šolski svetovalni delavci, ki dopustijo otroku čas in mu dajo oporo, mu lahko zelo pomagajo. Tisti pa, ki mu svetujejo, da izgubo čim prej pozabi, in menijo, da žaluje že dovolj dolgo, lahko povzročijo veliko dodatnih težav. Podprejo teorijo, ki pravi, da so otroci v številnih primerih pozabljeni žalovalci. Možnost imamo, da nekaj storimo -izkoristimo jo.

Za konec še nekaj osebnega

Žalovanje otrok je zame zelo pomembno področje dela in življenja. Zagotovo izhajam iz lastne izkušnje izgube očeta tik pred vstopom v šolo in odziva odraslih, ki so me tam sprejeli. Vsi zelo čustveno, vendar polni usmiljena in strahu, česar takrat nisem razumela in

ne potrebovala. Vse se je dobro izteklo in moji spomini na osnovno šolo so svetlo obarvani, vendar vem, da bi »drugače« pomenilo zame »lažje«.

Izkušnje v prostovoljstvu in ob »levjesrčnih« na svoji šoli mi vedno znova potrjujejo izbrano pot. Pred kratkim smo na šoli ostali brez mlade mamice dveh učencev in v dnevih okrog njene smrti bi najraje ostala doma. Pa nisem. Poudariti želim, da ne glede na izkušnje in znanje nikoli ni lahko, ko se znajdeš ob žalujočem otroku in mladostniku. Zahteva veliko osebne angažiranosti in izpostavljenosti, ampak se na koncu splača. Otrokove boleče izkušnje ne moremo spremeniti, lahko pa mu pomagamo pri soočanju z njo. Ne nazadnje je tudi to naše poslanstvo. <

Viri

1. Alkin, T., Cowan, D., Palomares, S. in Schilling, D. (2000). *Pomoč otrokom pri spoprijemanju z žalostjo, strahom in jezo*. Ljubljana: Educy.
2. Flajs, T. (2001). *Pozabljeni žalovalci (utrinki po taboru za žalujoče otroke)*. Hospic, 6, 3, 8-16.
3. Levet, S. (1998). *Kadar kdo umre*. Ljubljana: DZS.
4. Miller, K. (2000). *Otrok v stiski: priročnik za vzgojitelje, učitelje, strokovnjake in starše, ki se srečujejo z otroki, ki doživljajo stiske, krize in stres*. Ljubljana: Educy.
5. Romain, T. (2002). *Kaj na svetu počneš, ko ti nekdo umre?*. Celje: Mohorjeva družba.
6. Soklič, M. (2002). *Kdaj je potrebna dodatna strokovna pomoč, ko otrok žaluje*. Hospic, 7, 3, 11-17. <http://drustvo-hospic.si/> (29. 12. 2012).

Stiske učencev, ki ne izhajajo iz šolskega okolja

Odvisnost od drog in otroci odvisnikov

JASMINKA ZLOKOVIĆ, Univerza na Reki, Filozofska fakulteta Reka, Oddelek za pedagogiko, jzlokovic@ffri.hr

OLGA DEČMAN DOBRNJIČ, Zavod Republike Slovenije za šolstvo olga.decman@zrss.si

● **Povzetek:** Cilj in namen članka je, da skozi znanstveni diskurz in razpravo osvetlimo problem ter pokažemo razliko med dejanskim in deklarativnim stanjem otrok, katerih starši so odvisniki od psihoaktivnih drog. Razpravljamo o tem, koliko je družba občutljiva do te ranljive skupine in kako. Da bi bralcem približali življenje teh otrok in jih prepričali, s kako resnimi težavami se srečujejo, smo uporabili izsledke raziskave, ki je bila opravljena na vzorcu zdravljenih odvisnikov. Z izpovedmi bivših odvisnikov, ki nas popeljejo v svet odraščanja njihovih otrok, želimo javnost prepričati, da je nujno, da k tako resnemu družbenemu problemu pristopimo sistematično in strokovno. Apeliramo na strokovne delavce – predvsem v vzgoji in izobraževanju ter na centrih za socialno delo, ki so v skladu s svojim profesionalnim poslanstvom dolžni poskrbeti za te otroke, da jih opazijo in prepoznajo ter jim pomagajo. Iz podatkov izhaja, da ima otroke veliko odvisnikov. Iz njihovih izjav ugotovimo, da večini teh otrok ni zagotovljena z zakoni in deklaracijami predpisana zaščita in pomoč. Tako lahko govorimo o socialni slepoti naše družbe do otrok odvisnikov. Namen članka je prebuditi strokovno javnost, predvsem svetovalne delavce in učitelje v šolah, da prepoznajo te otroke, jim pomagajo ter da k problematiki pristopijo sistematično in strokovno z namenom izboljšati njihov položaj v sistemu humane družbe. Ker v članku govorimo o odvisnosti, prikazujemo tudi nekatere statistične podatke o zlorabi drog v Hrvaški in Sloveniji.

Ključne besede: družina, odvisnost od psihoaktivnih drog, otroci odvisnikov.

Drug addiction and drug addicts' children

● **Abstract:** The purpose of the article is to analyse through scientific discourse the addiction problem and show the difference between the actual and declarative situation of children whose parents abuse psychoactive substances. We discuss the society's sensitivity towards this vulnerable group. In order to inform readers about the life of these children and convince them about the gravity of their problems, we have used the findings of the research dealing with addicts who have experienced treatment. With the help of former addicts' confessions telling the reader about their children growing up, we would like to convince people about the importance of dealing with this social problem in a systematic and professional way. We appeal to experts – especially in education and to those working in Social Security Services who are obliged to take care of these children, to identify and help them. According to data there are a lot of addicts with children. As to what they claim we can establish that despite the legislation and declarations the majority of their children are left without protection and help. That is why we can talk about the social blindness of our society towards the addicts' children. The aim of the article is to wake up experts, especially school counsellors and teachers and encourage them to identify and help these children in a systematic and professional way in order to improve their position in the system of humane society. Due to the fact that the article is about addiction, we list some statistical data related to drug abuse in Croatia and Slovenia as well.

Key words: family, psychoactive substances addiction, addicts' children.

Uvod

V članku bomo skozi znanstveni pedagoški diskurz opozorili na probleme otrok, katerih starši so odvisniki od psihoaktivnih drog. Bralce želimo opozoriti na razliko med deklarativnim položajem, ki je zapisan in predpisan v zakonih, deklaracijah in institucionalnih pravilnikih, in dejanskim položajem teh otrok. Stališče avtoric je, da ko govorimo o dejanskemu stanju

primernem družinskem okolju doživljajo številne razvojne pomanjkljivosti, ki se odražajo v prestopniškem in nasilnem socialnem vedenju, kot sta nesposobnost ustvarjanja in ohranjanja zdravih odnosov s sovrstniki ter kasneje nesposobnost ustvarjanja partnerskih odnosov, ter imajo številne psihične probleme, kot so anksioznost, tesnoba, depresija, slabo delovanje v šoli in kasneje na delovnem mestu. Prav tako ti otroci razvijajo potencialna nagnjenja k odvisnosti od raznih psihoaktivnih drog ali alkohola (Dečman Dobrnjič in Černetič, 2004; Kavčič, 2009).

Družine odvisnikov ne funkcionirajo po pričakovanih družbe in na otrokov razvoj vplivajo nespodbudno. V njih odnosi med člani družine niso primerni za razvoj otroka oziroma na njegov razvoj vplivajo disfunkcionalno, zato takšne družine opredelujemo kot rizične.

teh otrok, naletimo na »socialne slepote družbe«. Kakor se strinja tudi Oravec (2002), so otroci odvisnikov v realnih življenjskih zgodbah pogosto ignorirani in marginalizirani, družba je do njih preveč distancirana, njihov težki položaj in težave pa so pogosto ignorirani.

Otroke odvisnikov od psihoaktivnih drog prištevamo v skupino z visoko stopnjo tveganja. Odraščajoči ob starših odvisnikih ali ob enem od njih so izpostavljeni različnim oblikam nasilja, zanemarjanja in zlorabe. Običajno starši zanje ne skrbijo dovolj ne na materialni kakor tudi ne na čustveni in zdravstveni ravni. Ti otroci so zelo pogosto podvrženi družinskemu nasilju in so vključeni v razna kriminalna dejanja. V takšnem ne-

primernem družinskem okolju doživljajo številne razvojne pomanjkljivosti, ki se odražajo v prestopniškem in nasilnem socialnem vedenju, kot sta nesposobnost ustvarjanja in ohranjanja zdravih odnosov s sovrstniki ter kasneje nesposobnost ustvarjanja partnerskih odnosov, ter imajo številne psihične probleme, kot so anksioznost, tesnoba, depresija, slabo delovanje v šoli in kasneje na delovnem mestu. Prav tako ti otroci razvijajo potencialna nagnjenja k odvisnosti od raznih psihoaktivnih drog ali alkohola (Dečman Dobrnjič in Černetič, 2004; Kavčič, 2009).

Predpostavljamo, da je na Hrvaškem kar 197.000 otrok odvisnikov (za Slovenijo nimamo podatka), o življenju in usodi katerih relevantna literatura piše relativno malo.

Glavni vir podatkov so spletni članki, ki govorijo o problemu otrok staršev odvisnikov. Iz njihovih vsebin je mogoče sklepati, da so zakonodaja in pravni sistem ter institucije, kot so socialne službe in vzgojno-izobraževalne ustanove, zatajile pri zagotavljanju zaščite in pomoči ter skrbi za otroke v tej ogroženi skupini. Majhen delež teh otrok je prepuščen sorodnikom, domovom za otroke in rejniškim družinam, večina še vedno živi s starši odvisniki (Butorac, 2010).

Čeprav sta na deklarirani, predpisani ravni z mnogimi ratificiranimi konvencijami, zakoni in institucijami otrokom zagotovljeni zaščita in pomoč v tveganjih okoliščinah, je realno stanje bistveno drugačno.

Odisnosc in družina odvisnikov

Odisnosc od psihoaktivnih drog je kompleksen osebni in družbeni problem. V mnogih evropskih državah, kakor tudi drugje po svetu, je zaznana tendenca naraščanja števila mladih odvisnikov, med njimi je vse več osnovnošolcev in mladostnikov. Prav tako je evidentno, da se pojavlja vse večja ponudba sintetičnih drog, ki so lahko in hitro dostopne na različnih krajih, kjer se zadržuje veliko mladih: pred šolami, na ulici, na igriščih, v parkih in podobno. Alarmantna je informacija, da je droge mogoče naročiti prek organiziranih združb preprodajalcev tudi v spletnih trgovinah z »dostavo na dom«, pri čemer se plača z gotovino, s kartico ali po dogovoru (Butorac, 2010).

Družine odvisnikov ne funkcionirajo po pričakovanjih družbe in na otrokov razvoj vplivajo nespodbudno. V njih odnosi med člani družine niso primerni za razvoj otroka oziroma na njegov razvoj vplivajo disfunkcionalno, zato takšne družine opredelujemo kot rizične. Dejstva, ki dokazujejo rizičnost, so mnoga: revščina, družinsko nasilje, zloraba, zanemarjanje, neprimerne telesna, zdravstvena in socialna skrb, neomogočanje adekvantnega izobraževanja otrokom, konflikti, odsotnost povezanosti, topline in podpore med člani družine, kakor tudi druga asocialna vedenja in situacije, v katerih živijo otroci in odrasli (Rosić in Zloковиć, 2002; Čudina-Obradović in Obradović idr., 2006).

Primeri, s katerimi se srečujemo vsak dan, nas pripeljejo do sklepa, da so otroci staršev odvisnikov pogosto zapostavljeni in marginalizirani tako v družini kakor v širši družbi, kljub temu da deklarirano stanje daje lažno sliko, da je poskrbljeno za te otroke in da so varni. Obstajajo številni zakoni in ratificirane deklaracije, katerih cilj je zaščita otrokovih pravic in zagotavljanje pomoči otrokom iz rizičnih skupin. Obstajajo tudi različne ustanove, katerih funkcija in vloga je zagotavljanje zaščite in strokovne pomoči tem otrokom: socialni in zdravstveni centri, družinski centri, šolske in pred-

šolske ustanove, društva za zaščito otrok idr. (Bird in Melville, 1994).

Kljub mnogim formalnim ustanovam za zagotavljanje pomoči tem otrokom menimo, da je realna stanje precej drugačno. Tudi pri proučevanju znanstvene in strokovne literature naletimo na velik problem - premalo je dostopnih podatkov o otrocih, kateri starši so odvisniki od psihoaktivnih drog.

Razširjenost problematike uživanja drog na Hrvaškem

O razširjenosti problematike lahko sklepamo glede na znane, »registrirane« primere odvisnosti. Tabela 1 prikazuje podatke o številu oseb, ki so se v Republiki Hrvaški zdravile zaradi zlorabe drog v letih 2000 do 2009.

Največ oseb se je zdravilo zaradi uživanja opiatov (80,8 %), zlorabe konoplje (10,3 %), odvisnosti od amfetaminov (2,8 %), barbituratov (2,4 %), kokaina (1,8 %). Od telesnih bolezni in sprememb, nastalih zaradi uživanja psihoaktivnih drog in alkohola, so evidentirani razni psihiatrični simptomi: osebne motnje in različne spremembe v vedenju odraslih (36 %), afektivne spremembe (depresija) (1,7 %), spremembe vedenja, povzročene zaradi absorpcije alkohola (8 %), shizofrenija (8 %). Izmed 7733 oseb, zdravljenih zaradi zlorabe drog leta 2009, je bilo evidentiranih 28,9 % oseb, ki nikoli niso imele problemov s sodiščem, kar pomeni, da je 71,1 % odvisnikov imelo takšne probleme vsaj enkrat. Pogost je tudi recidivizem kaznivih dejanj. Obstaja podatek, da so od 4533 oseb, ki so imele probleme s sodiščem, 2304 takšne, ki so ponovile probleme (Kuzman, Katalinić, Pejak, Palavra, 2010).

Večina so moški (83 %), stari 30 do 34 let (27,3 %), starih 25 do 29 let jih je 24,2 %. Ženske so zastopane v reproduktivni dobi v starosti 25 do 29 let z 28,5 % in 30 do 34 let z 20,7 %. Iz tabele 2 je razvidno, da odvisniki >

Leto	Skupaj zdravljenih	Skupaj opijanti	Prvič zdravljeni	Prvič opijanti
2000	3.899	2.520	2.026	1.009
2002	5.811	4.061	2.067	846
2004	5.178	4.163	1.619	732
2006	7.428	5.612	2.001	877
2008	7.506	5.832	1.674	769
2009	7.733	6.251	1.482	667

Vir: Epidemologija ovisnosti u Hrvatskoj. 2010.

Tabela 1: Osebe, zdravljene zaradi zlorabe drog v zdravstvenem sistemu Republike Hrvaške v letih 2000 do 2009

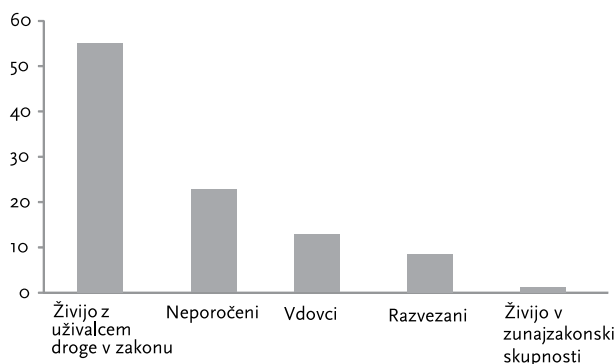
Obdobje	Moški		Ženske		Skupaj	
	Število	%	Število	%	Število	%
< 14	8	0,1	5	0,4	13	0,2
15-19	383	6,0	111	8,4	494	6,4
20-24	820	12,8	298	15,8	1.028	13,3
25-29	1555	24,2	375	28,5	1.930	25,0
30-34	1752	27,3	272	20,7	2.024	26,2
35-39	1019	15,9	144	10,9	1.163	15,0
40-44	467	7,3	93	7,1	560	7,2
45-49	294	4,6	51	3,9	345	4,5
> 50	119	1,9	57	4,3	176	2,3
Skupaj	6417	100,0	1316	100,0	7.733	100,0

Vir: Epidemologija ovisnosti u Hrvatskoj. 2010.

Tabela 2: Zdravljeni zaradi zlorabe psihoaktivnih drog leta 2009 glede na spol

prihajajo na zdravljenje v letih, ki so primerna za starševstvo - povprečna starost začetka zdravljenja je pri moških 31,2 leta in pri ženskah 30,5 leta.

Večina odvisnikov prihaja na zdravljenje šele po večletnem intenzivnem uživanju psihoaktivnih drog. Veliko število žensk odvisnic (1089) se nahaja v življenjskem obdobju, v katerem so največje biološke možnosti za materinstvo. Iz grafikona 1 ugotavljamo, da 55 % vseh registriranih odvisnikov živi z drugim uživalcem drog v zakonskem razmerju, 22,7 % je neporočenih, 8,3 % razvezanih, 12,5 % vdovcev in 1,0 % jih živi v zunajzakonski skupnosti.



Vir: Epidemologija ovisnosti u Hrvatskoj. 2010.

Graf 1: Zakonski status oseb, zdravljenih zaradi zlorabe psihoaktivnih drog na Hrvaškem

Izhajajoč iz zgornjih podatkov s sociološkega vidika lahko govorimo o relativni zaprtosti populacije odvisnikov, kar še dodatno opozarja na ogroženost otrok iz teh družin (Katalinić, Kuzman, Pejak in Palavra, 2010: 23). Poleg poznanih, registriranih odvisnikov je treba upoštevati tudi »temne številke«, ki jih prikazuje do-

kaj zanesljiva socialna slika. Od vseh zdravljenih oseb jih ima otroke 1975 (25,6 %) - 33,4 % žensk in 23,6 % moških. To je eden iz niza podatkov, ki niso popolnoma točni zaradi velikega števila neregistriranih odvisnikov, vsekakor pa je zaskrbljujoč podatek, ki pove, da veliko otrok živi in odrasča v družini odvisnikov (tabela 4 in 5).

Iz tabele 5 vidimo, da ima otroke 25,6 % odvisnikov, ki so se zdravili leta 2009 zaradi odvisnosti.

Razširjenost problematike uživanja drog v Sloveniji

V okviru obveznosti, ki jih ima Slovenija do Evropske unije oziroma Evropskega centra za nadzor nad drogami in odvisnostjo od drog (EMCDDA) in drugih mednarodnih organizacij, Inštitut za varovanje zdravja (IVZ) skladno z Zakonom o zbirkah podatkov s področja zdravstvenega varstva (ZZPPZ) (Uradni list RS, št. 65/2000) zbira podatke o odvisnikih in razpolaga z njimi.

Obravnavo uporabnikov prepovedanih drog v Sloveniji obsega zdravljenje ter reševanje socialne problematike, povezane z uživanjem prepovedanih drog. Izhajajoč iz zakonske podlage je mogoče v grobem ločiti tri različne pristope obravnave: zdravstveni, socialni in pristop civilne družbe. Dejavnosti javne službe s področja zdravstvenega varstva in področja socialnega varstva ureja zakonodaja. Sredstva za financiranje se zagotavljajo iz državnega proračuna.

V Sloveniji nimamo enakih podatkov, kot jih prikazujemo za Republiko Hrvaško, zato primerjava med

Zakonski status	Živi z drugim uživalcem			Skupaj
	Da	Ne	Neznano	
Poročen	213 (55,5 %)	749 (48,0 %)	13 (44,8 %)	975 (49,4 %)
Samski	87 (22,7 %)	191 (12,2 %)	5 (17,2 %)	283 (14,3 %)
Ločenec	32 (18,3 %)	200 (12,8 %)	3 (10,3 %)	235 (11,9 %)
Vdovec	48 (12,5 %)	390 (25,5 %)	8 (27,6 %)	446 (22,6 %)
Zunajzakonska skupnost	4 (1,0 %)	30 (1,9 %)	-	34 (1,7 %)
Neznano		2 (0,1 %)		2 (0,1)
Skupaj	384 (100 %)	1.562 (100 %)	29 (100 %)	1.975 (100 %)

Vir: Epidemologija ovisnosti u Hrvatskoj. 2010.

Tabela 3: Podatki o statusu oseb, ki imajo otroke in se zdravijo zaradi zlorabe psihoaktivnih drog leta 2009

Ima otroka	Moški	Ženske	Skupaj
Da	1.528 (23,8 %)	447 (33,9 %)	1.975 (25,6 %)
Ne	4.482 (73,0 %)	757 (57,6 %)	5.438 (70,3 %)
Neznano	208 (3,2 %)	112 (8,5 %)	320 (4,1 %)
Skupaj	6.417 (100 %)	1.316 (100 %)	7.233 (100 %)

Vir: Poročilo o osebah, zdravljenih zaradi zlorabe psihoaktivnih drog v letu 2009.

Tabela 4: Osebe, zdravljene leta 2009 glede na roditeljski status

obema državama ni mogoča. Prikazali bomo podatke o uporabnikih prepovedanih drog (na Hrvaškem uporabljajo izraz psihoaktivnih drog), ki so bili pridobljeni leta 2005 v sodelovanju z dvanajstimi nevladnimi organizacijami (NVO). Rezultati raziskave se nanašajo na uporabnike prepovedanih drog, ki iščejo pomoč v nevladnih organizacijah (Kvaternik, 2005).

Iz raziskave izhajajo, da je bilo med 255 evidentiranimi osebami skupno 206 (80,8 %) moških in 49 (19,2 %) žensk. Največ evidentiranih uporabnikov prepovedanih drog, ki so iskali pomoč, je izhajalo iz Osrednje-slovenske (29,8 %), Savinjske (24,3 %), Obalno-kraške (18,0 %) in Podravske (8,2 %) statistične regije.

Največ (58,8 %) evidentiranih uporabnikov prepovedanih drog je navajalo, da živijo s starši (59,7 % moških in 55,1 % žensk), sledijo tisti, ki živijo sami (18,4 %) ali sami s partnerjem (9,0 %), nekaj jih je bilo v zavetišču (1,9 %). Na drugem mestu po pogostnosti navedene-

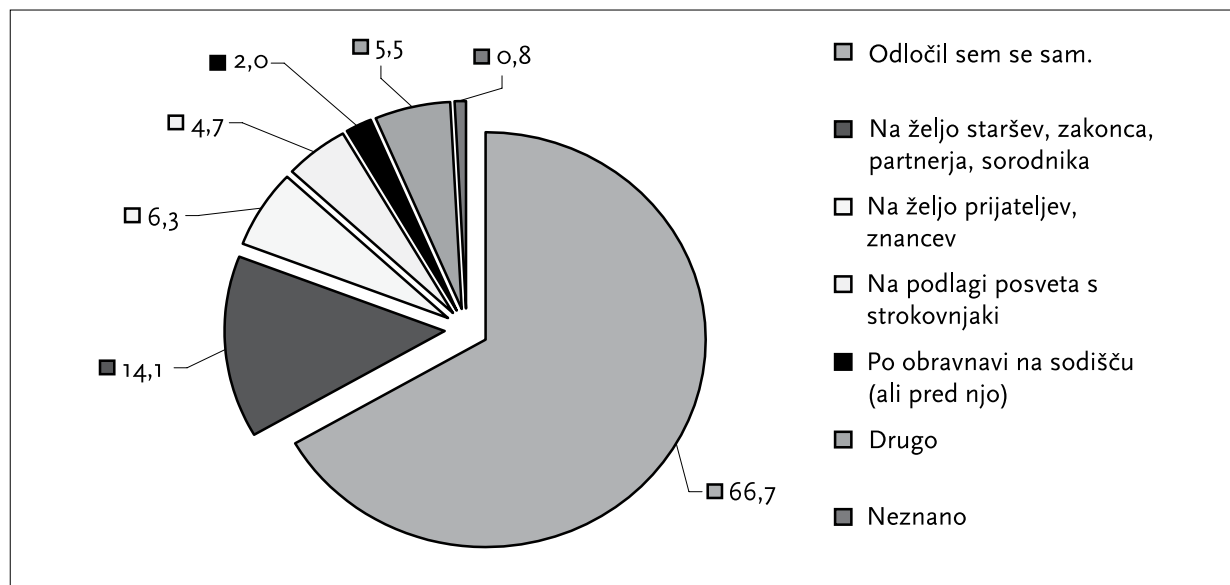
ga bivalnega statusa so moški pogosteje živeli sami (21 %), ženske pa s partnerjem (20 %) (Lorenčič, Sever in Kvaternik, 2007).

Osemnajst evidentiranih oseb je navedlo, da imajo otroke; večina (77,8 %) jih je imela enega. Skoraj vsi (98,8 %) evidentirani uporabniki so bili državljani RS;

Obravnava uporabnikov prepovedanih drog v Sloveniji obsega zdravljenje ter reševanje socialne problematike, povezane z uživanjem prepovedanih drog. Izhajajoč iz zakonske podlage je mogoče v grobem ločiti tri različne pristope obravnave: zdravstveni, socialni in pristop civilne družbe.

90,6 % jih je imelo urejeno osnovno zdravstveno zavarovanje, med njimi 58,4 % tudi dodatno zdravstveno zavarovanje.

Po zaposlitvenem statusu so prevladovali nezaposleni in/ali so opravljali občasna dela (66,1 %), sledili so učenci, dijaki oz. študenti (21,7 %). Med evidentiranimi >



Vir: Inštitut za varovanje zdravja RS, 2007.

Graf 2: Evidentirani uporabniki drog po motivu za vstop v program, 2005, Slovenija

uporabniki prepovedanih drog so kar dobro polovico (53,9 %) že obravnavali organi pregona zaradi drog (Lorenčič, Sever in Kvaternik, 2007).

Iz grafa 2 vidimo, da okrog dve tretjini evidentiranih meni, da so se vključili v program na lastno željo, sledijo tisti, ki so se vključili na željo staršev, zakonca, partnerja, sorodnika.

Podatki o obravnavi uporabnikov prepovedanih drog v programih pomoči, ki so namenjeni uporabnikom prepovedanih drog, kažejo, da 27,2 % evidentiranih uporabnikov prepovedanih drog ni bilo še nikoli obravnavanih v programih za uporabnike prepovedanih drog, torej gre dejansko za nove stike oziroma za osebe, ki so prvič v življenju iskale pomoč v danem programu (Lorenčič, Sever in Kvaternik, 2007).

V programih, namenjenih uporabnikom prepovedanih drog, je že bilo obravnavanih 72,5 % evidentiranih, med njimi je sedem oseb navajalo tudi sočasno obravnavo v drugih programih. Glede na predhodne obravnave v programih, namenjenih uporabnikom prepovedanih drog, je kar 79,3 % uporabnikov navajalo obravnavo v metadonskem programu, 39,7 % obravnavo v programih, namenjenih doseganju abstinence, in 38 % obravnavo v okviru bolnišnične detoksikacije; 3,8 % je navajalo obravnavo v kakem drugem programu, namenjenem uporabnikom prepovedanih drog. Med 184 evidentiranimi uporabniki prepovedanih drog, ki so že bili obravnavani v katerem drugem programu za uporabnike prepovedanih drog, jih je bilo ob evidenci stika približno tri četrtine (136) trenutno vključenih v enega ali več programov, od tega v metadonski program 74 %, 31,1 % v programe za

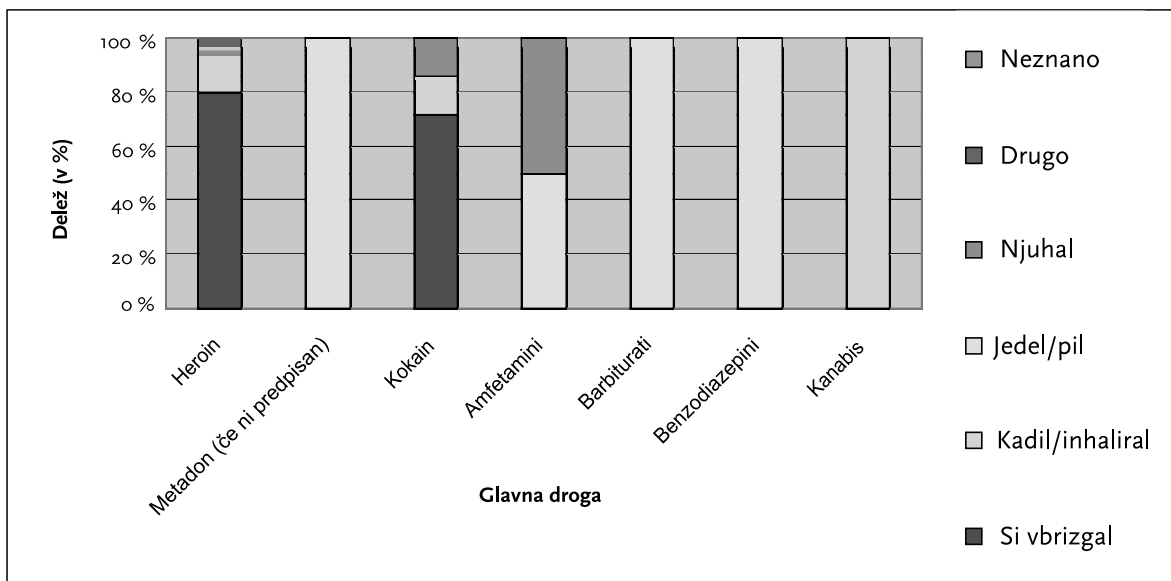
doseganje abstinence in 30,6 % bolnišnično detoksikacijo (Lorenčič, Sever in Kvaternik, 2007).

Iz grafa 3 glede na podatke o vrsti glavne droge ugotovimo, da so prevladovali uporabniki heroina (78,8 %), sledili so uporabniki kanabisa (13,4 %), kokaina (3,0 %) in metadona s črnega trga (2,6 %). Povprečna starost ob prvi uporabi glavne droge je bila 17,9 leta; najmlajši je bil star 10 let, najstarejši pa 33. Najpogostejši način vnosa glavne droge je bilo vbrizgavanje (65,8 %) in kajenje oziroma inhaliranje (24,2 %), sledili so zaužitje oziroma pitje (4,3 %), drugo (3,0 %), njuhanje (2,2 %) in neznano (0,4 %). Prikaz načina uporabe po posameznih vrstah glavne droge razkrije, da si skoraj 80 % uporabnikov heroina in približno 70 % uporabnikov kokaina vnaša drogo z vbrizgavanjem.

Podatki kažejo, da je trajanje redne uporabe (kariera uporabe drog) glavne droge v povprečju znašalo približno 79 mesecev oziroma 6 let in pol. Najkrajša navedena doba trajanja redne uporabe glavne droge je bila en mesec, najdaljša pa je znašala kar 34 let.

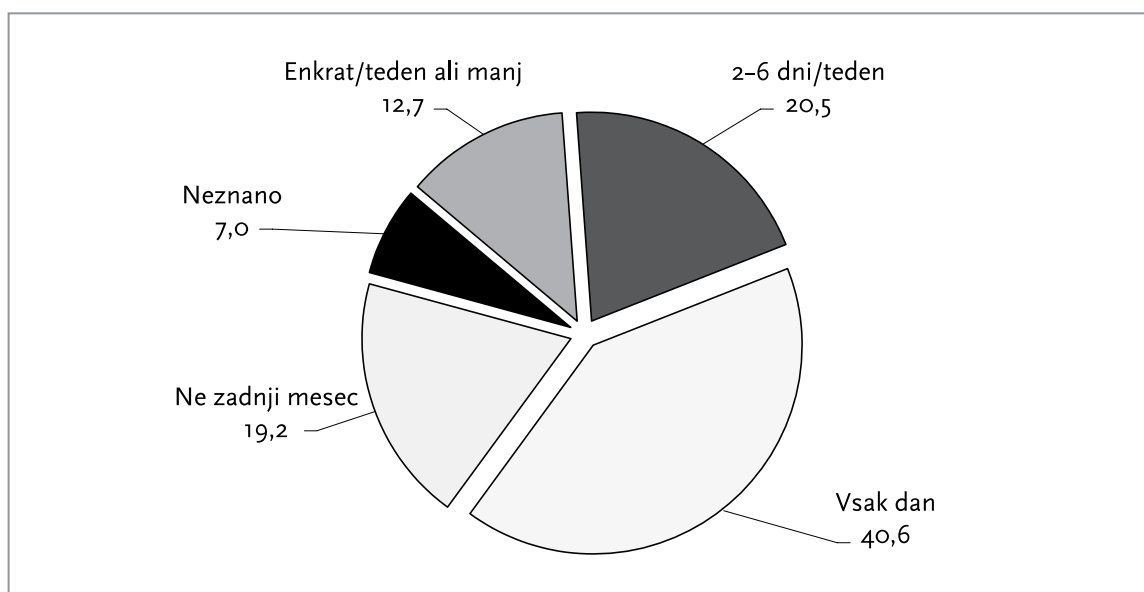
Vsakodnevno uporabo glavne droge je navajalo 40,6 % evidentiranih uporabnikov prepovedanih drog, dobra petina pa jih je navajala uporabo večkrat na teden. V zadnjem mesecu pred evidentiranjem pa glavne droge ni uporabljalo 19,2 % evidentiranih (graf 4).

Iz grafa 5 vidimo, da je bilo med evidentiranimi uporabniki 25,1 % monouporabnikov (uporabniki ene droge), 29,4 % poliuporabnikov (uporabniki več drog), 45,5 % biuporabnikov (uporabniki dveh drog). Med monouporabniki je prevladoval heroin (65,5 %), sledijo kanabis, kokain in metadon (29,3 %). Biuporabniki



Vir: Inštitut za varovanje zdravja RS, 2007.

Graf 3: Evidentirani uporabniki prepovedanih drog po načinu uporabe glavne droge



Vir: Inštitut za varovanje zdravja RS, 2007.

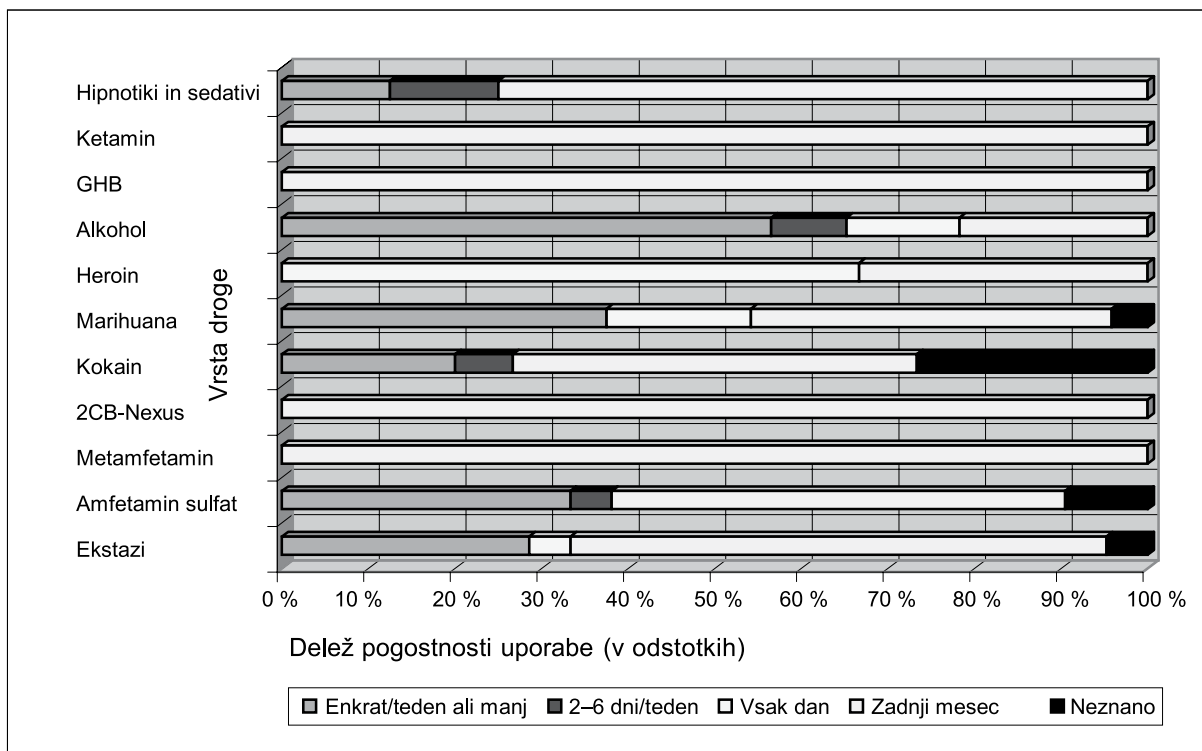
Graf 4: Evidentirani uporabniki prepovedanih drog po pogostnosti uporabe glavne droge (v odstotkih)

so najpogosteje souporabljali heroin in kanabis v 47,6 % ter heroin in kokain v 24,8 %. Pri poliuporabnikih je bila najpogosteje navedena kombinirana uporaba heroina, kokaina in kanabisa (20,6 %). Med evidentiranimi uporabniki sintetičnih drog izstopa uporaba marihuane (100 %), alkohola (95,8 %), sledi uporaba ekstazija (87,5 %), amfetamin sulfata (87,5 %) in kokaina (62,5 %) (Lorenčič, Sever in Kvaternik, 2007).

Med uporabniki sintetičnih drog, ki navajajo uporabo heroina, prevladuje vsakodnevna uporaba. Iz grafa

5 lahko razberemo, da gre pri evidentiranih uporabnikih sintetičnih drog za rekreativno uporabo drog (v splošnem prevladuje neuporaba v zadnjem mesecu in uporaba enkrat na teden ali manj). Povprečna starost ob prvi uporabi droge je bila na podlagi podatkov o evidentiranih uporabnikih sintetičnih drog nekaj več kot 15 let, izstopale so starosti ob prvi uporabi (Lorenčič, Sever in Kvaternik, 2007).

Iz raziskave izhaja, kakšen je profil slovenskega uporabnika prepovedanih drog: je moški, ki je že bil ali trenu-



Vir: Inštitut za varovanje zdravja RS, 2007.

Graf 5: Evidentirani uporabniki sintetičnih drog po pogostnosti uporabe in posamezni vrsti droge

tno je v drugi obravnavi zaradi drog, konzumira heroin, je uporabnik dveh drog hkrati, si je že vbrizgal drogo, vsakodnevno uporablja droge, išče pomoč na last-

Iz raziskave izhajajo, kakšen je profil slovenskega uporabnika prepovedanih drog: je moški, ki je še bil ali trenutno je v drugi obravnavi zaradi drog, konzumira heroin, je uporabnik dveh drog hkrati, si je že vbrizgal drogo, vsakodnevno uporablja droge, išče pomoč na lastno pobudo, je prebivalec Osrednjeslovenske regije, živi s starši ali sam, ima enega otroka in je nezaposlen

no pobudo, je prebivalec Osrednjeslovenske regije, živi s starši ali sam, ima enega otroka in je nezaposlen (Lorenčič, Sever in Kvaternik, 2007).

Kaj menijo bivši odvisniki o njihovem odnosu do otrok

Občutke staršev, ki so bili odvisniki, in trpljenje njihovih otrok prikazuje raziskava McKeganeya, Barnarda in McIntosha (2002) z naslovom *Plačevanje cene*

odvisnosti staršev: spoznajte potrebe otrok staršev odvisnikov (*Plačevanje cijene roditeljske ovisnosti: upoznavanje potreba djece roditelja ovisnika*).

Vsebina temelji na podatkih, povzetih iz kvalitativne raziskave o zdravljenju in okrevanju odvisnikov od prepovedanih drog. V raziskavi je sodelovalo 70 odvisnikov s področja Škotske, ki so se zdravili zaradi odvisnosti od heroina. V intervjuju, v katerem so zdravljeni odvisniki sodelovali na lastno željo, so ti opisovali svoj proces zdravljenja in svoje občutke pri tem. Intervjuvanci so imeli navodi-

la, da naj glede na svojo subjektivno oceno opišejo pozitivne in negativne izkušnje, ki so jih doživljali v času zdravljenja od odvisnosti, katere »metode in strategije« so uporabljali, da bi ostali »čisti«, kakšno pomoč klinike in podobnih ustanov za zdravljenje odvisnosti so imeli pri tem (če so jo sploh imeli). Menimo, da bi podobne zgodbe povedali tudi odvisniki iz Slovenije in Hrvaške.

Raziskovalni vzorec je bil oblikovan na temelju treh virov: metode snowball (metoda snežne kepe - 25 inter-

vjuvanec), podatkov institucij za rehabilitacijo o bivših odvisnikih (17 intervjuvanec) in oglasa v časopisu (28 intervjuvanec). Povprečna dolžina uživanja drog je bila 9,3 leta, 52 % intervjuvanih so bile ženske. Povprečno število let, odkar so ozdravljeni in ne jemljejo drog, je bilo 4,3 leta. Manj kot polovica intervjuvanec (30) so bili starši in so v svojih opisih odvisnosti in procesov zdravljenja, še posebno pa časa jemanja drog in njihovega vpliva na življenje pogosto omenjali tudi vpliv svoje odvisnosti na življenje njihovih otrok.

Za mnoge intervjuvance je bilo nesporno dejstvo, da je odvisnost od drog negativno vplivala na njihovo starševstvo. Po mnogih njihovih izjavah je bilo eno izmed najbolj bolečih spoznanj, s katerimi so se srečali na poti zdravljenja in spopadanja s posledicami svoje odvisnosti dejstvo, da njihova odvisnost vpliva na življenje njihovih otrok.

»Ko sem se odvajala od droge, se spomnim, da sem razmišljala: Moj Bog, izbrala sem heroin namesto otrok. Heroin mi je bil pomembnejši od življenja mojih otrok.« (Helena)

Starši so opisovali razliko v odnosu do otrok po zdravljenju in v času odvisnosti. Opisani vidik omogoča enega od uvidov na vpliv odvisnosti na starševstvo. Najočitnejši način in okoliščine, v katerih se manifestira vpliv odvisnosti staršev na življenje otrok, je poraba denarja iz družinskega proračuna za droge namesto za nabavo hrane in omogočanje zdravega okolja otrok.

»Bolj ko si mi govorili, da imam problem, bolj sem ga odrivala. Neko noč sem prodala pohištvo iz stanovanja. Otroci so resnično skoraj umirali od lakote. In tudi jaz. Ko sem dobila denar, sem, namesto da bi šla kupit hrano za otroke, odhitela kupit drogo zase. Na koncu mislim, da sta me dotokla sram in občutek krivde.« (Pauline)

Odvisnost ruši strukturo in stabilnost družine z vidika vsakodnevnega funkcioniranja in navad (npr. čas obrokov, priprava otrok na spanje, spremstvo otrok v šolo in iz šole ipd.).

»Namesto da bi razmišljala o tem, kaj bom dala otroku za zajtrk in kosilo, kje je otrok in kako se počuti, sem razmišljala o edini stvari: o drogi, ki sem jo imela ves čas v mislih. Kako, kje in od koga jo bom lahko nabavila.« (Angela)

Intervjuvanci so se zavedali, da njihova odvisnost vpliva na to, da otrokom ne morejo biti vzorniki, po katerih se je treba zgledovati. Odvisnost je ogrožala njihove starševske kompetence in veščine.

»Nisem želel, da otroci hodijo po mojih poteh in da sledijo mojemu primeru. Vem, da je bilo življenje, ki sem ga živel, edino, ki so ga poznali. To je bil način življenja, ki je bil zanje sprejemljiv in katerega bi verjetno nekoga dne živeli. Strah me je bilo zanje. Resnično sem se bal.« (Ian)

»Niti sekunde nisem želela, da otroci vedo, da sem na drogi. Kakšne možnosti bi imeli? Kako naj bi jim dopovedala, naj oni ne delajo tega, kar sem počela jaz? Osebnost nisem hotela pred njimi kaditi niti hašiša. To je bilo enostavno licemerno. Kar se otrok tiče. Droge so slaba stvar. In tako želim, da mislijo tudi naprej.« (Claire)

Ena od mnogih posledic starševske nezmožnosti izvajanja starševskih dolžnosti je tudi ta, da otroci prevzamejo vlogo (dolžnosti) odraslega: npr. skrb zase in za mlajše sestre in brate, pogosto pa tudi za starše.

»Mislim, da mi je dejstvo, da imam ob sebi svojega malega fantka, zelo pomagalo. Istočasno pa sem vedela, da uničujem njegovo življenje. V takšnem položaju sem se počutila popolnoma nemočno. Delček mene je hotel biti tu, ob otroku. On je popolnoma sam skrbel zase. Prav kakor odrasla oseba. Star je bil samo štiri leta. Obnašal se je tako odras-

Intervjuvanci so se zavedali, da njihova odvisnost vpliva na to, da otrokom ne morejo biti vzorniki, po katerih se je treba zgledovati. Odvisnost je ogrožala njihove starševske kompetence in veščine.

lo, da sem mislila, da mu je popolnoma dobro in da me v bistvu ne potrebuje. Razmere so pripeljale do tega, da je moral skrbeti še za mlajšega brata. Tako rekoč. Moral se je igrati 'mater in očeta'. Ko je zjutraj vstal, si je sam pripravil svojo stekleničko za zajtrk, ker sta mamica in očka ležala v postelji uničena od prejšnjega večera. Moje drogiranje je resnično vplivalo na starejšega sina.« (Jane)

Čeprav so nekateri intervjuvani starši navajali, da so se trudili, da bi pred otroci skrili svojo odvisnost, je bilo dejansko mnogo okoliščin, v katerih so bili otroci priča njihovem zlorabljanju droge ali pa so jih na to opominjali drugi ljudje.

»Družila sem se z ljudmi, ki so si vbrizgavali drogo, tudi jaz sem to počela. Takrat sem jemala temazeptam, valium, LSD, pravzaprav vse, kar mi je prišlo pod roko. Nisem niti jedla niti spala. Hiša je bila v katastrofalnem neredu. Ljudje so prihajali v katerem koli času, podnevi in ponoči. Pogosto smo imeli zabave. Življenje, ki sem ga živela takrat, je bilo odvratno. A še bolj zastrašujoče je to, da je bil ves čas ob meni moj mali sinko, ki je gledal, kaj vse se je dogajalo okoli njega.« (Eileen)



»Vedno sem govorila, da se ne bom 'špikala' pred otrokom. Vsi tako govorijo. Ampak glejte. Če je prišlo do tega, da mi je uletel v kopalnico, ko sem si ravno vbrizgavala dozo, nisem potegnila igle iz žile. Veliko tega je videl. Pribor za vbrizgavanje in raztopino in tudi to, kako si jo vbrizgavam.« (Sharon)

Glede na izjave nekaterih anketirancev so bili otroci priče konzumiranja droge svojih staršev, nekateri pa so bili priča različnim dejavnostim preprodaje (dilanja) droge.

»Srečevala sem se z ljudmi, ki so imeli s seboj otroke, ko so šli kupovat drogo. In to se mi je resnično gnusilo. Kasneje

Ena od mnogih posledic starševske nezmožnosti izvajanja starševskih dolžnosti je tudi ta, da otroci prevzamejo vlogo (dolžnosti) odraslega: npr. skrb zase in za mlajše sestre in brate, pogosto pa tudi za starše.

sem začela razmišljati, da verjetno niso našli možnosti, da bi to opravili drugače. Sedaj se tega spominjam. Takšne izkušnje ne privoščim nikomur.« (Helena)

Otroci, ki so spremljali svoje starše na srečanja, na katerih se je preprodajala droga, so bili neposredno izpostavljeni nevarnosti »narko« sveta. Glede na to, da se »dilanje droge« pogosto dogaja pozno v noč, je jasno, da je bil moten otrokov nočni in dnevni bioritem. Logično je, da so bili otroci, ki so bili neposredne priče izmenjave in uživanja drog in so posredno sodelovali pri tem, tudi priče vplivanja droge na vedenje staršev in spremembam njihovega vedenja v času uživanja droge in abstinenčne krize.

»Ko sem bila na 'speedu', sem bila srečna z otroki. Sedaj, ko sem 'čista', spoznavam, da je bila to lažna sreča. Prav tako je bila tudi moja skrb za otroke lažna, kajti v trenutkih, ko nisem bila na 'speedu', sem bila nervozna in razdražljiva v njihovi prisotnosti. In potem, ko sem drogo zaužila, sem bila ponovno srečna, in otroci so opazili razliko, ampak je niso mogli razumeti. Saj veste, kaj mislim. Spoznanje, da sem bila takšna mati, je grozno.« (Maggie)

Kot posledico odraščanja v domu, v katerem je prisotno uživanje in preprodaja ilegalnih drog, imajo otroci odvisnikov pogojno rečeno »bolj naklonjeno« stališče do tega pojava in mnogo večje znanje o drogah kot njihovi vrstniki, ki niso zrasli v takšnem okolju. To nazorno prikazuje izpoved ene od anketirank, ki je bivša odvisnica in se je preselila v novo okolje.

»Tako je bolje za otroke. Zdaj se igrajo na dvorišču, gredo na ribolov in počnejo stvari, katerih ne bi mogli nikoli početi, če bi ostali v Edinburgu ... Pred nekaj dnevi je bilo

v hiši nekaj otrok in Colin, moj mlajši sin, je kadil hašiš. Ena od deklet, stara približno dvanajst let, ga je vprašala, kaj je to. Colin jo je pogledal v stilu 'Pa kaj ne veš, vsi bi morali vedeti, kaj je to'. Naslednji dan pri kosilu smo se pogovarjali o tem. Ugotovila sem, da se sploh ni zavedal, da je hašiš droga. Mislil je, da je to nekaj normalnega. Nekaj, kar počnejo vsi. Bilo bi čudno, če ne bi mislil tako, saj so v vseh hišah v Edinburgu, kamor sem zahajala z njim, kadili hašiš ali kakšno drugo ilegalno substanco. To prikazuje le dejstvo, kako sem ga vzgojila. Ampak takrat se nisem zavedala, da počnem nekaj slabega.« (Judy)

Pri raziskovanju življenja otrok odvisnikov obstajajo tudi dokazi o neposredni ogroženosti otrok, posebno še v »obračunih« staršev odvisnikov s preprodajalci drog (dilerji), saj so ti pogosto otrokom grozili z nasiljem, da bi prisilili starše, da bi plačali svoj dolg. Obstaja velika verjetnost, da so bili starši odvisniki nemočni tudi pri zaščiti svojih otrok pred drugimi potencialnimi nevarnostmi.

»Moj najstarejši sin je imel modrice na obrazu in mislim, da mu jih je povzročil moj partner, vendar sem bila jaz 'preveč zunaj sebe', da bi lahko sploh opazila, kaj se dogaja. Še sreča, da je bilo samo to, glede na to, kaj vse bi se mu lahko dogodilo.«

Otroci odvisnikov so izpostavljeni tudi verbalnemu, čustvenemu in včasih tudi fizičnemu nasilju svojih sovrstnikov, kadar ti vedo, da so njihovi starši odvisniki. Za mnoge odvisnike je edini način, da si priskrbijo finančna sredstva za nakup droge, kriminalno dejanje: kraje, prostitucija in vamljanje. Kadar se eden ali oba starša tako obnašata, obstaja veliko tveganje, da bo otrok, ki je v zgodnjem otroštvu izpostavljen tem dejanjem, razvil nagnjenje h kriminalu in odpor do služb, ki preprečujejo takšna dejanja in jih sankcionirajo.

»Moj starejši sin je bil pogosto z menoj, ko sem bila v zaporu. Tudi ko sem kradla, sem ga vodila s seboj. Ko so me prijeli in zaprli, je bil tudi on z menoj v zaporu. Takrat bi morala priti moja mati in ga odpeljati iz zapora.« (Fiona)

Intervjuvanci so tudi povedali, da so bili v času odvisnosti pogosto ločeni od svojih otrok. Za to je bilo več razlogov, najpogosteje pa je šlo za odločitev sodišča, da gredo otroci v skrbniško oziroma državno oskrbo, zanje je poskrbela socialna služba. Takšna ločevanja so potencialno stresna tako za otroke kakor tudi za starše.

»Bilo je prav mučno, ko sem hodila obiskovat svoje otroke. Ko so me videli, so mislili, da jih bom končno odpeljala s seboj. Najhuje mi je bilo, ko sem jim morala povedati, da

še ni čas za to in da se morajo vrniti k skrbnikom. Položaj je poslabšalo še to, da so bili otroci nameščeni pri različnih družinah. Mlajši sin je bil pri eni družini, starejši pri drugi, tako da sploh nista bila skupaj v teh težkih trenutkih. Ko sem odhajala z obiska pri njiju, sta kričala in jokala, obešala sta se mi okrog nog in socialni delavec ju je dobesečno vlekkel stran od mene. Spominjam se, da sem takrat razmišljala, da tega ne morem več prenašati, da ju ne morem več gledati, kako trpita. To mi je ubijalo dušo.» (Paula)

Če izhajamo iz opisanih dejstev, lahko trdimo, da se nahajamo pred velikim etičnim problemom v odnosu družbe in posameznikov do otrok staršev, ki so odvisniki.

Čigava odgovornost so otroci, katerih starši so odvisniki

Iz opisanih primerov in nekaterih maloštevilnih raziskav izhajajo, da imajo otroci odvisnikov od psihoaktivnih drog in alkohola mnogo neprijetnih posledic: pogosto imajo dostop do ilegalnih drog, izpostavljeni so svetu siromaštva, bede in kriminalnih dejanj, pogosto so izpostavljeni tudi fizičnemu in psihičnemu nasilju. So žrtve emocionalnega, verbalnega in psihičnega nasilja, zelo pogosto so zanemarjeni in zlorabljeni. Zaradi oodvisnosti staršev imajo neurejene družinske razmere, nihče jim ne privzga-ja delovnih idr. navad, v svojem lastnem domu nimajo občutka domačnosti in varnosti. To pomeni, da so otroci staršev odvisnikov ogroženi in so zelo rizična skupina, kajti življenje jih sili v to, da tudi sami postanejo odvisniki (Bird in Melville, 1994; Dwairy, 2009).

Otroci, ki odraščajo v družini, v kateri je eden od staršev odvisnik ali sta odvisnika oba, spadajo v kategorijo z visoko stopnjo tveganja. Karakteristike teh družin so: slabi medsebojni odnosi in komunikacija, slaba emocionalna povezanost, pomanjkanje skrbi, podpore in vključitve v življenje otroka, neprimerno discipliniranje otrok, ki pogosto vključuje fizično zlorabo in trpinčenje, splošno pomanjkanje starševske skrbi in podpore otroku. V rizičnih družinah pogosto prihaja do družinskega nasilja med starši ali v odnosu do otrok. Vzroki nasilja v teh družinah pogosto izhajajo iz eko-

nomskih težav, slabega eksistenčnega položaja, zakonskih preprirov, kopičenja stresa, fizičnih in psihičnih težav, ki jih še potencira uporaba drog ali alkohola (ali abstinenca) (Dwairy, 2009).

Starši odvisniki od psihoaktivnih drog ali alkohola so bolj ranljivi, trpijo zaradi različnih bolezni, s stopnjevanjem odvisnosti pa se fizično in psihično spreminjajo; spreminja se tudi njihovo vedenje. Zaradi različnih bolezni so v odnosu do otrok bolj neodgovorni, pogosto pa so tudi odvisni od pomoči drugih. Za mnoge od njih je značilna krutost, brezsrčnost, nasilnost, egoizem ter labilnost ali izjemna trmoglavost (Rosić in Zloković, 2002: 95). Otrok, ki odrašča v takšni družini, razvija mnoge neprimerne vedenjske vzorce in ima težave na čustvenem, psihičnem in socialnem področju.

Ta dejstva prikaže tudi raziskava, ki je bila opravljena na vzorcu 200 slovenskih maturantov. Cilj raziskave je bil ugotoviti, kako odvisnost staršev vpliva na travmatiziranost maturantov in kako vpliva odvisnost staršev na samooceno kakovosti življenja njihovih otrok. Ugotovljeno je bilo, da gre za pomembno povezavo med odvisnostjo staršev in pogostostjo psihopataloških simptomov njihovih otrok, prav tako se v raziskavi po-

Otroci, ki odraščajo v družini, v kateri je eden od staršev odvisnik ali sta odvisnika oba, spadajo v kategorijo z visoko stopnjo tveganja. Karakteristike teh družin so: slabi medsebojni odnosi in komunikacija, slaba emocionalna povezanost, pomanjkanje skrbi, podpore in vključitve v življenje otroka, neprimerno discipliniranje otrok, ki pogosto vključuje fizično zlorabo in trpinčenje, splošno pomanjkanje starševske skrbi in podpore otroku.

trdi hipoteza, da otroci odvisnikov ocenjujejo kakovost svojega življenja kot slabo (Oravec, 2002). Avtor meni, da je višja stopnja postravmatike pri teh otrocih povezana tudi z nasiljem v družini, ki je pogosto v družinah odvisnikov. Ugotovljena je tudi večja suicidalna ideacija otrok odvisnih staršev, ki je nedvomno bolj pogosta in intenzivna kakor pri otrocih, ki ne živijo s starši odvisniki. Tudi Oravec ugotavlja, da problematika otrok odvisnikov v Sloveniji ostaja precej marginalna.

Vpliv staršev odvisnikov na razvoj otroka je predmet številnih razprav. Ne glede na to, s katerega vidika izhajamo - družinskega, socialnega ali pravnega - ugotavljamo, da so bile potrebe otrok odvisnikov dolgo prezrte (in so pogosto še vedno). Prav tako tudi strokovnjaki >

številnih društev in centrov za zdravljenje odvisnosti priznavajo, da so neustrezno opremljeni z znanji, da bi obvladovali tako zdravljenje odvisnikov kakor tudi probleme njihovih otrok (Butorac, 2010).

Otroci odvisnikov – socialna slepota posameznikov in družbe

Primerno si je postaviti vprašanje, kako odvisniki, ki so tudi starši, vzgajajo svoje otroke v času intenzivnega uživanja drog ali alkohola in tudi v času svoje rehabilitacije. Vemo, da so družine odvisnikov in otroci v njih zelo občutljiva družbena skupina, kateri je treba zagotoviti primerno strokovno pomoč in pozornost. Izhajajoč iz zapisanih dejstev se kot družba nahajamo pred resnim problemom in izzivom, kako k temu, največ-

Ne glede na različne konvencije in zakone, nacionalne strategije in institucije, ki se običajno formalno, neformalno in občasno ukvarjajo z zaščito otrokovih pravic in zagotavljanjem pomoči rizičnim skupinam otrok, lahko govorimo o »socialni slepoti«, ki se pojavlja v odnosu do otrok, katerih starši so odvisniki. Okolje pogosto preprosto »negira in ne vidi« problemov ene od najbolj ranljivih skupin otrok in tako ustvarja potencialne odvisnike, osebe, ki so naklonjene kriminalnemu okolju, psihično obolele osebe in verjetno tudi bodoče starše.

Takšno stanje je v popolnem nasprotju s predpisanim in z deklarativnim, ki izhaja iz obveznosti primarne preventive, interveniranja in zaščite rizičnih skupin otrok. Problem odvisnosti je glede na določila svetovne zdravstvene organizacije (WHO) opredeljen kot bolezen, v praksi pa ne ravnamo v skladu s tem določilom.

Za otroke odvisnikov ne obstajajo evalvirani in strokovno utemeljeni programi, ki bi jim zagotovili ustrezno pomoč.

Od vzgojno-izobraževalnih ustanov (predšolskih, osnovnošolskih in drugih) se pričakuje, da pristopijo profesionalno in humano k rizičnim skupinam otrok; to v enaki meri velja tudi za otroke, katerih starši so odvisniki. Rastoči družbeni in pedagoški problem odvisnosti in »socialne slepote«, o kateri

Rastoči družbeni in pedagoški problem odvisnosti in »socialne slepote«, o kateri govorimo v članku, zahteva human razvojno holistični pristop, ki bi deloval preventivno in primerno skrbel za rehabilitacijo otrok, katerih starši so odvisniki. V sedanjih razmerah k problemu pristopamo v glavnem birokratsko, na temelju prostovoljstva in stihijsko, vendar so posledice tega problema dolgoročno škodljive za posameznika in družbo.

krat prezrtemu problemu, pristopiti multidisciplinarno.

Življenjski problemi otrok, ki živijo s starši odvisniki, so veliki, saj starši niso sposobni skrbeti zanje. Socialno okolje in institucije, od katerih je realno pričakovati zaščito in pomoč, običajno ne zagotavljajo nujno potrebne pomoči tem otrokom. Pri pomoči otrokom, katerih starši so odvisniki, pogosto zataji tudi pravosodni sistem, socialne službe, tožilstvo, vzgojno-izobraževalne ustanove in druge institucije, ki so odgovorne za zagotavljanje pomoči in zaščite otrokom. To pri otrocih, ki pomoč pričakujejo, povzroča še dodatne travme. Logična je predpostavka, da so otroci v takšnih razmerah prepuščeni sami sebi, neredko ulici in drugim odraslim osebam, ki z njimi pogosto manipulirajo ter jih prepuščajo nemorali in nasilju.

govorimo v članku, zahteva human razvojno holistični pristop, ki bi deloval preventivno in primerno skrbel za rehabilitacijo otrok, katerih starši so odvisniki. V sedanjih razmerah k problemu pristopamo v glavnem birokratsko, na temelju prostovoljstva in stihijsko, vendar so posledice tega problema dolgoročno škodljive za posameznika in družbo.

Vedno je čas. Tudi danes. Da zaznamo otroka staršev odvisnikov, se pogovorimo z njim in mu pomagamo. Mnogo koristnih informacij o tem, kako pomagati, lahko dobimo na zavodih za zdravstveno varstvo v Ljubljani, Mariboru, Celju, Kopru, Novi Gorici, Murski Soboti in v skoraj vseh malo večjih krajih v Sloveniji ter pri mnogih drugih vladnih in nevladnih organizacijah. <

Viri in literatura

1. Arnejčič, B. (2007). Psihološke korenine nasilja pri posamezniku. *Slovenska vojska, let. XV/3*, str. 26.
2. Antonovssy, A. (2013). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion International Oxford Journal, Volume 28 Issue 1 March 2013*.
3. Bird, G., Melville, K. (1994). *Families and Intimate Relationship*. Mc Graw-Hill inc, New York.
4. *Beba u teškoj apstinencijskoj krizi zbog majčine ovisnosti o heroinu* (2011). <http://www.slobodnadalmacija.hr/Hrvatska/tabid/66/articleType/ArticleView/articleId/86799/Default.aspx> (9. 7. 2011).
5. Butorac, K. (2010). Neka obilježja osobnosti kao prediktivni čimbenici zlouporabe ovisnosti o drogama i alkoholu. *Kriminologija i socijalna integracija. Vol. 18, br. 1*, str. 79-98.
6. Čudina-Obradović, M. in Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
7. Dečman Dobrnjič, O., Černetič, M. (2004). Dijaški dom kot motivacijsko okolje za resocijalizaciju odvisnikov?. *Iskanja (Celje), 2004, leto 21, št. 21*, str. 11-17.
8. Dwairy, M. Family Psychology. Parenting and psychological adjustment of adolescent immigrants in Israel. *Journal of child and family studies. Vol 23(3), Jun 2009*, 416-425.
9. *Dijete provelo u Domu 7 godina zbog sudskih gafova!* (2011). <http://www.jutarnji.hr/mila-jelavic--dijete-provelo-u-domu-sedam-godina-zbog-sudskihgafova/938280/> (12. 4. 2011).
10. Kavčič, S. (2009). *Socialno delo z odvisniki od droge*. Kranj: Fakulteta za organizacijske vede.
11. Kuzman, M., Katalinić, D., Pejak, M. in Palavra, R. (2010). *Izvešće o osobama liječenim zbog zlouporabe psihoaktivnih droga u Hrvatskoj u 2009. godini*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
12. Kuzman, M., Katalinić, D., Pejak, M. in Palavra, R. (2010). *Epidemologija ovisnosti u Hrvatskoj*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
13. Kvaternik-Jenko, I., Sever, M., Lovrečić, M. (2005). *Evidenca obravnave uživalcev drog v nevladnih organizacijah v Sloveniji: 1. fazno poročilo* (1. 3. 2005-30. 6. 2005). Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
14. Lovrečić, M., Sever, M., Kvaternik, I. (2007). *Profil uporabnikov prepovedanih drog, vključenih v programe pomoči NVO, Poročilo s področja prepovedanih drog v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.
15. Lorenčič, M. (2007). *Obravnava uporabnikov prepovedanih drog v Sloveniji. Poročilo s področja prepovedanih drog v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.
16. McKeganey, N., Barnard, M. in McIntosh, J. (2002). Paying the price for their Parents' Addiction: meeting the needs of the children of drug-using parents. *Drugs: education, prevention and policy. Let. 9, št. 3*, str. 233-246.
17. Moore, M., Sixsmith, J., & Knowles, K. (1996). *Children's reflections on family life*. London: Falmer.
18. *Nacionalno poročilo o stanju na področju drog*. (2005). Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.
19. Nadel, J., Muir, D. (2005). *Emotional Development: recent research advances*. Oxford University Press, str. 457.
20. *Na področju Osijeka 74 djece živi s roditeljima narkomani* (2011). <http://www.skolica.org/modules.php?name=News&file=print&sid=1576> (9. 7. 2011).
21. Oravec, R. (2002). Otroci odvisnikov. *Pedagoška obzorja. 2002. Vol. 11 št. 3*, str. 95-107.
22. Rosić, V. in Zloković, J. (2002). *Prilozi obiteljskoj pedagogiji*. Rijeka: Grafrade Rijeka.
23. *Služba za školsku i adolescentnu medicinu i prevenciju ovisnosti* (2011). <http://www.hzjz.hr/ovisnici/registar.htm> (13. 8. 2011).
24. *Tko čuva djecu dok su roditelji u zatvoru?* (2011). <http://www.tportal.hr/vijesti/hrvatska/14321/Tko-cuva-djecu-dok-su-roditelji-u-zatvoru.html> (9. 7. 2011).
25. Vuković, O., Cvetić, T., Zebič, M. (2007). Komorbiditet bolesti zavisnosti i mentalnih poremećaja - konceptualni modeli i terapijske implikacije. *Engrami - časopis za kliničnu psihijatriju, psihologiju i granične discipline 2007. Vol. 29, br. 1-2*, str. 87-105.
26. Walsh, F. (1998). *Strenghtein Family Resilience*. London: The Guilford Press.
27. Zimbardo, P. G. (2009). *The Lucifer effect - how good people turn evil*. NewYork: Random house.
28. Zloković, J., Dečman Dobrnjič, O. (2007). *Zaprte oči ne vidijo zla: trpinčenje, zanemarjenje in spolna zloraba otrok - odgovornost družine, družbe in šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Stiske učencev, ki ne izhajajo iz šolskega okolja

Predstavitev delovanja kriznih centrov za mlade, njihovih uporabnikov in oblik pomoči

JANJA KOZOROG, Krizni center za mladostnike 10-ka Nova Gorica
janja.kozorog@gmail.com

● **Povzetek:** Prispevek predstavi delovanje kriznih centrov za mlade kot obliko neposredne pomoči, ki jo v zadnjih dveh desetletjih poznamo in razvijamo v Sloveniji. Na kratko je predstavljena populacija otrok, ki je nameščena in predstavlja uporabnike kriznih centrov, ter način dela z njimi in njihovimi svojci.

Ključne besede: krizni center za mlade, akutna stiska, beg od doma

The presentation of youth crisis centres, its users and its ways of help

● **Abstract:** This article presents work in Youth Crisis Residential Center as a form of short-term shelter and counseling program to troubled youth as it is known and provided in Slovenia. The author also present the population of youth who is being housed and displaced from homes, as well as activities of assistance and counseling to their parents and familys.

Key words: youth crisis centre, acute distress, running away from home

Delovanje in izhodišča kriznih centrov za mlade v Sloveniji

V sistem zaščite ogroženih otrok in mladostnikov spadajo tudi krizni centri. Ti so oblika pomoči, ki se je v okviru centrov za socialno delo v Sloveniji (in pod okriljem MDDSZ) začela razvijati leta 1995 s takratno ustanovitvijo kriznega centra za mlade v Ljubljani. Postopoma je sledila ustanovitev mreže devetih kriznih centrov za mlade po različnih slovenskih regijah (v Celju, Murski Soboti, Mariboru, Slovenj Gradcu, Radovljici, Krškem, Kopru in Novi Gorici), v vmesnem času pa se jim je pridružil tudi krizni center za otroke Palčica v Grosupljem (namenjen otrokom v predšolskem obdobju, starim do šest let) ter dva krizna centra za odrasle žrtve nasilja (v Mariboru in Piranu).

Krizni centri za mlade (v nadaljevanju KCM) delujejo na podlagi Zakona o socialnem varstvu, Zakona o zakonski zvezi in družinskih razmerjih, Zakona o preprečevanju nasilja v družini ter drugih podzakonskih aktov in predpisov. Prav tako je vsebinski del njihovega delovanja pogojen z različnimi konvencijami (Konvencija o otrokovih pravicah, Evropska konvencija o uresničevanju otrokovih pravic), ki države podpisnice zavezujejo k posebnemu varstvu, skrbi in zagotavljanju pravic otrok in mladih, predvsem pa k delovanju, pri katerem je glavno vodilo otrokova korist. Kljub omenjeni zakonski podlagi se same smernice delovanja v kriznih centrih še razvijajo, saj gre še vedno za relativno »mlado vejo« v sistemu zaščite otrok.

V primerih, ko starši (ali zakoniti zastopniki) iz različnih razlogov ne zmorejo ustrezno poskrbeti za otroka in mu zagotoviti ustreznih pogojev za zdravo rast in uravnotežen osebnostni razvoj ter ga pripraviti na samostojnost, so se državni organi in ustanove dolžni vplesti ter na primeren način poskrbeti za otroka oz. mladega človeka. Med drugim tudi zčasno namestitvijo otroka ali mladostnika v krizni center.

Krizni centri za mlade so organizacijske enote centrov za socialno delo. Namenjeni so otrokom in mladostnikom od 6. do 18. leta, z utemeljitvijo strokovne službe pa tudi mladim odraslim do 21. leta starosti, ki se znajdejo v akutni stiski, zaradi katere je potrebna takojšnja izločitev iz matičnega okolja. Ne glede na glavni namen kriznih centrov za mlade vanje lahko izjemoma nameščajo/sprejemajo tudi druge osebe, ki zaradi svoje varnosti potrebujejo takojšen umik iz zanje ogrožujočega okolja (npr. mati z otrokom do namestitve v varno

hišo ali materinski dom). Pomembna naloga, ki je bila ena vodilnih pri odločanju o ustanovitvi mreže kriznih centrov, je zagotavljanje takojšnje osebne pomoči otroku ali mladostniku v okoliščinah trenutne ogroženosti ali v dalj časa trajajoči konfliktni in travmatski situaciji v domačem ali zunanjem okolju. S tako obliko pomoči uporabnikom, ki se znajdejo v kriznih situacijah, namreč lahko pomembno preventivno vplivamo na zmanjševanje števila potrebnih ukrepov in posegov centrov za socialno delo v družine.

Delovanje kriznih centrov za mlade je organizirano tako, da je strokovna pomoč in ustrezna obravnava, ki jo uporabnik potrebuje in prostovoljno sprejema, zagotovljena neprekinjeno 24 ur na dan in vse dni v letu. To pomeni stalno dostopnost strokovne pomoči - tako

V primerih, ko starši iz različnih razlogov ne zmorejo ustrezno poskrbeti za otroka in mu zagotoviti ustreznih pogojev za zdravo rast in uravnotežen osebnostni razvoj ter ga pripraviti na samostojnost, so se državni organi in ustanove dolžni vplesti ter na primeren način poskrbeti za otroka oz. mladega človeka.

osebno kot tudi po telefonu. Dežurstvo je torej zagotovljeno tudi čez noč in omogoča nastanitev s kapaciteto osmih ležišč (ponekod tudi manj). Ob tem je treba poudariti, da zaradi načela prostovoljnega prihoda in bivanja v kriznem centru za mlade uporabnik bivanje lahko sam prekine kadar koli, vendar s tem tudi ni varnostnih ukrepov za prisilno pridržanje otroka ali mladostnika.

Načelo varovanja otrokove koristi

Delovanje kriznih centrov se nedvomno na različne načine dotika in navezuje na načelo varovanja otrokove koristi, zato je treba pojasniti, kako sploh razumeti to načelo.

Kot prvo je treba razumeti, da strokovni delavci, zaposleni v kriznem centru, delujejo kot osebe, ki se dejavno zavzemajo za pravice šibkejših, mladih oseb, ki same v akutni stiski ne premorejo dovolj moči za uspešno zaščito in varovanje lastnih interesov. Praviloma so seveda starši tisti, ki so otrokovi »naravni« zastopniki in skrbniki, vendar v primerih, ko svoje vloge ne (z) morejo (dovolj) uspešno opravljati ali jo celo zlorablja jo in otroka ogrožajo, na to mesto za čas reševanja akutne stiske stopijo strokovni delavci v kriznih centrih. >

Ti poskušajo s timskim sodelovanjem vseh vpletenih institucij in staršev (kadar je to mogoče) ter z aktivno participacijo otroka oz. mladostnika poiskati zanj najboljšo mogočo rešitev.

Če v zvezi s tem pogledamo zakonsko podlago, vidimo, da tako Zakon o zakonski zvezi in družinskih razmerjih (ZZDR) kot Konvencija o otrokovih pravicah vsebujeta osnovno načelo koristi otroka. To poudarja, da morajo tako starši kot druge osebe, državni organi in nosilci javnih pooblastil v vseh dejavnostih in postopkih skrbeti za otrokovo korist. Gre za široko pojmovanje, ki obsega ne samo uradne (upravne, sodne in druge) postopke, temveč tudi aktivnosti in dogajanja zunaj teh postopkov. Po ZZDR se šteje, da starši delajo v otrokovo korist, če zadovoljujejo njegove materialne, čustvene in psihosocialne potrebe z ravnanjem, ki ga okolje sprejema in odobrava in ki kaže na njihovo skrb ter odgovornost do otroka ob upoštevanju nje-

V primeru namestitve se začne podporno in svetovalno delo z otrokom/mladostnikom do razrešitve akutnih težav ter postopen pripravljalni postopek za vrnitev v matično družino ali drugo socialno okolje.

govih želja in osebnosti. Ob tem je treba poudariti, da se ugotavlja korist za vsakega otroka posamično v kontekstu njegovih življenjskih okoliščin (socialno, ekonomsko, socialno in kulturno okolje) ter starostnega in razvojnega obdobja. Izredno pomembno se mi zdi pri tem poglobljeno razumevanje vseh dejavnikov, ki vplivajo na otrokov/mladostnikov življenjski kontekst in razvoj. Upoštevanje otrokovih koristi pomeni na pravi način prepoznati in zadovoljevati njegove potrebe, a hkrati pojem korist otroka ni nujno ekvivalent njegovih želja in pričakovanj. Prav s tem se pogosto srečujemo strokovni delavci v kriznem centru, saj si mladi želijo rešitve, ki jim nikakor niso v korist.

S to široko razlago želim poudariti, da je zavarovanje otrokove ali mladostnikove koristi pomembna pristojnost delovanja strokovnih delavcev ne samo v kriznih centrih, temveč tudi v vseh razmerjih in okoliščinah, v katerih je udeležen otrok. Pomeni neke vrste vrednoto pri delu z otroki in mladimi ter zavezanost k spoštovanju otrokovih pravic.

Oblike pomoči in organizacija dela v kriznem centru za mlade

Kot omenjeno lahko otroci in mladostniki zaradi osebnih stisk kot mogočo rešitev prepoznajo takojšen in začasen umik iz okolja, v katerem živijo, ter poiščejo stro-

kovno pomoč in obravnavo v kriznih centrih za mlade.

V krizni center lahko pridejo samoiniciativno ali po priporočilu strokovnega delavca iz različnih institucij (centrov za socialno delo, šolskih svetovalnih služb, zdravstvenih delavcev, policije ipd.) in se na podlagi prvega, informativnega pogovora odločajo za nadaljnje bivanje in vstop v skupni odnos načrtovanja pomoči. V primeru namestitve se začne podporno in svetovalno delo z otrokom/mladostnikom do razrešitve akutnih težav ter postopen pripravljalni postopek za vrnitev v matično družino ali drugo socialno okolje. Pri tem je izredno pomembno sodelovanje vseh vpletenih institucij, pomembnih za otrokovo razrešitev težav (pristojni center za socialno delo, šola, zdravstvo itd.), ter staršev. V primeru, da se mladostnik ne odloči za namestitve, mu je zaposleni strokovni delavci zagotovijo svetovalni pogovor o trenutni stiski ter informiranje o različnih možnostih za rešitev težav. Glede na stal-

no dostopnost strokovne pomoči v kriznem centru se tako mladostniki kot njihovi starši in družinski člani lahko kadar koli obrnejo po strokovno pomoč kot obliko podpore, tudi takrat ko se po namestitvi že vrnejo v domače okolje. Eno

od temeljnih načel, ki se jih strokovni delavci držimo, je namreč spremljanje uporabnikov po vrnitvi v matično okolje in skrb, da z njimi ohranimo redni stik.

Sicer pa poleg strokovne obravnave ob namestitvi strokovni delavci v kriznem centru za mlade opravljamo tudi enodnevne obravnave, informativne pogovore, svetovalne pogovore, zagotavljamo učno pomoč, organiziramo različne tematske delavnice, informiramo javnost in skrbimo za večjo prepoznavnost kriznega centra za mlade v lokalnem okolju. V svoje delo vključujemo tudi prostovoljce ter študente na praksi.

Bivanje v kriznem centru je časovno omejeno na 21 dni, z možnostjo podaljšanja, če v tem času ne pride do razrešitve težav. Prav tako je vedno mogoča ponovna namestitve uporabnika. Po uvodnem informativnem pogovoru otrok ali mladostnik, ki se odloči za namestitve v krizni center za mlade, podpiše pristopno izjavo. Gre za dogovor o spoštovanju pravil bivanja, o tem, da prostovoljno sprejema strokovno pomoč ter da je pripravljen aktivno sodelovati pri reševanju svojih težav.

Večinoma imajo mladostniki oz. otroci, ki prihajajo k nam, težave s prilagajanjem na novo okolje in način življenja zunaj doma. Vse to zanje pomeni dodatno stresno okoliščino. Včasih se po določenem času, preživetem v kriznem centru za mlade, pojavi domotožje in želja po vrnitvi. Predvsem je to pogosto pri otrocih ali mladih, ki se v kriznem centru prvič srečajo s pravili

in se navajajo na nanje, na delovni ritem in skrb zase ali pa na skupno bivanje z zelo različnimi mladimi, ki zahteva učenje strpnosti in sprejemanje drugačnosti. Včasih se pojavijo težave pri sprejemanju odrasle avtoritete, predvsem pri dogovarjanju in izkazovanju zaupanja, saj imajo od doma drugačne izkušnje.

Koncept dela z otroki in mladostniki

Strokovno delo v kriznem centru je timsko in interdisciplinarno zasnovano, saj združuje znanja različnih ved, ki jih je treba stalno dopolnjevati in nadgrajevati. Gre namreč za delo z ljudmi, ranljivimi otroki ali mladostniki ter njihovimi svojci, ki poleg strokovnega znanja zahteva tudi spretnosti pri vzpostavljanju in gradnji medsebojnih odnosov ter enakovrednemu povezovanju in sodelovanju z uporabniki. Ali kot poudarja Čačinovič Vogrinčič (2002), se odrasli oz. strokovni delavci šele učimo, kako se odločamo z otrokom/mladostnikom in ne namesto njega. Pri tem moramo biti dobro strokovno usposobljeni, da vzdržimo kontekst sodelovanja, iz katerega nikogar ne izrinemo.

Kaj povzroča stisko pri otroku, je pogosto težko določljivo, saj so krizne okoliščine in razmere od otroka do otroka različno doživete in različno obremenjujoče. Tudi pri istem otroku se občutljivost za krizne razmere menja glede na njegovo starost, zdravstveno stanje in/ali spremljajoče obremenitve (npr. ločitev staršev). Mlajši otrok je veliko bolj odvisen od svojega okolja, prav tako tudi bolni otrok ali otrok s posebnimi potrebami, saj različni dejavniki zmanjšujejo njegove zmožnosti za reševanje stiske.

Pri razumevanju strokovnega dela in oblik pomoči v kriznem centru je treba poudariti, da so okoliščine, v katere se vključujejo strokovni delavci, krizne. Zato je treba v začetni, pa tudi v kasnejši fazi, ko strokovni delavci skupaj z mladostnikom zastavijo načrt pomoči in reševanja težav, slediti smernicam krizne intervencije. Oblika pomoči v kriznem centru je namreč časovno veliko bolj omejena kot v drugih sistemih zunajdružinske pomoči (npr. v vzgojnih zavodih ali stanovanjskih skupinah). Različni avtorji (Mikuš Kos, Slodnjak, 2000; Samec, Slodnjak, 2000; Mešl, Omladič Ograjenešek, 2006) poudarjajo, da imajo krizne intervencije v primerjavi z drugimi vrstami pomoči določene posebnosti. Tako npr. Vizek Vidović in Arambašič izpostavljata te vidike:

- *časovni vidik* (so kratke in časovno omejene, saj križa traja omejeno obdobje),
- *omejeni cilji* (gre za preventivni postopek, v katerem nismo usmerjeni k reševanju težav, ki jih ima oseba mimo konkretne krize),
- *hitrost* (intervencijo je treba izpeljati čim prej po dogodku),

- *velika aktivnost in prilagodljivost oseb, ki pomagajo* (uporaba različnih postopkov: emocionalna podpora, čustveno razbremenjevanje, kazanje interesa, empatija, aktivna vključenost v reševanje krize, aktivno poslušanje, definiranje problema, postavljanje konkretnih zahtev, pridobivanje pomoči in sodelovanja drugih ljudi itd.) (Vizek Vidović in Arambašič v Mešl, Omladič Ograjenešek, 2006).

Otrok/mladostnik doživlja ob krizi stanje psihične vznemirjenosti in stiske ter se ob poskusu premagovanja le-te pogosto vrti v krogu. Nekaterih kriznih situacij, ki prerastejo že v travmatske in so preveč intenzivne, burne oz. predolgo trajajoče, otrok ali mladostnik ne zna in ne zmore rešiti sam. Njegov razvoj je ogrožen, zavrt, pogosto celo potisnjen v regresijo. Vendar otrok stisko pogosto izraža posredno, skozi različno simptomatiko, ki jo morajo strokovni delavci v kriznem centru znati razbirati, pogosto tudi s pomočjo zunanjih, strokovno usposobljenih oseb (pedopsihiatrov, psihoterapevtov), ki jih vključijo v obravnavo, še zlasti, če otrok v kriznem centru biva dalj časa.

Mikuš Kos (v Samec, Slodnjak, 2001) psihične travme opredeljuje kot termin, ki pokriva blažje oz. intenzivnejše reakcije in/ali kratkotrajne oz. dolgotrajne reakcije na izjemno ogrožujoče dogodke, ko je pri otroku/mladostniku moteno vsakodnevno delovanje (socialni odnosi, delovna storilnost, vedenje). Značilnosti tega pojava so tudi huda čustvena prizadetost (trpljenje, žalost, tesnoba, občutja krivde), fiziološke motnje ter dezorganizacija na področju mišljenja. Med najpogostejšimi travmatskimi dogodki, ki pri otroku povzročijo prizadetost, avtorica navaja prometne in druge nesreče, družinsko nasilje v različnih oblikah (psihično, fizično ipd.), telesno trpinčenje in spolne zlorabe, izpostavljenost ubojem/umorom, samomorom ali posilstvom, izpostavljenost vojnim dogajanjem in naravnim katastrofam ter dolgotrajne življenjsko nevarne bolezni.

Vloga kriznega centra pri delu z otroki in mladimi je podporna in pomeni omogočanje tako prve socialne pomoči kot tudi osebne pomoči otroku/mladostniku v razmerah trenutne ogroženosti ali v dalj časa trajajočih konfliktnih oz. travmatskih razmerah v domačem ali drugem okolju. V začetni, uvodni fazi sodelovanja je otrok/mladostnik pogosto v položaju, ko gre za akutno stisko ali krizo, zato je izrazito ranljiv in potrebuje strokovno psihosocialno podporo, da lahko čim lažje vzpostavi raven funkcioniranja iz obdobja pred krizo. Odhod od doma, ki je navadno povezan s hujšimi konflikti ali celo z nasiljem, je tako za otroka/mladostnika kot tudi za druge družinske člane stresen, zato je potrebna pomoč pri organiziranju in mobiliziranju moči ter opolnomočenju (osebe same, družinskih članov, širšega okolja oz. skupnosti). Mladi, ki pridejo v krizni center »samoiniciativno«, se soočajo s pogostimi občutki krivde, zato rabijo v obliki vodenege uvodnega >

pogovora oporo in tudi priznanje, da so poiskali pomoč (npr. v primeru nasilja v družini). Potrebujemo varno, mirno okolje, v katerem jih je treba zavarovati pred dodatnimi stresorji ter jih postopoma pripraviti na pogovor s starši (Mešl, Omladič Ograjenešek, 2006).

Strokovni delavci v vsakem primeru takoj oz. v čim krajšem času po telefonu obvestijo starše o prihodu otroka v krizni center ter jih tudi pripravijo na kasnejše skupno srečanje oz. pogovor z otrokom/mladostnikom.

V primeru namestitve strokovni delavci v določenem času skupaj z otrokom oz. mladostnikom pripravijo načrt pomoči, ki je delovna verzija individualiziranega načrta reševanja težav in stisk z realnimi cilji, obenem pa omogoča tudi boljši vpogled strokovnih delavcev v dejansko ogroženost otroka ali mladostnika v družini. Med bivanjem se načrt pomoči skupaj z uporabnikom evalvira, dopolnjuje in po potrebi spreminja. S tem je namreč mladostnik aktiven pri uvidu v različne mogoče rešitve problematike ter se sooča s posledicami svojih dejanj in zanje prevzema odgovornost. V bistvu morajo biti posamezniki motivirani za spremembe, le tako jim namreč lahko pomagamo. Sprejeti morajo, da lahko strokovni delavci delamo le za otroka oz. mladostnika in ne namesto njega. Ali kot poudarja Čačinovič Vogrinčič (2008), ki zagovarja postmoderne koncepte soustvarjanja kot definicijo pomoči v socialnem delu, smo odrasli, strokovnjaki tisti, ki zagotavljamo razmere za okrevanje, a samo skozi odnos soustvarjanja. To pomeni, da lahko ponudimo posamezniku pomoč, da prepozna in odkrije lastne vire moči, skozi dialog in sodelovanje, skozi srečanje in soočenje. Gre za pogovor v odnosu, ki omogoča udeležnost in soustvarjanje.

Pomembno je tudi, da mladostnik skozi pogovore ob pripravi načrta pomoči dobi realen vpogled v problematiko in dinamiko odnosov v družini. Čeprav je družinska dinamika zapletena, polna konfliktov, je za mladega človeka nujno, da ob strokovni pomoči in začasnem umiku iz družine prepozna problem, se z njim sooči ter ga poskuša spremeniti v priložnost. Tako se nauči soočanja s težavami, namesto da jih zanika ali na različne načine beži pred njimi. Tako kot moramo odrasli, ki delamo z mladimi, ranljivimi skupinami, sprejeti in resnično »uvideti« njihov položaj, jo morajo tudi mladi sami.

Povedano drugače: naloga strokovnih delavcev v kriznem centru za mlade je, da v »kratkem« času, v katerem sodelujemo z mladim človekom, poskušamo pri njem vsaj malo vzbuditi občutek samospoštovanja. Tako da prepoznamo njegovo stanje, težave, vedenjske vzorce ter mu hkrati nudimo podporo tudi prek vzpostavljanja reda in discipline, sprejemanja pravil in navajanja na delovne navade. Zlasti sprejemanje reda in pravil je za nekatere mladostnike, s katerimi se sreču-

jemo v kriznem centru, namreč manj »samoumevna« vsebina. Mladostnik ali otrok se tako na kraju samem uči ustreznih življenjskih in socialnih veščin (skrb za ustrezno prehrano, skrb zase in za osebno higieno, pomoč pri gospodinjstvih opravilih, aktivno preživljanje prostega časa, druženje in socializacija, redno obiskovanje šole in opravljanje obveznosti ipd.) in razpolaganja z razpoložljivimi viri preživetja. Ker je pogosto v krizni center nameščen več kot en uporabnik, se različno stari posamezniki »tukaj in zdaj« učijo sobivanja, sodelovanja, reševanja konfliktov in sprejemanja drugačnosti.

V vse opisane vsebine delovnega procesa, ki se odvija med bivanjem, so poleg uporabnika aktivno vpeti tudi drugi akterji: poleg staršev in drugih udeležencev socialnega okolja tudi predstavniki drugih institucij. Skupaj predstavljajo nekakšno neformalno delovno skupino ali tim, ki se poslužuje individualiziranega pristopa, prilagojenega posamezniku in usmerjenega k virom moči in priložnostim. Med bivanjem mladostnika v kriznem centru strokovni delavci izpeljejo nekaj pogovorov z ustreznimi institucijami (šola, center za socialno delo idr.) ter vodijo redne pogovore skupaj z družino. Le tako je mogoče pričakovati ustrezen razplet stiske oz. iskati najboljšo mogočo korist za otroka ali mladostnika.

Mladi v kriznem centru za mlade

Ko želim opredeliti, kdo so mladi, s katerimi se srečujemo v kriznem centru, bi rada poudarila, da jih je težko »razvrstiti« v kakršne koli - čeprav grobe - delitve, saj so tako težave, s katerimi se spopadajo, kot tudi razlogi, zaradi katerih so pri nas, zelo različni. Ob strokovni pomoči se v kriznem centru za mlade srečujemo tako s tistimi, ki se vanj zatečejo sami, kot s tistimi, ki pridejo skupaj s sorodniki ali prijatelji ali jih napotijo različne službe. V ponazoritev, kako različni so razlogi za namestitev, naj povem, da v kriznem centru za mlade lahko začasno biva tako otrok ali mladostnik, ki v nekem trenutku nima kam (hospitalizacija v družini, deložacija družine), kot tudi mladostnik, kateremu je bil izrečen ukrep prepovedi približevanja, ker je bil nasilen do enega izmed družinskih članov. Nameščeni so posamezniki, pri katerih težave izvirajo iz konfliktov v domačem ali širšem socialnem okolju, pa tudi taki (redkeje), pri katerih gre za materialno ogroženost družine oz. začasno »potrebo« po strehi nad glavo.

Težave, s katerimi se spopadajo otroci in mladostniki v kriznem centru, so različne, v večini primerov pa gre za preplet vzgojne, socialne ali/in emocionalne ogroženosti, pri čemer je za uspešno integracijo v socialno okolje in normalizacijo ter nadaljnji razvoj mladega človeka potrebna strokovna pomoč. Pogosto so to

otroci, ki so utrpeli različne travmatske izkušnje, od nasilja do zlorab, pogosto celo v domačem okolju. Lahko so tako žrtve kot tudi povzročitelji nasilja. »Navzven« tako izkazujejo različno vedenjsko in/ali čustveno simptomatiko: kraje, laganje, učne in vedenjske težave v šoli, bežanje od doma, zlorabe drog in alkohola, motnje hranjenja, prekinitve komunikacije s starši, psihosomatske motnje, duševne motnje, agresivno ali samodestruktivno vedenje ter druge oblike neprilagojenega, celo delikventnega vedenja, ki postopoma lahko prerastejo v prekrške ali kazniva dejanja. Lahko bi rekli, da se v kriznih centrih pogosteje srečujemo z otroki in mladimi, ki jih stroka opredeljuje z različnimi termini, med drugim tudi kot otroke s težavami na področju vedenja (za določeno socialno okolje neprilagojeno in nesprejemljivo vedenje) in čustvovanja (občutki osebne negotovosti, manjvrednosti oz. moteno čustvovanje). V omenjenih primerih našteje oblike vedenja pogosto pomenijo v okolju nezaželeno in tudi ustrezno sankcionirano vedenje, katerega problem predstavlja intenziteta in dolgotrajnost takih vedenjskih vzorcev. Seveda pa ob tem velja še enkrat poudariti, da ni vsak otrok ali mladostnik, ki biva v kriznem centru, obremenjen oziroma izkazuje različne vedenjske ali čustvene težave in/ali simptomatiko.

Na področju psiholoških, pedagoških in drugih sorodnih ved se že dalj časa pojavlja zmeda pri natančnem definiranju otrok z navedenimi motnjami. Tako najdemo opredelitve, kot so otroci s čustvenimi težavami in težavami v socialni interakciji, otroci z disocialnim vedenjem, otroci z motnjo vedenja in osebnosti ipd., po drugi strani pa so vse te oznake še vedno nekakšen tabu, saj vsaj deloma stigmatizirajo tako otroka kot družino. Prav socialnopedagoška stroka si že dalj časa prizadeva, da ne bi z uporabo termina osebe s težavami v socialni integraciji stigmatizirali otrok in mladostnikov.

Splošno označevanje otrok z motnjo vedenja, ki jo tudi uporabljajo strokovne službe, ko se odločajo za oddajo otroka v institucionalno vzgojo, je, da gre za tiste otroke/mladostnike, pri katerih niti starši niti šola ali širše okolje nimajo več vpliva na njegove vedenjske odklone. Zaradi otrokovega vedenja je ogrožen njegov osebni razvoj oziroma pogosto ogroža celo svojo okolico ter ima težave pri spoštovanju družbenih norm.

Razlogi nastanka omenjenih težav se navadno skrivajo v otrokovem ožjem družinskem okolju, vendar M. Perić (2007) opozarja, da se je treba ozreti tudi na širši

družbeni kontekst. Po njenem sodobna družba tveganja, s hitrim gospodarskim napredkom in posledičnimi izzivi, prinaša veliko sprememb tudi na področje vzgoje in odraščanja. »Izguba ontološke varnosti, čas protektivnega otroštva in spremenjenega starševstva postavlja nove izzive tudi pred otroke. Ti navedeno doživljajo zelo različno in se na spremembe tudi različno odzivajo. Prav odzivi otroka na okolje in obratno

Mladostnik ali otrok se tako na kraju samem uči ustreznih življenjskih in socialnih veščin (skrb za ustrezno prehrano, skrb zase in za osebno higieno, pomoč pri gospodinjskih opravilih, aktivno preživljanje prostega časa, druženje in socializacija, redno obiskovanje šole in opravljanje obveznosti ipd.) in razpolaganja z razpoložljivimi viri preživetja.

so eden izmed vzrokov za nastanek motenj vedenja in osebnosti.« (Ibid.: 4)

Praper (1995) opisuje pot nastanka za omenjene čustvene in vedenjske težave in hkrati opozarja, da nastajanje ponotranjenjih konfliktov pri posameznikovi osebnosti ne smemo nikoli povezati z enim samim vzrokom, saj gre za preplet »pogojev«, ki so tako telesni kot psihični, socialni, celo družbeni. Poudarja, da lahko številni neugodni vzgojni dejavniki (najpogosteje vzgojno zanemarjanje, čustveno neugodno in stresno okolje) pri otroku privedejo do čustvene prikrajšanosti, motenj v vedenju oz. do napačnih reakcij otroka na neprijetne okoliščine. Ker okolje ne sprejema teh odzivov, mora otrok zaradi svoje želje po obstanku začeti razvijati obrambno vedenje (laganje, upiranje, vdanost v usodo, tudi sprejemanje vloge, ki mu jo določa njegovo socialno okolje itd.). Tako začnejo nastajati osebne težave ali motnje v razvijajoči se osebnosti. Nenehna izpostavljenost neugodnim vzgojnim dejavnikom lahko privede do nastanka nevrotične ali disocialne strukture.

Obrambne reakcije, h katerim se zateka otrok, če se ne more na ustrezen način spoprijeti s položajem, so številne. Nekatere med njimi so sprejemljive in otroku pomagajo ohraniti pozitivno podobo, druge pa so nesprejemljive in ga vodijo v začarani krog napačnega potrjevanja. S tem se pri vsakodnevnem delu pogosto srečamo zaposleni v kriznem centru za mlade. Tako zatekanje v neprilagojene oblike vedenja otroka ali mladostnika v resnici vodi v nove čustvene stiske, te pa v nadaljnje konflikte in »zavrti se« začarani krog. Tak otrok se bodisi vedno bolj zapira vase in razvija samodestruktivne oblike vedenja ali pa poskuša opozoriti nase z nesprejemljivim, pogosto agresivnim vedenjem. >

Koncept dela s starši/družinami

Gabi Čačinovič Vogrinčič družino opredeljuje »kot malo skupino, vendar malo skupino s posebnostmi, ki jo razlikujejo od vseh drugih malih skupin« (ibid., 1992; 103). Med posebnosti družinske skupnosti avtorica prišteva to, da imajo njeni člani svojo skupno zgodovino, skupne motive in cilje, krvne vezi ter da gre za sistem interakcij in komunikacije, ki ustvarja notranjo psihološko stvarnost družine. Družina ima svojo razvojno pot, ki njene člane postavlja vedno znova pred naloge, ki zahtevajo spreminjanje in novo postavljanje ravnotežja. Družinski člani so povezani s skupnimi pravili, normami in vrednotami, odnose v družini pa določa relativno trajna struktura statusov in vlog ter zanjo značilna struktura moči in vodenja (Čačinovič Vogrinčič, 1992).

Ker je družina skupnost in sistem, se vedenje enega družinskega člana odraža na vedenju vseh drugih članov in obratno. Tudi Skynner (1992) opisuje družino kot interakcijski sistem, ki ga uravnavajo zakonitosti homeostaze oziroma pozitivnega in negativnega *feedbacka*, vzpostavljene meje, podsistemi moči in hierarhija.

V družini se otrok od rojstva naprej spopriema in prilagaja na vse njene značilnosti in komponente. Skozi družinsko skupino črpa tako pozitivne kot negativne izkušnje, ki dajejo njegovemu obstoju smisel. Po Skynnerju se mora otrok v vseh fazah svojega razvoja v družini eno

**Seveda pa ob tem velja še enkrat poudariti,
da ni vsak otrok ali mladostnik, ki biva v
kriznem centru, obremenjen oziroma izkazuje
različne vedenjske ali čustvene težave in/ali
simptomatiko.**

za drugo učiti lekcije o ravnanju s čustvi; predelati mora čustva ločevanja od staršev, čustva, ki jih zbuja avtoriteta, pa tudi izredno močna čustva (strahu, besa, gnusa, jeze). Otrok se od prvega trenutka življenja v družini uči, kako obvladovati čustva in ravnati z njimi. Če so čustva, ki jih doživlja, izredno močna in nesprejemljiva (npr. jeze, strahu, besa, gnusa ipd.), jih otrok ne zmore sprejeti in predelati, zato se jim odpove, da jih obvladuje.

G. Čačinovič Vogrinčič poudarja, da vsak otrok potrebuje izredno veliko čustveno ugodnih izkušenj, ki mu jih dajeta starša ob vsakodnevnem ravnanju z njim in med seboj, da lahko kasneje v življenju obvladuje in se konstruktivno spopriema s spremembami in se jim prilagaja. V primerih, ko je družina oziroma starša »naučena«, da so določena čustva problematična in zato zanikana, se jih otrok ne nauči sprejeti, jih izraziti ali predelati. Odrasli v družini nosijo odgovornost, da otroku zagotovijo pravico do vseh oblik čustvovanja in življenja s čustvi.

Prav ravnanje s čustvi in obvladovanje le-teh je v družinah, s katerimi se srečujemo v kriznih centrih, pogosto »problematično« oz. najšibkejši del v družinski strukturi. Funkcioniranje družine se navadno kaže prav v tem, kako v družini ravnajo s čustvi ter kako se soočajo z medosebnimi konflikti. Tako starši kot mladostniki so pogosto vpeti v zapletene čustvene odnose in neustrezne načine komunikacije, ki povzročijo čustveni ali celo fizični odmik otrok od staršev in obratno. Navadno otrokov odhod od doma (in začasna namestitve v krizni center) družino opozori, da se v njej nekaj dogaja ter da je o tem dogajanju treba spregovoriti. Odkrit pogovor omogoča, da postanejo družinsko dogajanje, vzorci in konflikti bolj razvidni. Ker včasih takojšnja vrnitev v matično družino ni mogoča, imajo takrat še zlasti pomembno vlogo zunajdružinske socialne mreže otroka. Delo z odhodom otroka v drugo okolje pa nikakor ni končano, temveč ga je treba zadržati tako, da bo matična družina dobila pomoč in podporo in bo zmogla otroka pridobiti nazaj (Čačinovič Vogrinčič v Mešl, Omladič Ograjenešek, 2006).

Zgornje misli G. Čačinovič Vogrinčič se mi zdijo pomembno izhodišče tudi za delovanje kriznega centra za mlade, v katerem je ključnega pomena za uspešno razrešitev otrokovih težav ravno dobro in dovolj dolgo sodelovanje z družino (kadar je seveda to mogoče). Starši otroka ali mladostnika morajo biti nujno povabljeni v odnos sodelovanja znotraj kriznega centra. Včasih sicer ne takoj in takrat morajo počakati, da otrok najprej sam ob pomoči strokovnega delavca predela določena občutja, stisko. V vsakem primeru pa morajo biti starši takoj obveščeni o tem, kje se nahaja njihov otrok, ter »dobiti zagotovilo, da je krizni center za mlade varna izbira« (Mešl, Omladič Ograjenešek, 2006, 137).

Bogdan Žorž v svojem delu *Stiska* je lahko izziv (1998) zanimivo opredeli otroke, ki pobegnejo, se umaknejo od doma. Po njegovem so to otroci, ki jih dom (oz. starši) utesnjuje in ovira pri osamosvajanju, dozorevanju, hkrati pa so to še vedno dovolj dobro »opremljeni« otroci, ki zmorejo nekaj narediti oz. poskušajo doseči spremembe. Po njegovem mnenju in izkušnjah večina otrok iz družin, v katerih vlada res hudo nasilje, od tam sploh ne beži, ker za to nima volje in poguma oz. iz stiske sploh ne vidi izhoda. Oblik »utesnjevanja«, ki so jih deležni otroci, mladostniki, ki »pobegnejo« oz. se odločijo za življenje v kriznem centru, je veliko: lahko gre za telesno utesnjevanje, fizično trpinčenje ali zlorabe, do utesnjevanja v čustvenem, socialnem ali intelektualnem dozorevanju. Pomembno je pri tem upoštevati, da »begi od doma praviloma niso nekaj dokončnega; otrok

ne zbeži od doma kot takega, temveč iz situacije, ki ga utesnjuje ali ogroža« (ibid.: 140). Vsak pobeg od doma je po avtorjevem navajanju izredna življenjska izkušnja - za posameznika, starše, pa tudi za strokovne delavce, ki se ukvarjajo s tem; od vseh skupaj je odvisno, ali bo otrok beg/umik od doma vgradil kot koristno izkušnjo v svoje odraščanje. Zelo pomembno je to razumeti in ustrezno predstaviti staršem, ki so pri otrocih »begavcih« pogosto zelo obremenjeni z občutki krivde. Po Žoržovem (1998) mnenju imajo občutke krivde zaradi svojih vzgojnih napak, ki se jih bolj ali manj zavedajo, pa tudi zato, ker so otroku dopustili umik ali beg. Poudarja, da strokovni delavci pri delu s starši nikakor ne smejo dopustiti, da bi starši začutili le sled obtoževanja, saj bi se njihovi občutki krivde le okrepili in botrovali obrambnim mehanizmom, ki bi onemogočali sodelovanje. »Če starši obsojanja ne občutijo, so pripravljene sodelovati in prevzeti svojo starševsko odgovornost.« (Ibid.: 140).

Pri neposrednem delu z otroki in mladostniki v kriznem centru za mlade je dobro sodelovanje s starši in družinskimi člani zelo pomembna komponenta, ki vpliva na uspešno razrešitev težav. Pogosto je zelo očitno, kako »problematičnost« pri otroku ali mladostniku generirajo konflikti v družini, katera pa zanje na drugi strani ni pripravljena sprejeti odgovornosti zanje. Prav v takih primerih je pogosto otroku lažje pomagati tako, da se ga za nekaj čas umakne iz družine. In ker je oddaja v vzgojne zavode/stanovanjske skupine dokaj radikalen poseg, bi lahko krizni centri za mlade predstavljali vmesno pot in zagotovili kratkotrajno zunajdružinsko obravnavo. Seveda s tesnim sodelovanjem in ponujeno roko. Ali kot pravita Mešl in Omladič Ograjenešek (2006: 137): »Tudi starši potrebujejo izkušnjo o spoštovanju in dostojanstvu, izkušnjo, da so povabljeni (v nasprotnem primeru doživijo razočaranje, kar posledično pomeni tudi nezmožnost nadaljnega sodelovanja).«

Strokovni delavci morajo staršem ponuditi »ustrezen prostor« z možnostjo dialoga, prostor, v katerem starši na pravi način dobijo ustrezne informacije. Strokovni delavec mora staršem pojasniti namen skupnega srečanja ter jih povabiti, da kot družina in posamezni člani v njej iščejo vire moči in rešitve znotraj obstoječega položaja.

V prvih pogovorih z otrokom dobimo strokovni delavci postopoma vpogled v problematiko in dinamiko odnosov v družini ter tudi v to, ali gre za ogroženost otroka in mladostnika. Poudariti velja, da so v primerih nasilja v družini oz. v primerih, ko je otrok žrtev nasilja katerega od družinskih članov, smernice delovanja strokovnih delavcev v kriznem centru za mlade popolnoma drugačne. V takšnih primerih so postopki pomembno drugačni kot pa npr. v primerih reševanja stiske najstnika, ki ima težave z družinsko komunikacijo.

Sklep

V prispevku je opisano delovanje in koncept dela z mladimi in njihovimi svojci v kriznih centrih, kakršne jih poznamo v Sloveniji. Poleg tega so na kratko opisane nekatere značilnosti in populacija otrok in mladostnikov, ki jih srečujemo v kriznem centru za mlade. Ker gre pogosto za ranljivo skupino otrok, se moramo pri takem delu zavedati, da ima strokovni delavec v kriznem centru za mlade dvojno vlogo. Po eni strani za nekaj časa je neke vrste zastopnik otroka tako v odnosu do staršev kot različnih institucij, po drugi strani pa mora izhajati iz resničnih potreb posameznika, kar pomeni, da ga mora »videti«, začutiti in razumeti v njegovih intimnih težavah in stiskah. Poleg tega se je pri takem delu treba stalno samospraševati in biti pozoren na to, kako se strokovni delavci odzivamo na otrokova/mladostnikova vedenja, saj lahko tudi sami hitro zapademo v pasti prehitrega odločanja in sprejemanja odločitev, ki otroku niso najbolj v korist. <

Viri in literatura

1. Čačinovič Vogrinčič, G. (1992). *Psihodinamski procesi v družinski skupini*. Ljubljana: Advance.
2. Čačinovič Vogrinčič, G. (2002). Koncept delovnega odnosa v socialnem delu. *Socialno delo*, 29,1-3: 81-94.
3. Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
4. Mikuš Kos, A., Slodnjak, V. (2000). *Nesreče, travmatski dogodki in šola. Pomoč v stiski*. Ljubljana: DZS.
5. Perić, M. (2007). *Otroci z motnjno vedenja in osebnosti med družino in državo*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Fakulteta za družbene vede.
6. Praper, P. (1995). *Tako majhen, pa že nervozen?!*. Nova Gorica: Educa.
7. Redl, F., Wineman, D. (1980). *Agresivni otrok*. Ljubljana: Svetovalni center: Sekcija za skupinsko delo in osebno rast Društva psihologov Slovenije.
8. Samec, T., Slodnjak, V. (ur.) (2001). *Psihične travme v otroštvu in adolescenci*. Ljubljana: Kolaborativni center Svetovne zdravstvene organizacije za duševno zdravje otrok pri Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše: Inštitut za psihologijo osebnosti.
9. Skynner, R., Cleese, J. (2009). *Družine in kako v njih preživeti*. Ljubljana: Tangram.
10. Tekavčič Grad, O. (1994). *Pomoč človeku v stiski*. Ljubljana: Littera picta.
11. Vries, S. De, Bouwkamp, R. (1995). *Psihosocialna družinska terapija*. Logatec: Firis.
12. Žorž, B. (1997). *Stiska je lahko tudi izziv. Kratkotrajna izvendružinska obravnavava*. Nova Gorica: Educa.

Stiske učencev, ki ne izhajajo iz šolskega okolja

Mladinski program *To sem jaz* in možnosti v praksi šolske preventive

KSENIJA LEKIĆ, Zavod za zdravstveno varstvo Celje
ksenija.lekic@zzv-ce.si

.....
NUŠA KONEC JURIČIČ, Zavod za zdravstveno varstvo Celje
nusa.konec@zzv-ce.si

.....
ALENKA TACOL, Zavod za zdravstveno varstvo Celje (zunanja sodelavka)
alenka.tacol@guest.arnes.si

.....
PETRA TRATNJEK, Zavod za zdravstveno varstvo Celje
petra.tratnjek@zzv-ce.si

.....
● **Povzetek:** Preventivni program *To sem jaz* je primer dobre prakse javnozdravstvenega pristopa, ki smo ga vzpostavili in dolgoročno razvijali na Zavodu za zdravstveno varstvo Celje v sodelovanju z zunanjimi strokovnjaki in praktiki šolske preventive. Stroka promocije zdravja lahko učinkovito pristopi k populacijski skupini, tako da identificira problem, razume potrebe ranljive skupine, določi cilje, komunikacijske pristope in orodja ter aktivnosti. Program ponudi pod določenimi standardi in ustrezno spremlja ter vrednoti rezultate. Po tej analogiji so se odvijali tudi dogodki v dvanajstih letih razvoja programa *To sem jaz*. Od ustanovitve leta 2001 je usmerjen v krepitev pozitivnega duševnega zdravja mladine – v razvijanje pozitivne samopodobe, socialnih in komunikacijskih veščin ter drugih življenjskih kompetenc, ki mladostnike podpirajo v vsakdanjem življenju. V članku bomo predstavili razvoj in vsebino programa, priročniško literaturo za izvajanje preventivnih delavnic po konceptu *10 korakov do boljše samopodobe* in rezultate evalvacije programa. Nakazali bomo nekatera načela na področju šolske preventive in varovanja duševnega

zdravja mladine v Sloveniji ter opozorili na nujnost sistemske rešitve pri zagotavljanju celostnih in enako dostopnih preventivnih programov.

Ključne besede: duševno zdravje, samopodoba, šolska preventiva, mladostniki, program *To sem jaz*.

The youth programme *That's me* and prevention options in schools

● **Abstract:** The prevention programme *That's me* presents good practice of the public health care system approach which was set and developed by the Institute of Public Health Celje in cooperation with some other experts and school prevention practitioners. The health promotion profession is able to effectively approach the population in question by identifying the problem, understanding the needs of the vulnerable group, setting goals, defining communication approaches as well as tools and activities. The programme is then offered under certain standards; its results are monitored and assessed. Following the above analogy, the programme *That's me* has been developing in the past 12 years. Since its establishment in 2001 it has been oriented towards the strengthening of positive youth mental health – development of positive self-image, social and communication skills and other life competencies that accompany young people in their everyday life. The article presents the development and the content of the programme, a manual containing prevention workshops following 10 steps to better self-image and programme evaluation results. The article shows some principles in the field of school prevention and the protection of youth mental health in Slovenia; furthermore it is concerned with the urgency of the systematic solution when assuring integral and equally accessible prevention programmes.

Key words: mental health, self-image, school prevention, adolescents, programme *That's me*.

Uvod

Duševnemu zdravju namenjajo današnje evropske zdravstvene in socialne politike veliko pozornosti. Tudi v praksi javnega zdravja v Sloveniji si prizadevamo, da bi bilo varovanje duševnega zdravja na področju šolske preventive podprto z učinkovitimi programi. Kako skrbimo za zdravo duševnost otrok in mladine kot zibelko zdravja in narodov kapital? Na primeru bomo prikazali, kako lahko skrb za duševno zdravje praktično umestimo v slovenski šolski prostor. Šole so edinstveno okolje za promocijo zdravja, saj mladostniki v ključnem življenjskem obdobju od otroštva do adolescence v njej preživijo vsaj petnajst tisoč ur, so že pred leti zapisali v priročniku za učitelje *Promocija zdravja v Evropi* (Metcalf, 1998). V načrtovanih pristopih krepitev zdravja sledimo logiki sobivanja otroka in pedagoških delavcev še zmeraj z enako vnemo. Praktiki preventive in krepitev zdravja pripisujemo šolski skupnosti, šolskemu etosu, šolskemu svetovalnemu delavcu in učitelju močno podporno vlogo pri oblikovanju zdrave mladostnikove osebnosti.

Leta 2000 smo se na oddelku za socialno medicino in promocijo zdravja Zavoda za zdravstveno varstvo Celje začeli načrtno ukvarjati z razvojem preventivnega programa z namenom, da odgovorimo na aktualne probleme mladostnikov v celjski regiji. Za prepoznavanje in razumevanje problema smo opravili regionalno raziskavo med več kot 900 mladostniki, starimi od 13 do 17 let. Odgovori mladine so našo pozornost usmerili v izstopajoče probleme nizkega samospoštovanja in šibke samozavesti, pomanjkanja optimizma, stra-

hu pred neuspehi in doživljanja življenjske praznine (Podkrajšek idr., 2001). Rezultate raziskave smo primerjali z obstoječim znanjem o mladini. Raziskovalci mladine so v tem obdobju predvsem opozarjali, da narašča negotovost v vodenju življenjskega poteka. Našo pozornost so usmerili tudi na naraščanje pomena nestandardnih dejavnikov, kot so »sociokulturni kapitali, interakcijske, komunikacijske kompetence, koncept sebe, emocionalna stabilnost« (Ule 2002, str. 32). S strnjanimi ugotovitvami smo žarišče prihodnjega preventivnega delovanja opredelili kot **krepitev pozitivne mladostnikove samopodobe kot vodilne opore med odraščanjem**. Dobro samopodobo in obogatene socialno-komunikacijske kompetence mladega človeka smo ustvarjalci programa tedaj prepoznali kot dodatno zagotovilo za spoprijemanje z izzivi v negotovih in zaostrenih razmerah odraščanja. To so glavna izhodišča, iz katerih izhaja preventivni program *To sem jaz*.



Slika1: Zaščitni znak mladinskega preventivnega programa. S sloganom *To sem jaz* mladostnika pozivamo k stiku s samim seboj.

V oblikovanju programa na področju varovanja duševnega zdravja smo se soočili z odločilnim izborom komunikacijskega pristopa. Kot praktiki smo verjeli, da pri komuniciranju vsebin o zdravju mladina pričakuje jasna sporočila in konkretne koristi. To nam je narekovalo neizogiben premik - preskok od informacije k aktivni, individualizirani komunikaciji. Pri izboru komunikacijskega orodja smo prisluhnili predvsem ciljni skupini in mladina je že tedaj skoraj v en glas zahtevala, da hočejo do vsebin o zdravju in odraščanju dostopati na svetovnem spletu. Tako smo na svetovni dan zdravja, 7. aprila 2001, odprli **mladinsko spletno svetovalnico**¹ na naslovu www.tosemjaz.net. Danes je to največja in najstarejša mladinska spletna svetovalnica v Sloveniji, ki mladostnikom omogoča brezplačen, javen, hiter, preprost dostop do strokovnega nasveta. Mladinsko spletišče je virtualno shajališče mladostnikov z vsakdanjimi dilemami in težavami odraščanja. V prispevku ne bomo podrobneje opisovali značilnosti spletišča, poudarimo le, da desetletje izkušenj in odziv mladine potrjujeta odličnost spleta kot podpornega orodja pri reševanju težav in varovanju zdravja.

Programa nismo zastavili samo na spletu že zaradi prepričanja, da moramo mladostnikom ponuditi različne opore in do njih pristopiti na različne načine - vabimo jih v hišo duševne čvrstosti in dobrega počutja, a skozi mnogotera okna in vrata. Uporabili smo

Spletna svetovalnica je zgodba, ki deluje s svojevrstno dinamiko spletne skupnosti samostojno zunaj šole in jo vsakodnevno soustvarjamo v uredništvu Zavoda za zdravstveno varstvo Celje skupaj z več kot petdesetimi zunanji strokovnjaki prostovoljci.

individualizirani (reaktivni) in **skupinski** (proaktivni) pristop. Individualizirani pristop uporabljamo v smislu reaktivnega odzivanja na probleme, ki jih mladostniki sami obelodanijo na spletu in se nanje odzove strokovnjak. Skupinski pristop uporabljamo v smislu proaktivnega, načrtnega preventivnega dela z razredom in izvajanja delavnic. Spletna svetovalnica je zgodba, ki deluje s svojevrstno dinamiko spletne skupnosti samostojno zunaj šole in jo vsakodnevno soustvarjamo v uredništvu Zavoda za zdravstveno varstvo Celje skupaj z več kot petdesetimi zunanji strokovnjaki prostovoljci (zdravniki različnih specializacij, psihologi, psihoterapevti, socialnimi pedagogi, socialnimi delavci idr.). Naša temeljna platforma za

proaktivno preventivno delo pa je šola. Ta del programa zajame izobraževanje zainteresiranih pedagoških delavcev in izvajanje preventivnih delavnic, ki krepijo pozitivno samopodobo mladostnika, bogatijo njegovo duševnost in prispevajo k boljšemu vzdušju v razredni skupnosti.

Ko smo v zadnjem desetletju s programom *To sem jaz* skušali prispevati k dvigu organizirane skrbi za duševno zdravje v slovenskih šolah, smo naleteli na več nepričakovanih izzivov in tveganj. Z leti in z vztrajnostjo smo nekatere premostili. V nadaljevanju bomo pojasnili, kako izbrani pristop podpira preventivno delovanje šolskih svetovalnih delavcev in učiteljev.

Iz prakse spletnega komuniciranja v jezik šolske preventive

Delavnice po konceptu *10 korakov do boljše samopodobe* so nastale kot nadgradnja spletnega komuniciranja z mladino. Besedilo o korakih do boljše samopodobe smo najprej objavili na spletišču www.tosemjaz.net leta 2005 s preprostim namenom, da bi mladostniki o teh vsebinah brali, razmišljali, spraševali. Avtorica koncepta psihologinja **Alenka Tacol** je tako mladostnike v spletni rubriki *Verjamem vase*

nagovorila na desetih temeljnih področjih življenja (samospoštovanje, uresničevanje ciljev, reševanje problemov, sodelovanje z drugimi, odgovorno vedenje, asertivnost, obvladovanje stresa, pozitivna življenjska naravnost, unikatna

individualnost in ravnanje s čustvi). *10 korakov do boljše samopodobe* po mnenju avtorice ne pomeni korakov v smislu napredovanja od manj pomembnega do najpomembnejšega, ampak izbor desetih področij posameznikovega doživljanja in vedenja. Na vsakem od teh področij se mladostniki učijo različnih socialnih spretnosti, ki jim pomagajo graditi kakovostnejše odnose in večjo osebno čvrstost. V nadaljevanju smo si v okviru delovanja v šolskem okolju zastavili cilj, da korake nadgradimo in ustrezno prevedemo v jezik šolske preventive: ustvarimo **celovit koncept** z vodenimi skupinskimi aktivnostmi na vsakem od desetih področij, ki so podpora pri razvijanju stabilne samopodobe. Na vsakega od desetih korakov smo vezali delavnico.

¹ Pri načrtovanju spletne svetovalnice smo se oprli na izkušnje zdravstvenega spletnega portala Med.Over.Net, prvega velikega spletnega portala v Sloveniji, ki je uporabnikom ponudil pomoč strokovnjakov in je že leta 2000 pristopil k ustvarjanju spletne zdravstvene skupnosti. Med.Over.Net je torej predhodnik mladinskega portala www.tosemjaz.net in danes najobsežnejši spletni zdravstveni portal za odrasle na Slovenskem.

Program je prehajal v sprotno preverjanje, popravke in sosledje sprememb - tako spontanih kot načrtno obvladovanih. Znali smo prisluhniti uporabnosti tekoče evalvacije. V obdobju od leta 2000 do 2008 so pedagoški delavci, ki so se udeležili naših izobraževanj, v okviru programa opravili približno 1.200 preventivnih ur, namenjenih razvijanju pozitivne samopodobe in socialnih veščin. Izobraževalnih dogodkov za krepitev mladostnikove samopodobe se je v osmih letih udeležilo približno petsto pedagoških delavcev. Vodilne ideje izobraževanj, ki so se jih poleg šolskih svetovalnih delavcev udeleževali učitelji različnih strokovnih profilov, so se nanašale na komunikacijo v razredu, večšine spodbujanja dobrih odnosov, kreativno reševanje problemov in dobro samopodobo razrednika in učencev. Sporočali so nam pozitivne povratne informacije (npr.: *Odlično izobraževanje, lepa izkušnja in pravi prijemi za najstnike v današnjem svetu. Nekaj za učiteljevo dušo.*). V evalvacijo je bilo, denimo, v šolskem letu 2004/2005 vključenih več kot 2.000 najstnikov in evalvacijska poročila smo prejeli iz 43 šol. Ugotovili smo zanimivo nasprotje: število udeležencev na izobraževanjih v okviru programa *To sem jaz* je z leti naraščalo,² število opravljenih preventivnih dogodkov in ur na letni ravni pa se je zmanjševalo. Tako smo se leta 2007 soočili z velikim upadom, saj smo prejeli evalvacijske vprašalnike le še od petih izvajalcev iz petih šol. Skromni rezultat nas je pozival k prevrednotenju programskih vsebin in k spremembi do tedaj vzpostavljenega sistema, saj je ta v izvajanju delavnic začel ugašati.

Merski pristop k ugotavljanju učinkovitosti preventivnih delavnic

Na razvojni stopnji, ko je bil koncept *10 korakov do boljše samopodobe* izpolnjen z osmimi delavnicami (delavnici, vezani na dva koraka, sta še manjkali), smo leta 2007 izvedli poskusno ovrednotenje programa, s katerim smo preverili učinkovitost preventivnih delavnic po konceptu *10 korakov do boljše samopodobe*. Zanimalo nas je, ali so tovrstne delavnice za mladostnike koristne v njihovem vsakdanjem življenju. K preverjanju smo pristopili v sodelovanju s **Centrom za psihodiagnostična sredstva**. Z analizo smo želeli ugotoviti morebitne spremembe v razrednem vzdušju in samopodobi učencev, ki so bili vključeni v osem zaporednih delavnic o samopodobi. V različne oblike evalvacije smo zajeli 79 učencev osmega in devetega razreda na štirih osnovnih šolah (dveh mestnih in dveh podeželskih). Moderatorke delavnic so bile pedagoške delavke različnih strokovnih profilov (teologinja, učiteljica slovenščine, učiteljica matematike, socialna delavka in psihologinja), tri od petih so bile razredničarke. Različ-

ne profile izvajalk smo vključili načrtovano. S štirimi skupinami so izvedle 31 preventivnih delavnic v obdobju od januarja do konca maja 2007.

Kot prvi merski pripomoček v okviru evalvacije smo uporabili vprašalnik *Razredno okolje*, ki meri razredno vzdušje. Poleg enovite ocene nam razredno vzdušje opiše tudi z dvema kategorijama *medosebni odnosi* (ta kategorija vsebuje podatke o zaznavanju socialnih stikov v razredu, podpori učitelja in angažiranosti učencev) in *sistem* (ta kategorija vsebuje podatke o zaznavanju jasnosti pravil ter reda in organizacije v razredu). V evalvacijo smo zajeli osmošolce in devetošolce štirih izbranih razredov, ki so bili sočasno vključeni tudi v druge načine preverjanja. Na vprašalnik o razrednem vzdušju so odgovarjali pred izvedbo preventivnih delavnic *To sem jaz* in po zaključenem nizu osmih delavnic. Izidi merjenja so bili na tem področju razveseljivi, saj se po analizi in ugotovitvah Centra za psihodiagnostična sredstva po izvedenem programu zaporednih preventivnih delavnic **jasno kaže trend k boljši oceni razrednega vzdušja**.

V istih skupinah smo kot drugi merski instrument uporabili psihodiagnostično preizkušnjo *SPA - Vprašalnik samopodobe za mladostnike*, ki smo ga aplicirali pred začetkom delavnic in po koncu izvedenih delavnic. Rezultate teh skupin smo primerjali z rezultati kontrolnih skupin oziroma razredov, v katerih učenci niso bili vključeni v delavnice. Vprašalnik se je nanašal na področja socialne, družinske, telesne, učne, emocionalne in globalne samopodobe. S tem merskim pristopom nismo dokazali učinkov, ki bi jih lahko pripisali izvajanju delavnic, saj smo v vseh skupinah - tudi v kontrolnih razredih - ugotovili porast določenih vidikov samopodobe, pri čemer sta izstopali socialna in emocionalna samopodoba.

K vrednotenju smo pristopili še z dodatnimi tehnikami in pripomočki. Tako smo poleg vprašalnikov o samopodobi in razrednem vzdušju uporabili še opažanja moderatorja delavnic (vodenje dnevnika v času izvajanja dogodkov), vprašalnik za učitelje (ki so poučevali učence v izbranih razredih) in vprašalnik o zadovoljstvu, na katerega so odgovorili učenci. Iz analize vprašalnika za učence je razvidno, da je bilo zadovoljstvo učencev z delavnicami dobro in jim je popestrilo šolski urnik z vsebinami, ki so jih prepoznali kot koristne. Povprečna ocena delavnic na lestvici od 1 do 5 je znašala 3,8. Vsebina individualnih odzivov je bila skladna s cilji delavnic. Navajamo nekaj primerov: *Zelo v redu, ker si lahko razmišljal o sebi. Hkrati si se lahko sprostil. / Zanimivo, kako nam vživljanje v drugega pride prav v življenju. / Moramo znati sklepati kompromise. / Spoznal sem, zakaj nam starši dajejo omejitve. / Kako občutiš jezo in veselje. / Izrazili smo svoja mnenja. / Vsi smo drugačni. / Pridobila sem na samospoštovanju, na svoji samopodobi. / Čustva so v redu, čeprav niso vedno najboljša.*

2 Od 49 udeležencev leta 2002 do 169 leta 2007.

/ Rezultati evalvacije zadovoljstva učencev so pritrdili, da je mladostnikom skupinsko učenje socialnih spretnosti blizu in da potrebujejo vsebine o samopodobi.

Rezultati skupne evalvacije, pridobljene z različnimi merskimi pripomočki, so nas prepričali o smiselnosti uvajanja celostnega kompleta preventivnih delavnic v šolsko delo. Predpostavljali smo, da je delavnice mogoče v teku šolskega leta umestiti v razredne ure ali učni načrt posameznih predmetov. Strinjali smo se, da je izvajalec teh delavnic lahko razrednik in ne nujno šolski svetovalni delavec. Rezultati evalvacije so nas okrepili v nadaljnji viziji razvoja programa: delavnice je bilo treba v celoti zasnovati, na novo premisliti koncept *10 korakov do boljše samopodobe* kot celoto in ga izpiliti. Tudi na področju izobraževanja smo naredili premik in izoblikovali enodnevni in nadaljevalni dvodnevni program za preventivno delo z razredom. Koncept preventivnih delavnic je bil ustrezno preverjen in usmerili smo se v uresničevanje ideje o implementaciji programa v širši slovenski prostor.

Izid priročnikov za preventivno delo z mladino po konceptu *10 korakov do boljše samopodobe*

Decembra 2010 smo ob podpori Ministrstva za zdravje izdali dva priročnika, ki temeljita na konceptu *10 korakov do boljše samopodobe*: prvega za pedagoške delavce, drugega za mladino. V priročniku za učitelje avtorice Alenke Tacol je na voljo komplet 10 delavnic za preventivno delo z razredom ali s skupinami mladostnikov, starih od 13 do 17 let. Učiteljem daje strokovno utemeljene zamisli, kako mladostnike ustvarjalno podpreti pri razvoju pozitivne in realne samopodobe ter socialnih in komunikacijskih kompetenc. Namen-

Da bi delavnice v mladostnikih sprožile morebitne spremembe in bi mladi lahko osmislili sami pri sebi nove možnosti in koristi, bi morali biti deležni vseh desetih delavnic. Program si torej zadaja cilj, da učitelj (moderator) izpelje ves niz desetih delavnic v isti skupini oziroma razredu (Lekić idr., 2009).

jen je osnovnošolskim in srednješolskim učiteljem, ki doživljajo preventivno delo z mladino kot potrebno in dragoceno delo (Tacol, 2010). Zasnova priročnika je preprosta in pregledna. Poleg teoretičnega ozadja prinaša napotke za izvajanje delavnic, ki se opirajo na izkustvene vaje. Delavnice so pripravljene po enakem principu in opredeljujejo vsebine: razlaga, cilj, ciljna skupina, pripomočki, metode dela, napotki za izvedbo delavnic

(delovni listi in priporočila), zaključek delavnice in vrednotenje dogodka. Da bi delavnice v mladostnikih sprožile morebitne spremembe in bi mladi lahko osmislili sami pri sebi nove možnosti in koristi, bi morali biti deležni vseh desetih delavnic. Program si torej zadaja cilj, da učitelj (moderator) izpelje ves niz desetih delavnic v isti skupini oziroma razredu (Lekić idr., 2009).

Program kot celostna ideja vsebuje **deset delavnic - korakov do boljše samopodobe** (Tacol, 2010).

1. delavnica: **Spoštujem se in se sprejemam**. Nanaša se na samospoštovanje, ki je pomemben del samopodobe in pomeni njen vrednostni vidik. Mladostniki se učijo, da je človek, ki se spoštuje, zadovoljen s seboj, se ceni in občuti, da je vreden ljubezni, sreče in spoštovanja drugih ljudi. Razvijajo zaupanje v lastno vrednost.

2. delavnica: **Postavljam si cilje in si prizadevam, da bi jih dosegel**. Vsebuje informacije in vaje, skozi katere se mladostniki učijo, kako si organizirati čas, kako prepoznavati svoje potrebe, premagovati odlašanje, razvijati svoje sposobnosti in interese, se učiti iz napak. Sporoča jim, da z doseganjem zastavljenih ciljev pridobivajo samozavest, razvijajo svoj občutek sposobnosti, koristnosti in občutek, da ima njihovo življenje smisel.

3. delavnica: **Sodelujem z drugimi, jih sprejemam, imam prijatelje**. Spodbuja socialno vključenost in razkriva, kaj lahko mladostnik naredi za to, da pridobi in obdrži prijatelje. Spoznava vlogo empatije, uživanja v druge, pomen sodelovanja z drugimi, sprejemanja razlik med ljudmi, vlogo pomoči drugim in seveda pomen uspešnega pogovora, to je govorjenja in tudi poslušanja.

4. delavnica: **Ne izogibam se problemom, poskušam jih reševati**. Mladim pomaga razumeti, da uspešno reševanje problemov prispeva k pozitivni samopodobi in osebnostni čvrstosti, neuspehi pri reševanju težav pa povzročajo psihične obremenitve ali privedejo celo do duševne krize. Poudarjeno je sporočilo mladim, naj se ne izogibajo problemom, ampak jih poskušajo reševati aktivno. Spoznajo

navodila, kako lahko pristopajo k reševanju problema - od poimenovanja problema do preverjanja primernosti rešitve.

5. delavnica: **Učim se spopadati s stresom**. Mladostnikom pojasnjuje, kaj vse vpliva na doživljanje stresa. Mladi spoznajo razliko med manj ustreznim in bolj uspešnim odzivanjem na stres. Učijo se učinkovitih

načinov obvladovanja stresa, kar jim lahko pomaga v obremenjujočih okoliščinah.

6. delavnica: **Izbiram pozitivne misli.** Delavnica pomaga mladostnikom razvijati pozitiven pogled na določene življenjske okoliščine in nase. Vključuje vaje s primeri iz vsakdanjega življenja. Z njihovo pomočjo se mladi učijo spreminjati negativne misli, prepričanja, ocene, interpretacije v bolj pozitivne, realne ter s tem vplivati na svoje počutje in ravnanje.

7. delavnica: **Prevzemam odgovornost za svoje vedenje.** Mladim sporoča, da ne morejo vedno izbirati, kaj se jim bo zgodilo, lahko pa izberejo, kako se bodo odzvali na to, kaj bodo naredili v določenih okoliščinah. Cilj je razvijati pri mladih zavest o tem, da je od njih samih odvisno, katero obliko vedenja v nekem trenutku izberejo, ter da so s tem tudi odgovorni za posledice svojih dejanj.

8. delavnica: **Zavedam se, da sem edinstven in nepovljiv človek.** Mladim pomaga pri utrjevanju samozavesti tako, da jih opozarja na njihovo edinstvenost, ki je že sama po sebi pomembna in dragocena.

9. delavnica: **Postavim se zase.** Mladi spoznajo, da imajo pravico povedati svoje mnenje, izraziti svoje potrebe, želje, zahteve. Spoznajo, da imajo pravico do asertivnega, to je samozavestnega in odločnega vedenja, ki pa ni takšno, da bi žalilo ali poniževalo druge.

10. delavnica: **Prepoznavam, sprejemam in izražam svoja čustva.** Delavnica razlaga mladim doživljanje in izražanje čustev. Uči mladostnike sprejemati vsa njihova čustva in pojasnjuje, zakaj ljudje včasih težko izrazimo čustva na ustrezen način.



Slika 2: Avtorica koncepta 10 korakov do boljše samopodobe Alenka Tacol z gimnazijci. V okviru preventivnih delavnic To sem jaz

se mladostniki učijo, kako sprejemati sebe in druge, kako se postaviti zase v odnosu z drugimi, kako razumeti svoja čustva, razvijati realen pogled na različne življenjske okoliščine in na aktivno reševanje problemov. Posredujemo jim spoznanja o tem, kako lahko sami na različnih področjih življenja prevzemajo odgovornost zase. Ko postajajo aktivni, pridobivajo zaupanje vase in večjo osebno trdnost.

Priročnik je zasnovan tako, da je uporaben za učitelje z različnimi znanji. Ne glede na predmet, ki ga poučujejo, lahko kot razredniki vstopijo v razred s temami o sa-

Priročnik je zasnovan tako, da je uporaben za učitelje z različnimi znanji. Ne glede na predmet, ki ga poučujejo, lahko kot razredniki vstopijo v razred s temami o samopodobi.

mopodobi. Recenzentki priročnika sta bili naklonjeni gradivu. Metka Kuhar je zapisala, da vsaka vaja spodbuja osebno rast prek komunikacije in osebnih uvidov na varen, zanesljiv način. Priročniku bodo zlahka sledili razredniki, ki se prvič lotevajo tovrstnih dejavnosti, kot tisti z več izkušnjami. Poudarila je tudi, da priročnik nikakor ne spada med populistično gradivo t. i. gibanja self-esteem, ki je bilo v devetdesetih letih prejšnjega stoletja precej kritizirano, saj Alenka Tacol kot avtorica tudi sama opozarja, da se poskusi nekritične krepitve pozitivne samopodobe otrok in mladostnikov lahko sprevržejo v vzgojo egoističnih in narcisoidnih osebnosti (Tacol, 2010, str. 83). Za razliko od tega izida si prizadevamo, da bi učencem pomagali izoblikovati realno podobo o sebi. Po mnenju recenzentke Martine Tomori preventivne delavnice vključujejo kar nekaj »zelo dragocenih in v pedagoškem delu vse premalo uporabljenih in upoštevanih izhodišč: možnost neposredne, enakovredne, sproščene komunikacije mladostnikov med seboj in z odraslo osebo; poudarek na dejavnem prizadevanju, da vsakdo stori nekaj zase; priložnost za pogovor, izmenjavo mnenj in učenje iz lastnih izkušenj na ključnih poljih osebnostnega razvoja; način obravnave občutljivih mladostniških tem, ki ni niti osladno dobronameren niti odbijajoče sistematično šolski« (Tacol, 2010, str. 80).

Martina Tomori je še podprla program z ugotovitvijo, da je preventivno delo v okviru programa *To sem jaz* »še posebno koristno, pogumno in tudi silno potrebno. Hkrati pa pokaže najboljšo pot, ki se na področju primarne preventive lahko izkaže kot učinkovita, smiselna, sodobna in strokovna.« (Tacol, 2010, str. 81) >

3 Recenzija ni bila objavljena v priročniku, saj je namenjen mladostnikom. Recenzija je interni dokument v projektni dokumentaciji Zavoda za zdravstveno varstvo Celje.

Priročnik za učitelje je izšel v paketu s priročnikom za mladostnike. Drug drugega dopolnjujeta, tako kot lahko v krepitvi samopodobe ustvarjalno sodelujeta učelec in učitelj. Priročnik za mladostnice in mladostnike *10 korakov do boljše samopodobe* po mnenju recenzentke Metke Kuhar³ prinaša odprt in pristen pogled na težave sodobnih mladostnikov in mladostnic skozi njihove glasove, pa tudi nasvete, spodbude, kako pristopiti k reševanju posameznih problemov. Priročnik zapolnjuje velik manko pri nas na področju razumevanja mladih, njihovih pogledov, problemov, načina izražanja; predvsem pa gre za izjemno kakovosten in sistematičen pripomoček mladim na poti odrasčanja, poudari M. Kuhar. V priročniku za mladostnike je torej osvetljenih istih deset področij življenja (deset poglavij) kot v priročniku za učitelje. Da bi bilo branje zanimivejše, smo te vsebine podprli s stotimi avtentičnimi⁴ primeri dialogov med mladostniki in strokovnjaki iz mladinske spletne svetovalnice www.tosem-jaz.net. Pravimo jim, da lahko to knjigo uporabijo kot dežni plašč v nevihti odrasčanja - »... *biti zares TI in v stiku s seboj. Ni vedno preprosto, je pa lažje, če verjameš vase.*« (Lekić idr., 2010).

Z izidom obeh knjig po konceptu *10 korakov do boljše samopodobe* - oba priročnika sta izšla ob desetletnici delovanja *To sem jaz* - je program dozorel za sistematično širitev v slovenski šolski prostor.



Slika 3: Človek, ki ima pozitivno samopodobo, se spoštuje, si zaupa in se ceni. Postavlja si cilje in si prizadeva, da bi jih dosegel. Sodeluje z drugimi, jih sprejema in ima prijatelje. Se ne umika pred težavami, ampak jih skuša reševati. Pri svojih odločitvah je samostojen,

ne potrebuje odobravanja drugih. Lažje se prilagaja spremembam. Prevzema odgovornost za svoje vedenje. Prepoznavna, sprejema, izraža in uravnava svoja čustva ter je večinoma dobro razpoložen (iz priročnika za učitelje za preventivno delo z razredom).

Implementacija programa v usklajenem delovanju področij javnega zdravja in šolstva

Širitev programa je temeljila na izvedbi izobraževanj za pedagoške delavce in na distribuciji priročnikov za udeležence izobraževanj oziroma šole. Implementacija so omogočili vsi regionalni zavodi za zdravstveno varstvo, saj so aktivno pristopili k uvajanju programa z izvedbo štiriurnih izobraževanj v vseh slovenskih regijah. V organizacijo in izvedbo dogodkov v regijah se je vključilo tudi vseh devet območnih enot Zavoda RS za šolstvo. Izobraževanja in gradiva so bila za pedagoške delavce in šole brezplačna. Udeleženci izobraževanj so spoznali namen programa in osnovna izhodišča za delo, priročniško literaturo in druga gradiva ter priporočeni sistem izvajanja in evalvacije programa. V obdobju treh mesecev (od septembra do novembra 2011) se je desetih izobraževanj v Ljubljani, Novi Gorici, Celju, Kranju, Ravnah na Koroškem, Novem mestu, Murski Soboti, Mariboru in Kopru udeležilo 733 pedagoških delavcev iz 465 osnovnih in srednjih šol ter dijaških domov. Z izobraževanji in gradivi smo dosegli približno 65-odstotno pokritost vseh šol v Sloveniji.

Med udeleženci⁵ izobraževanj v okviru uvajanja programa je bilo 57 odstotkov šolskih svetovalnih delavcev, 19 odstotkov šolskih knjižničarjev⁶ in 24 odstotkov učiteljev različnih strokovnih profilov (profesorji slovenskega jezika in književnosti, angleščine, nemščine, francoščine, sociologije, filozofije, biologije, kemije, gospodinjstva, matematike, fizike, likovne umetnosti in športne vzgoje). Udeleženci so priročnik za učitelje - priročnik za preventivno delo z razredom - ocenili visoko, s povprečno oceno 4,9 na lestvici od 1 do 5. Priročnik za mladostnike so ocenili s povprečno oceno 4,8. Kar 80 odstotkov udeležencev je zase ocenilo, da nimajo izkušenj na področju krepitve duševnega zdravja mladine ali jih imajo zelo malo oziroma jih postopoma pridobivajo. »Delavnice v priročniku so dobro zastavljene in jasno strukturirane, tako da jih vsak strokovni delavec lahko brez težav izpelje. Kljub dolgoletnim izkušnjam in velikim naborom gradiv

⁴ Vprašanja, izbrana iz spletne baze več kot 20.000 vprašanj, so ostala zapisana v e-jeziku, s pravopisnimi napakami.

⁵ Opravili smo spletno evalvacijo izobraževanj in v analizo zajeli 476 udeležencev (poročilo Širitev programa *To sem jaz* v slovenski šolski prostor: Izobraževanja in distribucija gradiv v letu 2011, Zavod za zdravstveno varstvo Celje).

⁶ Na izobraževanja smo posebej povabili tudi šolske knjižničarje, saj so jih želeli vključiti v delo s priročnikom za mladostnike in evalvacijo knjige.

KNJIGE IN GRADIVA V PROGRAMU TO SEM JAZ	KNJIGA ZA MLADOSTNIKE TO SEM JAZ. VERJAMEM VASE.	PRIROČNIK ZA UČITELJE ZA PREVENTIVNO DELO Z RAZREDOM	ZGIBANKE O SPLETNI SVETOVALNICI www.tosemjaz.net	KNJIŽNA KAZALA	PLAKATI O SPLETNI SVETOVALNICI
BREZPLAČNA NAKLADA ZA SLOVENSKI ŠOLSKI PROSTOR	6.000	5.000	51.000	175.000	1.000

Preglednica 1: Razpoložljiva brezplačna gradiva, namenjena slovenskim šolam in dijaškim domovom ter strokovnim ustanovam. Izid knjig in gradiv je omogočilo Ministrstvo za zdravje.

za izvajanje preventivnih delavnic ta program zelo obogati moje delo,« je zapisala šolska svetovalna delavka. 98 odstotkov anketiranih pedagoških delavcev je potrdilo posebno vlogo samopodobe, saj ta po njihovem mnenju vpliva na človekovo zadovoljstvo z življenjem. Za približno 90 odstotkov pedagoških delavcev je bila sprejemljiva misel, da je lahko učitelj s svojo pozitivno samopodobo vzor učencem. Da je preventivno delo z mladino v šoli dragoceeno in nujno potrebno, so pritrtili anketirani skoraj v en glas (99 odstotkov). V 96 odstotkih so tudi pritrtili, da bi morala biti skrb za razvijanje pozitivne samopodobe otrok in mladostnikov sistemsko uvrščena v šolsko delo. Že evalvacija pa je nakazala problematično omejitev, ki smo jo pričakovali v nadaljnjem obdobju izvajanja programa in se nanaša na čas za preventivne vsebine v šolskem urniku. Da v šolskem urniku in načinu dela sploh ni časa za izvajanje preventivnih dejavnosti, je menilo 40 odstotkov anketiranih udeležencev. Ta stališča so bila zgovorna, saj so izrazila predstave učiteljev o tem, ali v obstoječem šolskem sistemu vidijo realne možnosti za lastno preventivno delo z mladino.

Ambasadorji *To sem jaz* – doseženi rezultati po izobraževanjih in distribuciji priročniške literature

Z uvedbo programa smo zainteresiranim šolam in pedagoškim delavcem z izobraževanjem o krepitvi pozitivne samopodobe mladine in distribucijo brezplačnih gradiv ponudili konkretne pripomočke za preventivno delo. Naša priporočila za izvajanje v šolskem letu

2011/12 smo usmerili v tri temeljne cilje: izvajanje preventivnih delavnic z mladostniki od 13. do 17. leta (čim več od desetih korakov v enem razredu, tem boljše), razširjanje priročnika za mladostnike o samopodobi in promocijo spletne svetovalnice www.tosemjaz.net kot opore pri reševanju vsakdanjih težav. Pedagoške delavce, ki so po izidu priročnikov aktivno pristopi-

Za razvoj šolske skupnosti je lahko v pomoč tudi podatek, da je 55 odstotkov pedagoških delavcev zatrdilo, da si želijo kakovostnejših odnosov z učenci.

li k izvajanju koncepta *10 korakov do boljše samopodobe*, smo poimenovali *ambasadorji To sem jaz*.

Program po konceptu *10 korakov do boljše samopodobe* je v šolskem letu 2011/12 izvajalo **292 pedagoških delavcev** iz 204 osnovnih in srednjih šol ter dijaških domov.⁷ Program je zaživel na približno tretjini vseh osnovnih in srednjih šol v Sloveniji. Glede na strokovni profil je bilo med izvajalci preventivnih delavnic 45 odstotkov šolskih svetovalnih delavcev in 50 odstotkov učiteljev. 77 odstotkov izvajalcev je program izvajalo v osnovnih šolah. Dobra tretjina izvajalcev je imela več kot 21 let strokovnih izkušenj v šolstvu. Pedagoški delavci so izvedli **1.466 preventivnih delavnic o samopodobi in vanje vključili skoraj 13.000 otrok in mladostnikov**, starih od 11 do 18 let. Izvajalci so večino delavnic izvedli v osnovni šoli z učenci 7., 8. in 9. razreda, v srednji šoli pa z dijaki 1. in 2. letnika. Izvajalec je v povprečju izpeljal štiri do pet delavnic po priročniku za preventivno delo z razredom. Celoten program 10 delavnic v istem razredu (kar je ambiciozna ideja programa oziroma priročnika *10 korakov do boljše samopodobe*) je uspelo izpeljati devetim izvajalcem od 292 (trije odstotki vseh izvajalcev). Med največjimi ovirami pri izvajanju programa številni izvajalci navajajo pomanjkanje časa v obstoječem šolskem urniku. Re-

⁷ Rezultate dela navajamo na podlagi spletne evalvacije, opravljene junija 2012 (Rezultati programa *To sem jaz* v šolskem letu 2011/2012. Zaključno evalvacijsko poročilo. Zavod za zdravstveno varstvo Celje).

Število izvajalcev delavnic	292	45 % šolskih svetovalnih delavcev 36 % osnovnošolskih učiteljev 12 % srednješolskih učiteljev	
Število vključenih šol in dijaških domov	204	161 osnovnih šol 40 srednjih šol 2 dijaška domova 1 društvo	31 % vseh šol v Sloveniji
Število izvedenih preventivnih delavnic po priločniku	1.466	V povprečju 4 do 5 delavnic na izvajalca Povprečna ocena delavnice: 4 (na lestvici od 1 do 5)	
Število vključenih učencev in dijakov	12.972	Stari od 11 do 18 let Večinoma učenci 7., 8. in 9. razreda V povprečju 44 učencev na izvajalca delavnice	
Število izvajalcev, ki so izvedli celoten program 10 korakov do boljše samopodobe z enim razredom	9 (3 % vseh izvajalcev)		

Preglednica 2: Opravljeno preventivno delo v okviru programa *To sem jaz* v šolskem letu 2011/12

zultati evalvacije potrjujejo, da je program s priločnikom za preventivno delo z razredom dosegel razredničke. Namreč kar 76 odstotkov izvajalcev je poročalo, da so delavnice umestili tudi v okvir razrednih ur; kot naslednja uporabljena priložnost za preventivne delavnice se je pokazala ura nadomeščanja, ki jo je v šolskem urniku uporabila približno četrtina izvajalcev. Sledijo dodatna ura po pouku, učna ura in druge priložnosti, kot so kulturni ali naravoslovni dan, šola v naravi, interesne dejavnosti, obvezne izbirne vsebine, sobotna šola in drugi šolski dogodki.

Pedagoški delavci so izvajanje programa ocenili skozi tri vrednostna področja: sodelovanje učencev v delavnicah, zadovoljstvo izvajalcev z izvedbo delavnic in skupna ocena izvedbe delavnice. Vsa tri področja so bila ugodno ocenjena s povprečno oceno 4 (na lestvici od 1 do 5). Ocene potrjujejo, da je bilo izvajanje preventivnih delavnic uspešno tako za učence kot učitelje in njihovo šolo. Tudi uporabna vrednost delavnic po priločniku *10 korakov do boljše samopodobe* je bila ocenjena pozitivno. Da je priločnik preprost, pregleden in uporaben, je potrdilo 90 odstotkov izvajalcev. **Kar 92 odstotkov izvajalcev je pritrnilo, da priločnik za preventivno delo z razredom obogati učiteljevo vsakodnevno delo z mladino.** Polovica izvajalcev je ugotovila, da se je z izvajanjem delavnic izboljšalo razredno vzdušje. 77 odstotkov izvajalcev delavnic je poročalo, da so se v delavnicah z učenci lahko pogovarjali o čustvih, osebnih stiskah, stresu in drugih podobnih temah, ki jih ne morejo obravnavati pri rednem pouku. Boljši odnos

z oddelkom kot celoto je zaznalo 61 odstotkov izvajalcev, približno toliko jih je tudi potrdilo, da so se v delavnicah tesneje povezali in zblížali z učenci in dijaki. Približno tretjina izvajalcev je ocenila, da bi za izvedbo nekaterih delavnic potrebovali več teoretičnega znanja in moderatorskih veščin. Po mnenju velikega deleža izvajalcev (83 odstotkov) bi bilo izobraževanje o samopodobi učitelja in učencev koristno za ves učiteljski kolektiv. 62 odstotkov izvajalcev je izrazilo željo po dodatnem izobraževanju na področju šolske preventive. Za razvoj šolske skupnosti je lahko v pomoč tudi podatek, da je 55 odstotkov pedagoških delavcev zatrdilo, da si želijo kakovostnejših odnosov z učenci.

»Z velikim navdušenjem sem spremljala program *To sem jaz*, saj sem pri dolgoletnem delu v šolski svetovalni službi močno pogrešala preventivni program, ki bi bil strokovno utemeljen in oblikovan za slovenske razmere. V preteklosti smo si namreč pri izvajanju tovrstnih vsebin morali pomagati s tujo literaturo, sami izbirati in sestavljati program. Všeč mi je, da smo dobili gradivo, ki je uporabno, saj so delavnice zasnovane tako, da jih lahko izvajajo tudi učitelji, ki imajo manj veščin pri moderiranju skupine in manj znanja s področja osebnostnega razvoja in se zato v razredu niso upali izpostavljati s takimi temami,« je v evalvaciji sporočila ena od izvajalk. Po podatkih iz spletne evalvacije je program zaživel v vseh devetih slovenskih regijah.⁸ Glede na izvajalce, ki so se vključili v spletno anketiranje, jih je bila približno petina (21 odstotkov ali 61 izvajalcev) iz celjske regije, prav tako petina (21 odstotkov ali 60 izvajalcev) z Dolenjske

⁸ V zaključnem evalvacijskem poročilu Rezultati programa *To sem jaz* v šolskem letu 2011/2012 smo prikazali **devet zdravstvenih regij** (celjska, dolenjska, gorenjska, koroška, ljubljanska, mariborska, goriška, pomurska in koprška) – razdelitev, v okviru katere deluje devet regijskih zavodov za zdravstveno varstvo.

in skoraj petina (19 odstotkov ali 55 izvajalcev) iz mariborske regije. V ljubljanski regiji je bilo aktivnih 39 izvajalcev ali 13 odstotkov. Sledile so preostale regije z manj izvajalci.

V sodelovanju s šolskimi knjižničarji smo opravili tudi **evalvacijo mladinskega priročnika o samopodobi** *To sem jaz. Verjamem vase*. V anketi smo zajeli 933 učencev in dijakov iz 85 osnovnih in srednjih šol, ki so izpolnili vprašalnike, potem ko so prebrali priročnik. Polovica anketiranih bralcev je bila stara 13 ali 14 let. Presenetljiv je bil delež učencev, ki so bili mlajši od 13 let: bralcev, starih od 9 do 12 let je bilo namreč 29 odstotkov. Dejstvo, da so po priročniku posegli tudi otroci v prednastniškem obdobju, nas opozarja, da moramo knjigo v prihodnjem obdobju v šolskem okolju razširjati s poudarkom, da je namenjena najstnikom, starejšim od 13 let, in ne mlajšim. Kot smo zapisali v mladinskem priročniku, ustvarjalci knjige verjamemo, da lahko mladostnik z upoštevanjem desetih korakov do boljše samopodobe izboljša svoje življenje. Po mnenju 58 odstotkov anketiranih bralcev je to knjiga, ki bi jo moral prebrati vsak mladostnik. 74 odstotkov učencev in dijakov se strinja, da deset korakov v knjigi zajame pomembna področja mladostnikovega življenja. Polovica je izrazila mnenje, da bodo, potem ko so prebrali priročnik, lažje reševali svoje probleme. 71 odstotkov učencev je ocenilo, da je knjiga privlačna, berljiva in vsebinsko pregledna.

V šolskem letu 2011/12 smo zaradi implementacije programa v šolsko okolje zaznali tudi močno povečanje uporabe informativnih in svetovalnih storitev v mladinski spletni svetovalnici www.tosemjaz.net (62-odstotni porast odgovorov strokovnjakov na vprašanja mladostnikov: z 2.070 vprašanj na 3.360 vprašanj).

Na podlagi opravljenih evalvacij smo ocenili, da smo dosegli prelomno leto v razvoju preventivnega programa *To sem jaz*.

Mladi, duševno zdravje in praksa šolske preventive

V nadaljevanju bomo opozorili na pomen duševnega zdravja, osmislili vsebinska izhodišča programa

To sem jaz in odgovorili, ali pristop ustreza sodobnim zahtevam na področju šolske preventive.

Svetovna zdravstvena organizacija je duševno zdravje opredelila kot stanje dobrega počutja, v katerem posameznik razvija svoje sposobnosti, se spoprijema s stresom v vsakdanjem življenju, učinkovito in plodno dela ter prispeva v svojo skupnost. Dobro duševno zdravje se med drugim torej kaže v občutku sreče, veselja, izpolnjenosti, uspešnem soočanju s stresom ipd. (Kamin idr., 2009). Prav duševno zdravje, je zapisal Andrej Marušič, je »osnova za dober odnos do samega sebe, do svojih bližnjih, do širše okolice in sveta, živega in neživega v celoti« (Marušič, 2009, str. 10). Številni raziskovalci in praktiki s področja šolske preventive danes soglašamo, da *pozitivno duševno zdravje* zaznavamo predvsem kot dobro osebno počutje. Na duševno zdravje gledamo kot na pozitiven koncept in ga obravnavamo »kot vir blaginje: sposobnosti zaznavanja, razumevanja, interpretacije in prilagajanja okolju, sposobnost medosebnega komuniciranja, dobre samopodobe, optimizem ipd.« (Kamin idr., 2009, str.

Med cilji promocije (krepitve) duševnega zdravja prepozna, da moramo »usposobiti in okrepiti ljudi, da obvladujejo predvidljive in nepredvidljive življenjske dogodke, katerim so izpostavljeni. Kakovost življenja znatno sodoloča zmogljivosti obvladovanja.«

15). Predvsem je duševno zdravje, kot poudarja Anica Mikuš Kos, stvar vsakodnevnega življenja. Med cilji promocije (krepitve) duševnega zdravja prepozna, da moramo »usposobiti in okrepiti ljudi, da obvladujejo predvidljive in nepredvidljive življenjske dogodke, katerim so izpostavljeni. Kakovost življenja znatno sodoloča zmogljivosti obvladovanja.« (Mikuš Kos, 2006, str. 122).

Ko skušamo izostriti vpogled v duševno zdravje slovenskih otrok in mladine kot posebno ranljive skupine, se lahko ozremo v periodične raziskave *Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju*, ki jih je opravil Inštitut za varovanje zdravja RS.⁹ Raziskovalci so analizirali trende od leta 2002 in poročajo, da se večina kazalnikov vedenj, ki so povezani z zdravjem, ni bistveno poslabšala, nekateri kazalniki pa so se celo izboljšali. Obenem poudarjajo, da vsa področja - od prehrane do tveganih vedenj in duševnega zdravja - zahtevajo našo skrb in pozornost tudi v prihodnosti, pri tem pa bi morali ukrepi zajemati strateško, zakonodajno raven, preventivne in promocijske programe in vsebine za >

9 Periodične raziskave, opravljene v Sloveniji v letih 2002, 2006 in 2010 med mladostniki, starimi 11, 13 in 15 let.

različne cilje populacije, med njimi starše, mladostnike in pedagoške delavce v šolskem in zdravstvenem sistemu ter drugih okoljih (Jeriček Klanšček idr., 2012). Opozarjajo torej na ukrepanje na vseh ravneh, od zakonodaje, šolskega in zdravstvenega sistema do posameznika. Navedli bomo nekatere ugotovitve iz omenjenih periodičnih raziskav, ki se nanašajo na duševno zdravje mladostnikov. Večina mladostnikov v Sloveniji je zadovoljna z življenjem in dobro ocenjuje svoje zdravje. Še vedno pa skoraj tretjina (29 odstotkov) mladostnikov doživlja občutke depresivnosti, 33 odstotkov pa jih ocenjuje, da ima nizko z zdravjem povezano kakovost življenja. Več psihosomatskih znakov, kot so npr. bolečine v želodcu, križu, občutki, da si na tleh, razdražljivost, nervoza, nespečnost itn., doživlja približno 17 odstotkov mladostnikov, več deklet kot fantov. Ko pogledamo področje telesne samopodobe, ugotovimo, da se po samooceni kot predebele doživlja kar 39 odstotkov mladostnikov. Večina mladostnikov dobro komunicira s starši in z vrstniki, vendar se je komunikacija v zadnjem desetletju poslabšala. Kakovostna komunikacija tako s starši kot z vrstniki, poudarjajo

**Veliko lahko prispevamo, ko odpremo vrata
in okna šolske skupnosti v celovito delovanje
šolske preventive, s poudarkom na promociji
in varovanju duševnega zdravja ter drugih
gradnikov, kot so dobra samopodoba, socialne
opore in komunikacijske veščine.
Tudi v krepitev sočutja in povezovanja,
občutka zase in za drugega.**

raziskovalci, pa je pomemben varovalni dejavnik mladostnikovega zdravja. Med najpomembnejšimi socialnimi okolji za mladostnike strokovnjaki prepoznajo družino, vrstnike in šolo. V zadnjem desetletju zaznavamo med mladostniki porast nezadovoljstva s šolo. Naši mladostniki se počutijo s šolo bolj obremenjene kot njihovi vrstniki iz drugih držav (Koprivnikar idr., 2012, Jeriček Klanšček idr., 2012).

Značilnost zadnjega desetletja je po mnenju Mirjane Ule, da se spreminjajo pogoji odraščanja, vrsta ambivalenc pa povečuje socialno in psihološko ranljivost mladine: »Za razliko od prejšnjih desetletij imajo mladi danes največ problemov ravno na najpomembnejših področjih življenja, bistvenih za njihovo socialno promocijo in odraščanje (šolski pritiski, zaposlitev). Zaskrbljujoči so problemi, vezani na samopodobo, socialne stike (osamljenost), emocionalne težave (samodestruktivnost). Značilen odgovor ogroženih mladih na povečanje tveganj in negotovosti v življenju je poseben psihosocialni položaj, ki se kaže v občutkih nemoči, samoodtujitvi, socialni izolaciji, občutku nesmisla

in praznosti, občutku nepravilnosti. Med mladimi se povečuje stopnja nezaupanja do življenja. Mladostniki svet vse bolj doživljajo kot sovražen, od katerega ne morejo pričakovati nič dobrega. Ta svet se zdi nepravilčen, izkoriščevalen, nasilen in vedno bolj tuj. Tak svet minira občutek življenjske suverenosti mladostnikov.« (Ule, 2011) Aktivno zanimanje mladih za vsebine duševnega zdravja lahko podkrepimo tudi s podatki iz spletne svetovalnice *To sem jaz*, v kateri na letni ravni mladostniki približno 20 odstotkov vprašanj namenijo prav temam, kot so nizka samozavest, komunikacijski problemi, izražanje in obvladovanje čustev, iskanje življenjskega smisla, pomanjkanje veselja, osamljenost, občutki žalosti, tesnobe in depresivnosti, samomorilne misli in poskusi, motnje hranjenja in samopoškodbeno vedenje. Po eni od raziskav ima tudi sicer v Sloveniji približno petina mladostnikov resne težave na področju duševnega zdravja. (Roškar, 2011).

Vhodna vrata v izboljševanje duševnega zdravja otrok in mladine so različna, a med najpomembnejšimi vstopnimi točkami so osnovne in srednje šole. V izhodiščih za načrtovanje politik, usmerjenih v varovanje zdravja mladostnikov, je šola opredeljena kot ključno okolje, v katerem je mogoče spodbujati zdrav življenjski slog, socialne spretnosti in pozitivno duševno zdravje, preprečevati tvegana vedenja in zmanjševati neenakosti v vedenjih, povezanih z zdravjem, saj zajame večino mladostnikov. Na-

črtovalci še poudarjajo pomen dostopnosti enotnega standarda znanja in veščin v vseh šolah, predvsem pa da je v šolah »treba uvesti celosten pristop promocije zdravja, ki poleg vsebin v učnem načrtu, dodatnih programov in aktivnosti vključuje tudi šolska načela, norme, prizadevanja celotne šolske skupnosti za spodbudno ozračje in dobre odnose v šoli, krepí povezanost in medsebojno skrb in varovalne dejavnike ter preprečuje dejavnike tveganja in upošteva medsebojne povezave med učenci oziroma dijaki, družino, šolo, skupnostjo in družbo (Koprivnikar idr., 2012, str. 45). V okviru šolskega sistema in šolske skupnosti (vodstvo, učitelji, učenci in starši) moramo biti zavezani soustvarjanju pogojev za zdrav razvoj otrokove osebnosti. Veliko lahko prispevamo, ko odpremo vrata in okna šolske skupnosti v celovito delovanje šolske preventive, s poudarkom na promociji in varovanju duševnega zdravja ter drugih gradnikov, kot so dobra samopodoba, socialne opore in komunikacijske veščine. Tudi v krepitev sočutja in povezovanja, občutka zase in za drugega. Pomembno je, kako se učenec v šoli počuti. Raziskovalci mladine nam sporočajo, da bi se bilo v slovenskem

prostoru »treba usmeriti v programe, ki bi promovirali zdravje, krepili zdrav življenjski slog ter sočasno povečevali tudi zadovoljstvo v šoli, šolski uspeh in obvladovanje stresa, povezanega z delom za šolo. Očitno je, da sta zdravje in izobraževanje povezana ter ključna za doseganje tako boljšega zdravja kot tudi boljših izobraževalnih rezultatov. Zato so tudi programi, ki sledijo obojim ciljem, tako izobraževalnim kot zdravstvenim, veliko bolj uspešni kot tisti, ki sledijo le enim. (Pucelj, 2011, str. 69) Pričakujemo lahko, da bodo prihodnost zdravja mladine in vsebino programov zaznamovale tudi posledice gospodarske krize, povečanje revščine in neenakosti v zdravju. V zaostrenih družbenih razmerah bo skrb za duševno zdravje še tehtnejša.

Preventivno delovanje razumemo kot ukrepanje, še preden se problem v (duševnem) zdravju sploh pojavi. Zato je priporočljivo, da v preventivi zajamemo vse mladostnike, ne glede na stopnjo njihove ranljivosti. V smernicah, ki jih je na področju šolske preventive opredelil Inštitut za raziskave in razvoj Utrip, so zapisali, da je *univerzalna* preventiva usmerjena na vso populacijo, s *selektivno* pa dosegamo ranljive skupine (Smernice in priporočila na področju šolske preventive 2012). Šola je učno okolje v najširšem smislu, in tisto, kar naučimo mlade, bi moralo doprinesti k razvoju posameznika kot celote ter njegovih zmožnosti, da lahko doseže svoj potencial na vseh področjih - na osebni, socialni in akademski ravni. Za področje preventive je dragoceno spoznanje na podlagi izkušenj, da »je najboljši način za preprečevanje neželenega vedenja osredotočanje na pozitivno in ne na negativno. V zadnjem času se v preventivi zato vse bolj osredotočamo na krepitev varovalnih dejavnikov, ki mladim pomagajo pri izogibanju uporabe drog in drugih oblik nezdravega ali tveganega vedenja. Osredotočamo se tudi na prepoznavanje dejavnikov tveganja, ki lahko povzročijo neželene oblike vedenja, in na izgradnjo odpornosti mladih, da se lahko uspešno spopadejo s pritiski in izzivi, ki jih prinaša vsakodnevno življenje. Pomembna sta tudi izgradnja in krepitev osebnih in socialnih kompetenc ter življenjskih veščin, s pomočjo katerih se bodo mladi lažje prebijali skozi življenje.« (Smernice in priporočila na področju šolske preventive, 2012, str. 5)

Če se ozremo na program *To sem jaz* skozi prizmo sodobne šolske preventive, ugotovimo, da ta ustrezno odgovarja na njene zahteve. Skrb za pozitivno in realno samopodobo mladostnikov je ena od temeljnih nalog vzgoje in izobraževanja. Predvsem pa, poudarja v priročniku za pedagoške delavce Alenka Tacol, je pozitivna samopodoba in iz nje izhajajoče samospoštovanje varovalni dejavnik duševnega zdravja (Tacol, 2010). Z izkustvenimi delavnicami *To sem jaz* dajemo mladost-

nikom informacije in veščine, ki jih opremijo za lažje obvladovanje življenja (realno samospoštovanje, odgovorno skrb zase in za druge, zdrave izbire, ravnanje s čustvi, uresničevanje ciljev itn.). Pritrdimo lahko, da bodo s tovrstnim znanjem, spretnostmi in z aktivnim odnosom do sebe in sveta zares lažje krmarili skozi izzive vsakdana. Ko mladostnike podpremo pri kreptivi duševnega zdravja, pridobivajo večjo osebnostno čvrstost ali duševno odpornost. Učimo jih ostati v stiku s seboj in s svojimi potrebami (dober odnos do sebe) ter obenem gojiti pristno povezanost z drugimi (dober odnos do drugih). In ko mladostnikom pomagamo krepiti gradnike duševnega zdravja, jih podpremo tudi v tem, da iščejo zase občutja veselja, sreče in življenjskega smisla.

Sklep

V letu 2013 je preventivni program *To sem jaz* pripravljen za izvajanje v slovenskem šolskem prostoru, podprt s priročniki za izvajalce preventivnih vsebin v šolskem okolju. Ponuja celostno zastavljen in preverjen model na področju šolske preventive in z dovolj praktičnimi pomagali, ki jih lahko uporabijo šolski svetovalni delavci in učitelji v osnovnih in srednjih šolah ter dijaških domovih za krepitev dobre samopodobe mladine in drugih gradnikov duševnega zdravja. Program, ki je prejemnik šestih domačih in mednarodnih nagrad,¹⁰ je rezultat dolgoročnega razvoja in preverjanja delujočih pristopov v šolski praksi. Kot primer dobre prakse je zabeležen v publikacijah Evropske komisije (Braddick idr., 2009) in Svetovne zdravstvene organizacije (Stengard idr., 2010). V preteklem desetletju so ga strokovnjaki javnega zdravja in šolstva z zanimanjem sprejeli na mednarodnih konferencah in drugih strokovnih dogodkih (Dunaj, Stockholm, Helsinki, Pariz, Dubrovnik, Priština, Niš, Amsterdam, Vilna). Program je v Sloveniji vzpostavil nacionalno mrežo učiteljev *ambasadorjev To sem jaz*, ki so v šolskem letu 2011/12 izvedli več kot 1.400 delavnic o samopodobi in vanje vključili skoraj 13.000 otrok in mladostnikov. Brezplačne priročnike po konceptu *10 korakov do boljše samopodobe* je prejelo 65 odstotkov šol v Sloveniji. Z mladinskim priročnikom o samopodobi sta opremljeni dve tretjini šolskih knjižnic. Brezplačnih izobraževanj za preventivno delo z razredom se je v obdobju širitve programa udeležilo več kot 700 pedagoških delavcev. Na podlagi zapisanega sklepamo, da je program prispeval k dvigu organizirane skrbi za duševno zdravje mladostnikov v slovenskih šolah. Šolskega sistema so se že precej dotaknila spoznanja o pomenu samopodobe za zdrav razvoj otrok in mladostnikov, kljub temu pa poenotena, celostna in dolgoročna skrb za pozitivno duševno zdravje ni sistemsko >

¹⁰ Program je leta 2012 prejel nacionalno nagrado za komunikacijsko odličnost **prizma** v kategoriji celovitih družbenih akcij v javnem neprofitnem sektorju. Program so uvrstili med izstopajoče primere dobre prakse vodenja kampanj osveščanja.

umeščena v šolsko delo. To je temeljni problem pri izvajanju preventivnega dela v šolah. S programom *To sem jaz* je resda vzpostavljena spodbudna nacionalna platforma za preventivno delo, vendar je vsakič znova odvisna od prostovoljne naravnosti posameznikov ali šole. Rezultati prikazanega pristopa potrjujejo smi-

selnost uvajanja programa v slovensko šolsko prakso in zagotovo bomo mladim v pomoč, če jih bomo podprli pri krepitevi duševne čvrstosti. A pri tem potrebujemo sistemsko rešitev - standardizacijo in izbor ustreznih programov, enotnih in enako dostopnih za vso populacijo mladostnikov. <

Viri in literatura

1. Arhiv Zavoda za zdravstveno varstvo Celje: Analiza vprašalnika razredno okolje: projekt *To sem jaz*. Center za psihodiagnostična sredstva (2007).
2. Arhiv Zavoda za zdravstveno varstvo Celje: Širitev programa *To sem jaz* v slovenski šolski prostor: Izobraževanja in distribucija gradiv v letu 2011: Poročilo. Zavod za zdravstveno varstvo Celje (2012).
3. Arhiv Zavoda za zdravstveno varstvo Celje: Rezultati programa *To sem jaz* v šolskem letu 2011/2012: Pedagoški delavci, mladostniki in razvijanje pozitivne samopodobe: Zaključno evalvacijsko poročilo. Zavod za zdravstveno varstvo Celje (2012).
4. Braddick, F., Carral, V., Jenkins, R. in Jane-Llopis, E. (2009). *Child and Adolescent Mental Health in Europe: Infrastructures, Policy and Programmes*. Luxembourg: European Communities.
5. Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Koprivnikar, H., Pucelj, V., Bajt, M. in Zupanič, T. (ur.). (2011). *Neenakosti v zdravju in z zdravjem povezanih vedenjih slovenskih mladostnikov*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja v Sloveniji.
6. Jeriček Klanšček, H., Koprivnikar, H., Zupanič, T., Pucelj, V. in Bajt, M. (ur.). (2012). *Spremembe v vedenjih, povezanih z zdravjem mladostnikov v Sloveniji v obdobju 2002-2010*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.
7. Kamin, T., Jeriček Klanšček, H., Zorko, M., Bajt, M., Roškar, S. in Dernovšek, M. Z. (2009). *Duševno zdravje prebivalcev Slovenije*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.
8. Koprivnikar, H., Drev, A., Jeriček Klanšček, H. in Bajt, M. (2012). *Z zdravjem povezana vedenja mladostnikov v Sloveniji - izzivi in odgovori: izhodišča za načrtovanje politik*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
9. Marušič, A. (2009). *Javno duševno zdravje*. Celje: Celjska Mohorjeva družba: Društvo Mohorjeva družba.
10. Metcalfe, O., Weare, K., Wijnsma, P., Williams, T., Williams, M. in Young, I. (1998). *Promocija zdravja mladih v Evropi: priročnik za učitelje in vse, ki delajo z mladimi*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.
11. Mikuš Kos, A. (2006). Kaj je Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše prispeval k varovanju duševnega zdravja otrok v skupnosti. V: *Mozaik našega delovanja: Zbornik prispevkov ob 50-letnici Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, str. 120-143.
12. Lekić, K., Konec Juričič, N., Tacol A. in Šafran, P. (2009). Primer preventivne prakse: mladinski program *To sem jaz*. V: Gaber, S. (ur.), *Za manj negotovosti: aktivno državljanstvo, zdrav življenjski slog, varovanje okolja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 189-200.
13. Lekić, K., Tratnjek, P., Tacol, A. in Konec Juričič, N. (ur.). (2010). *To sem jaz, verjamem vase: priročnik za fante in punce: 10 korakov do boljše samopodobe*. Celje: Zavod za zdravstveno varstvo Celje.
14. Podkrajšek, D., Lekić, K. in Kopač Vidmar, T. (2001). *To sem jaz*. In *to potrebujem*. Rezultati anketiranja mladih celjske regije o težavah odraščanja. V: *Mladostnik in zdravje. Tretji kongres šolske in visokošolske medicine Slovenije*. Zdravstveno varstvo, str. 223-228.
15. Pucelj, V. (2011). Odnos do šole. V: *Neenakosti v zdravju in z zdravjem povezanih vedenjih slovenskih mladostnikov*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja v Sloveniji, str. 55-70.
16. Roškar, S. (2011). Prednosti in slabosti različnih vidikov duševnega zdravja. V: *Neenakosti v zdravju in z zdravjem povezanih vedenjih slovenskih mladostnikov*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja v Sloveniji, str. 115-121.
17. *Smernice in priporočila na področju šolske preventive*. (2012). Ljubljana: Inštitut Utrip. http://www.institut-utrip.si/doc/smernice/Smernice_in_priporocila_solska_preventiva_utrip.pdf (18. 3. 2013).
18. Stengard, E. in Appelqvist-Schmidlechner, K. (2010). *Mental Health Promotion in Young People - an Investment for the Future*. WHO Regional Office for Europe.
19. Tacol, A. (2010). *10 korakov do boljše samopodobe: priročnik za učitelje za preventivno delo z razredom: delavnice za mladostnike*. Celje: Zavod za zdravstveno varstvo Celje.
20. Ule, M. (2002). Mladina: fenomen dvajsetega stoletja. V: Mihelj, V. (ur.), *Mladina 2000*. Maribor: Aristej, str. 9-37.
21. Ule, M. (2011). *Recenzija knjige Neenakosti v zdravju in z zdravjem povezanih vedenjih slovenskih mladostnikov*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja v Sloveniji.

Etične dileme in druge stiske strokovnjakov v službah pomoči

Odnos etike in supervizije: etično odločanje v procesu supervizije

MAJA DRAŽIĆ, Educard
znaja77@hotmail.com

● **Povzetek:** Etika je neizogiben (nujen) del vsake profesionalne prakse in teorije, še posebno če gre za poklice pomoči. Zato je nujno, da se pri superviziji praks pomoči srečujemo z vprašanji etike v praksi, kakor tudi s teorijo etike. Če je naše izhodišče, da je supervizija proces, ki spodbuja supervizante, da se učijo iz lastnih izkušenj, je neizogibno, da se učijo tudi razmišljanja o etiki, ki je del njihove delovne prakse. Refleksije delovnih izkušenj implicitno vsebujejo razmišljanja o etiki posamezne stroke in o načinih etičnega odločanja v sami praksi. Ozaveščanje načinov etičnega odločanja v praksi je osebni proces profesionalizacije in izboljševanja kakovosti praktičnega dela.

S prispevkom želim spodbuditi razmišljanja o načinih etičnega odločanja v praksi poklicev pomoči ter razmišljanja o vprašanju, ali je lahko supervizija področje, znotraj katerega poklici pomoči ozaveščajo in izboljšujejo procese etičnega odločanja svoje vsakodnevne delovne prakse.

V nadaljevanju bom predstavila modele etičnega odločanja v poklicih pomoči, ki so sorodni procesom v superviziji, ki izboljšujejo kakovost dela oz. integracijo našega praktičnega profesionalnega delovanja s procesom vseživljenjskega učenja.

Ključne besede: etika, supervizija, izkustveno učenje, etična načela, etično odločanje.

Ethics and supervision: taking ethical decisions in the process of supervision

● **Abstract:** Ethics is an indispensable part of each professional practice and theory, especially if one has professions which offer help in mind. That is why it is essential that the supervision of the methods of professional help is about both the ethics as well as the theory. If our starting-point is the fact that the supervision is a process which encourages people involved to learn from their own experience, then it is inevitable to learn to consider the ethics which is a part of their everyday practice. The reflexion upon working experience implicitly contains the consideration of ethics of a certain profession and its ethical action in practice. Awareness about ethical practice is a personal process of becoming professional on one hand and a process of improving the quality of practice on the other hand.

With the help of the article I would like to encourage the consideration of ethical decision taking in practice (in professions which offer help) as well as to set a question about supervision as a process where these professions would be able to raise awareness about their ethical decision taking in their everyday practice.

Furthermore, I would like to present some ethical decision taking models (in the professions which offer help) similar to supervision. They are about improving the quality of work as well as about the integration of our professional practice with the process of lifelong learning.

Key words: ethics, supervision, learning from experience, ethical principles, ethical decision taking

Odnos etike in supervizije

V t. i. obdobju sociologizacije supervizije, ki ga lahko časovno umestimo v obdobje petdesetih in šestdesetih let 20. stoletja, dobiva učenje v ameriški tradiciji supervizije osrednjo vlogo v tem procesu. Poudarek je na procesu sprememb, ki nastajajo z učenjem, saj se uveljavlja merjenje učinkovitosti supervizijskih metod glede na to, v kakšni meri omogočajo proces učenja (Hester, 1950, po Ajdukvič in Cajvert, 2004).

Če začnemo z izobraževalno-razvojnimi modeli supervizije (Kobolt, Žorga, 2000) in upoštevamo edukativno funkcijo, ki je značilna za ta model, se vsekakor srečamo z izkustvenim učenjem. Znanje, ki ga gradimo z izkustvenim učenjem, se nanaša na elaboracijo izkušenj iz delovne prakse, supervizija pa je proces, ki omogoča supervizantom, da se učijo refleksije teh izkušenj in da jih postavljajo v okvire predhodno pridobljenih teoretskih formalnih znanj.

Proces učenja v superviziji ponuja možnosti pridobivanja metod, ki omogočajo elaboriranje in reflektiranje vsakodnevnih delovnih okoliščin, kar neposredno vpliva na dvig kakovosti dela.

Če izhajamo iz predpostavke, da je supervizija krožni proces, v katerem supervizant razvija svojo profesionalno identiteto s pomočjo raziskovanja in reflektiranja osebnih delovnih izkušenj z namenom, da oblikuje osebni pristop v poklicni praksi, lahko enako definiramo pojem etično razmišljanje, kot pravi Hanenkamp (1994, po Hvala, 2003).

Ta avtor primerja etiko in supervizijo ter poudarja, da je supervizija razmišljanje o učenju, etika pa je razmiš-

ljanje o tistem, kar počnemo, in o tem, ali je to, kar počnemo, prav ali ne.

Avtorica Arnold Milošević (1999) verjame, da je etika v superviziji nov pogled na profesionalno etiko, saj vsebuje etike vseh poklicev pomoči in skupne značilnosti odnosa v procesih zagotavljanja pomoči.

Arnold Milošević (1999) se sprašuje, ali gremo v smeri uporabe in upoštevanja vseh etičnih kodeksov različni strok na višji kakovostni ravni oz. ali obstaja specifična etika supervizije. Če supervizijo izvajamo v določeni ustanovi oz. ta zajema določeno stroko, je razumljivo, da bo supervizor moral poznati etične kodekse te ustanove, kot tudi pravila, zakone in zakonodajne dejavnike te stroke, saj neposredna pomoč strokovnjaku pomeni tudi pomoč samemu uporabniku.

Munson (2002) poudarja, da v superviziji poznamo dve obliki etike: etične dileme in poklicne vrednote supervizantov, ki jih usmerja supervizor, ter etičnost pri supervizijskem delu.

Zastavlja se mi vprašanje, v kakšni meri in kako proces učenja v superviziji neposredno uči supervizante etičnega razmišljanja in etičnega odločanja v vsakodnevni delovni praksi.

V superviziji poznamo dve obliki etike: etične dileme in poklicne vrednote supervizantov, ki jih usmerja supervizor, ter etičnost pri supervizijskem delu.

Etično odločanje: pristop integrirane psihologije in filozofije

Fine in Urlich (1988; po Carroll, 2001, str. 149) sta razvila integriran pristop psihologije in filozofije pri etičnem odločanju. Izhajajoč iz predpostavke, da etika zgodovinsko izhaja iz filozofije, sta avtorja razvila model odločanja v štirih fazah: etične teorije, etična načela, etični kodeksi in etične odločitve.

Etične teorije podpirajo oblikovanje etičnih načel, njihove korenine pa izhajajo iz filozofije morale s konca 19. in začetka 20. stoletja. Etične teorije so del različnih filozofskih teorij, v katerih lahko prepoznamo več šol (Page, Wosket, 2001). Na splošno je namen etičnih teorij, da nam pomagajo izoblikovati načine, kako mi morali delovati oz. se odločiti o tem, ali je nekaj dobro ali slabo. Pomembno je omeniti dve različni šoli, ki imata vpliv na proces etičnega odločanja. Kant (po Ajdukvić, Cajvert, 2004) je razvil šolo t. i. kategoričnega imperativa, ki temelji na ideji dolžnosti in poudarja motivacijo za naše delovanje, ne glede na pričakovane posledice. Tipičen imperativ te šole je, da je treba vedno izpolniti obljubo, tudi če sebe ali drugega s tem spravljamo v nevarnost. Laganje je po Kantu vedno nemoralno, saj meni, da so nepredvidene posledice zunaj nadzora in ne morejo imeti ključnega pomena za moralnost.

Druga šola mišljenja se ukvarja z vprašanjem, ali so dejanja dobra ali slaba, glede na njihove predvidene posledice. Pettit (1993, po Page, Wosket, 2001) je predstavnik te šole, ki ima t. i. posledični pristop, po katerem dejanje sodimo kot dobro ali slabo glede na posledice, ki mu sledijo. Ta pristop upošteva tudi posledice, ki so implicitne oz. skrite znotraj dejanja.

Obstoj različnih smeri etičnih teorij nam pomaga razumeti, zakaj ljudje včasih tako različno ocenjujejo določene etične okoliščine, probleme oz. dileme. Obstajajo etične dileme, ki jih ne moremo rešiti, če ne poznamo posamezne etične teorije.

Etična načela so prevzeta iz etičnih teorij in so temelj vseh etičnih vprašanj in razprav (Ajdukvić, Cajvert, 2004). Niso absolutna, saj so odprta za razprave in razlage, ki jih različni teoretiki iz različnih smeri interpretirajo zelo različno. Bond (2000) npr. meni, da je v etiki svetovanja najbolj koristen pristop šestih etičnih načel, ki je splošno sprejet v literaturi. Po njem avtorji razvijajo in razpravljajo o etičnih vprašanjih po načelih (prirejeno po *Ethical Framework for Good Prac-*

tice in Counselling and Psychotherapy, The British Association for Counselling and Psychotherapy (BACP, 2002)), kot so:

- **avtonomija:** po tem načelu bi v superviziji morali težiti k maksimalni možnosti izbire (izbirnosti) za vse udeležence, saj je sama udeležba v superviziji tudi prostovoljna;
- **dobronamernost:** supervizija bi na prvem mestu morala biti v korist supervizantu, posredno tudi njegovim strankam ter samemu supervizorju. Po tem načelu bi supervizorji morali ves čas spremljati koristnost procesa supervizije za supervizanta ter za samega sebe;
- **nezlonamernost:** to načelo nas usmerja v samo bistvo etičnega pristopa v superviziji: cilj supervizorja je, da nikogar ne prizadene;
- **pravičnost:** dovolj pozornosti je treba etičnim vprašanjem, da ne pride do položajev, ki bi bili posledica razlike v moči med supervizorjem in supervizantom;
- **lojalnost:** je primarno spoštovanje supervizijske pogodbe oz. pravil, dogovorjenih med vsemi udeleženci supervizije;
- **osebni interes:** supervizorji bi morali spodbujati lastna znanja po principu vseživljenjskega učenja ter se udeleževati supervizij in drugih skupin za osebno rast, kot so metasupervizije, intervizije itd.

Če ne bi razumeli etičnih načel, so kodeksi v praksi nesmiselni, saj so le niz pravil, katere spoštujemo le zato, ker obstaja neka profesionalna zahteva.

Včasih se zgodi, da supervizor mora svetovati supervizantom v zvezi z etičnimi dilemami, ki se pojavljajo v delovni praksi. V takšnih primerih etična načela lahko postanejo dejavniki globljega premišljevanja in refleksije, spodbujevalci učenja, ki gredo naprej, čez togo spoštovanje pravil določene stroke (Page, Wosket, 2001).

Vsaka institucija oz. stroka - odvisno od modela in same institucije - namenja različno pozornost in pomembnost posameznemu načelu; različne stroke imajo različen odnos do strank, obstajajo pa tudi različni organizacijski etosi znotraj določenih institucij.

Etični kodeksi so pravila, ki izhajajo iz etičnih načel in pomenijo specifična pravila in standarde, po katerih določena stroka gradi svoje profesionalno in znanstveno delo, hkrati pa omogoča zaščito uporabnikom. Etični kodeksi se bolj kot pravila razlikujejo glede na poklic, organizacijo in državo ter pomenijo okvire, znotraj katerih je treba delovati ter interpretirati etična načela (Ajdukvić, Cajvert, 2004).

Etične odločitve nastajajo v zadnji fazi reševanja etičnih dilem z uporabo vseh spoznanj etičnih teorij, načel in kodeksov ter z reflektiranjem o določenem etič-

Če ne bi razumeli etičnih načel, so kodeksi v praksi nesmiselni, saj so le niz pravil, katere spoštujemo le zato, ker obstaja neka profesionalna zahteva.

nem problemu. Ko se odločimo o nekem etičnem vprašanju, to ne pomeni, da se bomo enako odločali tudi v prihodnje. Vsakokratne okoliščine so edinstvene in vsako je treba kot takšno tudi opazovati (Ajduković, Cajvert, 2004).

Izgradnja etike v superviziji je socialni proces, ki nastaja iz različnih virov, iz katerih ustvarjamo lastne etične uvide. Na podlagi številnih raziskav in spoznanj iz edukacijskih treningov za supervizorje Bond (2000) ugotavlja, da supervizanti najbolj pogosto izbirajo šest različnih virov etičnih spoznanj, ki jih uporabljajo za reševanje etičnih dilem oz. problemov, in sicer so to osebna etika, etika terapevtskega modela, etika institucije (organizacije), poklicni kodeks, filozofija morale in pravo. Odnos med temi viri je sistemski, glede na to, da poleg medsebojnega vpliva vsak vir vpliva tudi na etiko v superviziji in svetovanju.

Etično odločanje

Najprej moramo v procesu etičnega odločanja upoštevati dejstvo, da ne obstajajo enake okoliščine in univerzalne rešitve problemov, ki jih lahko preslikamo iz ene okoliščine na drugo, še posebno če opazujemo določeno okoliščino po načelu sistema (Bond, 2000). V nadaljevanju bom predstavila dva modela etičnega odločanja z namenom poudarka na podobnosti med procesi etičnega odločanja in procesi reševanja problemov v superviziji. Ravno iz teh podobnosti izhaja teza, da se supervizanti v procesu supervizije učijo implicitno etično odločati in razmišljati o etičnih dilemah oz. problemih.

Bond (2000) meni, da je vedno koristno sistemsko pristopiti k določeni etični dilemi oz. problemu. Problem je vedno del širšega sistema in če razmišljamo o delih tega sistema ter o načinih, kako podsistemi vplivajo eni na druge ter na sistem kot celoto, lahko bolj jasno vidimo in razložimo, kaj kam spada.

Bond (2000, str. 223) v svoji knjigi predstavlja proces reševanja etičnih dilem v šestih korakih, ki ga je razvil iz modela etičnega reševanja problemov, ki izvira iz ameriške literature (Paradise in Siegelwaks, 1982; Austin idr., 1990). Težnja tega procesa je, da služi kot temeljni okvir v etičnem reševanju problema in nas spodbudi, da upoštevamo čim širšo paleto možnosti pri etičnem odločanju.

Problem je vedno del širšega sistema in če razmišljamo o delih tega sistema ter o načinih, kako podsistemi vplivajo eni na druge ter na sistem kot celoto, lahko bolj jasno vidimo in razložimo, kaj kam spada.

Bondov proces rešavanja etičnih dilem je sestavljen iz šestih korakov (Bond, 2000).

1. *Kratek opis problema ali dileme.* Zmanjšuje zmedo glede samega problema, ki občasno izgine, saj se razjasni sam. Opis nam pomaga, da bolj jasno ugotovimo, kako rešiti problem, glede na to, da smo ga najprej opisali in jasno opredelili.
2. *Za kakšno dilemo gre?* To je temeljno vprašanje, ki pojasnjuje tudi največje etične dileme v svetovanju. V bistvu je pomembno vedno izhajati iz načela, da je supervizor odgovoren za metode dela, ki jih uporablja, supervizant pa za izid supervizije. V vsakem primeru je to dober začetek, da se zavarujemo z jasnimi mejami odgovornosti med stranko in strokovnjakom.
3. *Celotna slika.* Če smo najprej potrdili, da je problem strankin, ji nato lahko pomagamo, da se odloči samostojno.
4. *Upoštevati vsa obstoječa načela in smernice.* Cilj tega koraka je, da se bolj zavedamo mogočih načinov reševanja etične dileme. Na tej stopnji se moramo informirati o zakonitih dejstvih, povezanih z etično dilemo, ki jo rešujemo. Če nimamo dovolj zakonskih smernic ali se nimamo možnosti posvetovati s strokovnjakom, se bomo ravnali po načelu šestih splošnih etičnih načel, ki smo jih navedli prej.
5. *Identifikacija mogočega razvoja akcij.* Z metodo možganske nevihte bomo razmislili o vseh mogočih smereh razvoje okoliščin oz. o vseh mogočih akcijah, ki bi jih lahko sprožili, da bi rešili dilemo. Bond spomni, da ne smemo izpustiti tistih akcij, ki se nam na prvi pogled zdijo neumestne, saj se včasih prav v njih skriva napoved neke popolnoma nove in izvirne rešitve.
6. *Izbor najboljšega mogočega razvoja akcij.* American Association for Counselling and Development (po Bond, 2000, Holly A. Stadler, 1986a, 1986b) predlaga tri teste, s pomočjo katerih lahko preverjamo akcijo, ki smo jo izbrali, da bi rešili dilemo:
 - princip univerzalnosti (Ali bi takšno izbiro priporočal drugim? Ali bi obsojal takšno izbiro, če bi jo izbral nekdo drugi?);
 - princip publicitete (Ali lahko utemeljim svojo izbiro drugim supervizorjem? Ali bi želel, da o moji izbiri razpravljajo javno?);
 - princip pravičnosti (Ali bi enako izbral tudi za druge stranke v enakih okoliščinah? Ali bi ravnal enako, če bi bila stranka znana osebnost?).

Cilj tega koraka je, da se ozavešijo vse posledice izbora dejanj, ki jih bomo storili, da bi rešili etični problem.

Bond (2000) svetuje, da po realizaciji etične odločitve opravimo evalvacijo, saj ravno iz procesa evalvacije lahko ugotovimo, ali je odločitev dobra ali slaba; lahko ugotovimo tudi, kako smo se odločali, in ozavešimo celoten proces odločanja.

Caroll (2001) meni, da samo podajanje informacij o etiki med študijem ni dovolj, saj študenti ne bodo imeli dovolj instrumentov, da bi se odločali etično, ko se bodo srečali z etičnimi dilemami v praksi. Zato je treba študente izobraževati o etičnem odločanju, ki temelji na različnih tehnikah in metodah. Caroll (2001) predlaga nekoliko drugačen model etičnega odločanja od Bondovega, ki je sestavljen iz štirih faz:

1. *oblikovanje etične senzibilitete*: ta stopnja pomeni raziskovanje in prikaz primerov, identifikacijo etičnih problemov, informiranje o relevantnih etičnih kodeksih, evalvacijo etičnih teorij in modelov, raziskovanje stopnje razvoja morale in kako ta vpliva na etično odločanje;
2. *formuliranje moralnega poteka dogajanj*:
 - identifikacija etične dileme ali problema (Kateri so parametri okoliščin? Ali gre za strankino ali supervizorjevo težavo? Za kateri tip konflikta gre in s kom smo v konfliktu? Kateri tip moralnih, seksualnih, religijskih in podobnih načel je razviden v problemu?);
 - identifikacija potencialnih problemov (Kaj je najhujše, kar se lahko zgodi? Kaj se lahko zgodi, če ne ukrepamo? Katere so implikacije oz. posledice problema?);
 - revizija relevantnih etičnih smernic in načel (Ali so obstoječi kodeksi, načela in zakoni bistvenega pomena za reševanje problema? Katere dodatne informacije potrebujemo za reševanje problema?);
 - konzultacija (konzultiramo se s supervizorjem, s kolegi, s konzultanti, z odvetniki idr.);
 - upoštevati je treba mogoče in verjetne razvoje akcije, ki jo sprožamo (Katere so alternative?);
 - naštetih je treba posledice različnih odločitev, ki jih lahko sprejmemo (Katere so posledice za uporabnika, katere pa za supervizorja?);
 - odločiti se za najboljši razvoj akcije, ki ga bomo sprožili za reševanje problema (Ali bi to rešitev priporočal drugim supervizorjem v podobnih okoliščinah? Ali bi takšno obnašanje obsojal tudi pri drugih? Ali bi moral zagovarjati odločitev, če bi prišla v javnost? Ali bi druge uporabnike v istih okoliščinah obravnaval enako?);
 - *implementacija etične odločitve*. V tej fazi se bomo posvetili vprašanju, katere korake moramo sprožiti, da bi se sprejeta odločitev začela uveljavljati, koga je treba vključiti in komu kaj povedati, kakšno podporo je treba zagotoviti, da bi se odločitev začela uveljavljati in da bi bile sprejete posledice odločitve;
 - *živeti z dvoumnostmi, ki izhajajo iz uveljavljanja etične odločitve*. Celotako, ko sprejmemo etič-

Supervizija nas uči sistemsko problematizirati oziroma razmišljati in reflektirati o določenih okoliščinah oz. o primeru, pomaga nam graditi lastno poklicno identiteto in oblikovati lasten pristop k delu.

no odločitev in se ta začne uveljavljati, se bo pojavilo vprašanje, ali smo naredili pravilno oz. ali bi lahko naredili bolje.

Ves proces nam omogoča, da ozavestimo vse mogoče posledice odločitev, ki smo jih sprejeli, da bi rešili problem, kar nam bo zagotovo pomagalo v sprejemanju dvoumnosti sprejete odločitve.

Ta dva modela lahko pomagata supervizorjem, da dopolnijo zbirko instrumentov za reševanje supervizijskih problemov, kakor tudi za reševanje morebitnih etičnih dilem supervizanta.

Sklep

Na splošno je znan problem povezovanja prakse in teorije, ko gre za poklice pomoči. Menim, da supervizija s svojo edukativno funkcijo postaja instrument, ki veliko prispeva k povezovanju teorije in prakse na področju poklicev pomoči. To je še posebno pomembno za mlade, šele diplomirane strokovnjake, ki nimajo dovolj delovnih izkušenj, saj jim je težje svojo izkušnjo postaviti v teoretske okvire, ki so jih pridobili med študijem. Supervizija bi morala strokovnjakom pomagati iskati načine za graditev svojega osebnega pristopa v delu.

Supervizija nas uči sistemsko problematizirati oziroma razmišljati in reflektirati o določenih okoliščinah oz. o primeru, pomaga nam graditi lastno poklicno identiteto in oblikovati lasten pristop k delu. Menim, da so procesi in principi učenja v superviziji sestavni del procesov sprejemanja etičnih odločitev ter da ozaveščanje teh principov in procesov precej pripomore rasti kakovosti dela.

Zato verjamem, da je supervizija med drugim tudi področje, na katerem se supervizanti lahko učijo etično razmišljati in ozaveščati proces sprejemanja etičnih odločitev, s katerim se vsakodnevno srečujejo pri svojem delu.

K temu prispeva tudi dejstvo, da so se v zadnjem času razvili različni modeli etičnega odločanja in tendenca, da se v študijske kurikule vnašajo različni predmeti z metodologijo etičnega odločanja, ki bodo študentom ponudili instrumente za etično odločanje v delovni praksi in razvijanje etičnega razmišljanja.

Ko govorimo o etiki v superviziji, ne smemo upoštevati samo specifične etike supervizije ter spoštovanja etičnih kodeksov različnih strok supervizantov, temveč je treba stopiti korak naprej in začeti razmišljati o >

načinu, ki bi v okviru edukativno-razvojnega modela supervizije supervizantom s samo supervizijo omogo-

čil usvajanje modela in tehnik sprejemanja etičnih odločitev v praksi.

Prevod Tamara Malešević

Literatura

1. Ajduković, M., Cajvert, L. (2004). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
2. Arnold, V. M. (1999). *Supervizija - znanje za ravnanje*. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije.
3. Berthold, H., Agelii, E., Kannergrén, B., Severinsson, E. (2000). Ethical dimensions of supervision: the supervisors' experiences. *Nursing Ethics* 7 (4), str. 350-361.
4. Bond, T. (2000). *Standards and ethics for counselling in action*. London: Sage Publications.
5. Carroll, M. (2001). *Counselling supervision: Theory, skills and practice*. London: Cassell.
6. Cohen, B. (1987). The ethics of social work supervision revisited. *Social Work*, 32 (3), str. 194-196.
7. Congress, E. P. (1992). Ethical decision making of social work supervisors. *The clinical Supervisor*, 10 (1), str. 157-169.
8. *Ethical Framework for Good Practice in Counselling and Psychotherapy*, The British Association for Counselling and Psychotherapy (BACP) (2002). http://www.bacp.co.uk/admin/structure/files/pdf/566_ethical_framework_feb2010.pdf (15. 10. 2011).
9. Hawkins, P., Shohet, R. (2006). *Supervision in the helping professions*. Berkshire: Open University Press.
10. Hvala, E. (2003). Etika v superviziji. *Socialna pedagogika* (7) 1, str. 83-104.
11. Kobolt, A., Žorga, S. (2000). *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
12. Malchiodi, C. A., Riley, S. (1996). *Supervision and related issues: a handbook for professionals*. Chicago: Magnolia Street Publishers.
13. McLeod, J. (2007). *Counselling skill*. Berkshire: Open University Press.
14. Munson, C. E. (2002). *Handbook of clinical social work supervision*. New York: Haworth Press.
15. Nelson - Jones, R. (2005). *Practical counselling and helping skills*. London: Sage Publications.
16. Page, S., Wosket, V. (2001). *Supervising the counsellor: a cyclical model*. London: Brunner - Routledge.
17. Urbanc, K. (2001). Etika i vrijednosti u socijalnom radu. *Ljetopis socijalnog rada* 8 (2), str. 153-164.

Etične dileme in druge stiske strokovnjakov v službah pomoči

Razvezni postopki – otroci na bojni liniji

TINA MOČNIK, Osnovna šola Drska Novo mesto
tina.mocnik@os.drska.si

Dolgo časa sem se pripravljala zapisati moja razmišljanja, poglede in izkušnje v zvezi z družino, starševstvom. Dogodki letošnjega začetka šolskega leta pa bili »pika na i«.

Na fakulteti smo se učili, da je družina je osnovna celica družbe. Učili smo se, da je to skupnost, ki jo vežejo sorodstvene, čustvene, prijateljske, stanovanjske vezi. Običajno vključuje dva odrasla obeh spolov in otroka, otroke. V današnjih časih je treba to opredelitev malo razširiti. Vse več je samohranilskih in sestavljenih družin. Poznamo tudi skupnosti istospolnih partnerjev. Vse lepo in prav. Razvoj prinaša spremembe na vseh področjih. V družini naj bi si vsi člani zagotovili zadovoljevanje svojih osnovnih fizioloških potreb in tudi potreb višjega ranga: potrebe po varnosti, ljubezni, spoštovanju in samouresničitvi. Tukaj pa ni več vse lepo in prav.

V petnajstih letih dela v šolski svetovalni službi na osnovni šoli sem profesionalno spremljala veliko razveznih postopkov. Spremljala sem pravne postopke, postopke svetovanja ob razvezi, čustvovanja staršev in otrok ter takojšnje ali kasnejše vplive postopkov na življenje otrok. Spomnim se dekleta, katerega starši so se razvezali, ko je bila stara tri leta. Odnosi med staršema so bili dobri, nista se prepirala, znala sta se dogovoriti in pogovoriti, ostala sta starša, kljub temu da nista bila več partnerja. Deklica je imela redne stike z očetom. V času pubertete je imela v šoli hudo krizo. Morala sem poklicati mamo v šolo in v moji pisarni ji je osmošolka zlezla v naročje in jokala na vso moč. Pustila sem ju sami, pogovorili sta se, umirili. Pogrešala je očeta; zakaj ga ni, je spraševala mamo.

Spomnim se deklice, ki je prevzela prav vse grde besede, ki jih je od mame slišala o očetu. Besede, ki jih je izgovarjala, so bile odrasle besede, grde, žaljive besede odrasle ženske, ki je bila zelo jezna in razočarana. Na kakršno koli vprašanje o očetu, odnosu, stikih je odgovorila po mamino, na grd način. Morala sem se pogovoriti z

mamo, da je uvidela, kaj s svojim vedenjem povzroča svoji hčerki.

Spomnim se mame, ki je ob vsakem prekršku svojega sina ali slabi oceni hitela govoriti: »Veste, jaz moram, jaz moram. Veste mi smo ločeni. Sin mora biti uspešen. Veste, jaz moram, jaz moram.« Vso odgovornost in skrb je gospa popolnoma prevzela nase. Sinov neuspeh je bil tudi njen neuspeh. In sinov oče ji je to znal zelo lepo povedati.

Spomnim se očeta, ki je prišel na šolo z debelim fasciklom. V njem je imel zbrane vse prijave bivše žene zaradi kršenja dogovorov o stikih, zaradi zamud pri plačevanju preživnine in vse takšne in drugačne sodne odločbe. Zelo si je želel stikov s sinom. Mati mu jih je nenehno preprečevala zaradi takšnih in drugačnih razlogov. Če je oče nekako le uspel doseči stik, je bilo ob predaji otroka materi vedno nekaj narobe; vedno vpitje, grožnje, zahteve. Fant je v prvem razredu še močil posteljo, imel tike, govoril je po otroško. Razmere so se nekoliko umirile šele precej let kasneje, ko si je mati ustvarila novo partnerstvo.

Spomnim se očeta, ki je prihrumel v šolo in vpil, da ga je bilo slišati po vsej stavbi. Zahteval je svojega otroka. Ta pa je bil vidno prestrašen, jokal je in govoril, da ga ne želi videti. V dolgem pogovoru sem ga prosila, naj drugič govori normalno, naj ne vpije, ker se bomo vse lepo dogovorili. Zelo glasno mi je odgovoril: »Kdaj sem pa vpil? Saj sem govoril normalno.« Gospod sploh ni imel občutka, kako glasen je, ko se razburi, in kaj s tem povzroča.

Spomnim se kar nekaj žensk, mater, ki so izkoristile vsak obisk pri meni, da so se lahko zjokale. Prišle so na govorilno uro ali pa kar tako nekaj vprašati in se zjokale. Pogosto sem jih usmerjala, naj si poiščejo strokovno pomoč, da bodo lažje prenesle vse stiske, pritiske, stres in dejstvo, da je zakonska zveza razpadla. Po povratnih informacijah vem, da nobena ni našla primerne strokovne pomoči zase. Vsaka se je nekako znašla po svoje - prijateljice, sorodniki, sodelavci so bili poslušalci in svetovalci. Kolikor je pač kdo zmožel, znal.

Od septembra do novembra 2011, v prvih treh mesecih šolskega leta, sem spremljala tri razvezne postopke oz.

posledice le-teh. V treh mesecih kar tri. Posledice na otrocih so zelo hude. Otroci iz teh družin niso imeli sreče. Njihovi starši so ob razvezi pozabili na starševstvo, dostojen odnos, odgovornost do otrok. Zaslepljeni so bili z žalostjo in bolečino ob razpadu ljubezenske zveze, partnerskega odnosa. Ljubezen lahko pride in gre, starševstvo ne. Starševstvo je dosmrtna funkcija.

Ob razvezah vpleteni pozabljajo na osnovne funkcije družine, pozabljajo na varnost, spoštovanje, ljubezen. Pozabljajo na otroke, pozabljajo nase. Občutek imam, da se država in njen sistem ne zavedata, kako težak je postopek razveze, kako vpliva na udeležene. Ne zaveda se, da potrebujejo svetovanje in prvo pomoč vsi vpleteni. In to se mi zdi zelo tragično za vso družbo. Družina, njena osnovna celica, ne deluje, vsaj v veliki večini primerov ne.

Nujno bi bilo preventivno delovanje. Pred časom sem se veliko ukvarjala z zamisljivo o »šoli za starševstvo«. Z vsakim primerom se ponovno vrnem k njej. Pred otrokovim rojstvom greta bodoča starša v zdravstveni dom in opravita tečaj materinske šole. Tam bodoče starše naučijo previjati, oblačiti in hraniti otroka, razložijo porod in prve dni z otrokom doma. Prepričana sem, da bi morali bodoči starši opraviti še kakšen tečaj, dobiti še kakšno informacijo o starševstvu, vzgoji, odnosih in družini. Mnogi strokovnjaki pravijo, da je starševstvo najpomembnejši poklic. Zanj nas ne usposablja nihče. Oboženi smo z izkušnjami iz svoje primarne družine, morda smo prebrali še kakšno knjigo na to temo. In to je vse. Po mojih izkušnjah je to premalo, žal.

Programske smernice šolski svetovni službi nalagajo v prvi vrsti skrb za optimalen razvoj otroka. Kako lahko zagotovimo to? Kaj lahko storimo na šolah, da olajšamo stiske otrok, ki izhajajo iz različnih družinskih razmer? Na družino imamo pravzaprav zelo malo vpliva. Roditeljskih sestankov in raznih tematskih učnih srečanj se praviloma udeležujejo eni in isti starši. Praviloma tisti, ki nimajo težav. Drugo orodje, ki ga imamo, je pogovor s starši. Otrokova stiska zagotovo vpliva na njegovo delo v šoli, na domače naloge, sposobnost učenja, zbranost, mirnost. Poskušamo jim razložiti, kako njihovo obnašanje vpliva na otroka. Dejstvo je, da sta stres in stiska otrok veliko manjša, če se starša znata dogovarjati. Lahko poskušamo nekako umirjati domače razmere. Lahko razlagamo, govorimo, pripovedujemo, dopovedujemo staršem. To pa je skoraj vse, kar lahko naredimo. Otroci v šoli preživijo veliko časa. Vendar se vedno znova vračajo domov, k staršem, v domače razmere. Na šoli lahko otrokom zagotovimo nekakšno zavetje, varen prostor, ponudi-

Otroci iz teh družin niso imeli sreče. Njihovi starši so ob razvezi pozabili na starševstvo, dostojen odnos, odgovornost do otrok. Zaslepljeni so bili z žalostjo in bolečino ob razpadu ljubezenske zveze, partnerskega odnosa. Ljubezen lahko pride in gre, starševstvo ne. Starševstvo je dosmrtna funkcija. Ob razvezah vpleteni pozabljajo na osnovne funkcije družine, pozabljajo na varnost, spoštovanje, ljubezen. Pozabljajo na otroke, pozabljajo nase.

mo razumevanje, sprejemanje, lahko jim poskušamo dati znanje in moč, da bi morda lažje prenesli domače razmere. Poskušamo jim osmisliti cilje in želje mimo domačih stisk. Otroku lahko omogočimo stabilno okolje in čim več pozitivnih izkušenj v šolskem času in prostoru. Sodelovati moramo tudi z zunanjimi ustanovami, predvsem s centri za socialno delo. Opozarjati in obveščati moramo, če domače razmere postanejo neznosne in morda celo nevarne za otroke. Vse to imamo na razpolago. Vse to naredimo. Otroci pa se kljub vsemu vsakodnevno vračajo *tja, domov*.

Na šoli lahko otrokom zagotovimo nekakšno zavetje, varen prostor, ponudimo razumevanje, sprejemanje, lahko jim poskušamo dati znanje in moč, da bi morda lažje prenesli domače razmere. Poskušamo jim osmisliti cilje in želje mimo domačih stisk. Otroku lahko omogočimo stabilno okolje in čim več pozitivnih izkušenj v šolskem času in prostoru. Sodelovati moramo tudi z zunanjimi ustanovami, predvsem s centri za socialno delo. Opozarjati in obveščati moramo, če domače razmere postanejo neznosne in morda celo nevarne za otroke. Vse to imamo na razpolago. Vse to naredimo. Otroci pa se kljub vsemu vsakodnevno vračajo *tja, domov*.

bila verjetno lahko klasična predavanja različnih strokovnjakov, ki so ustaljena praksa na naši šoli. Udeležencev je vsako leto manj, vendar so nekateri starši zelo navajeni na to obliko izobraževanja in ne bi bilo dobro, da jih izgubimo. Drugi sklop bi bile lahko neke vrste skupine za samopomoč. Razpisali bi temo, strokovno literaturo, datum ter uro srečanja in povabili starše. Srečanje bi vodil strokovni delavec, verjetno šolska svetovalna služba ali morda razrednik. Starši bi imeli možnost spregovoriti o razpisani temi, poslušati drug drugega in si tudi svetovati, posredovati primere dobre prakse drug drugemu. Starši bi prebirali, se učili in učili druge o dogovorjeni temi, npr. strokovna knjiga bi bila lahko obvezno branje, rdeča nit leta za vse skupine staršev. Tretji sklop bi izvajali virtualno v obliki e-učilnice - moderno, preprosto, a kljub vsemu poučno. Staršem bi ponudili seznam strokovne literature in o njej razpravljali na forumu v e-učilnici na spletni strani šole. Forum bi morala voditi strokovna oseba, verjetno svetovalna služba, ki bi tudi »cenzurirala« objave v smislu preprečevanja objave žalitev, nesmiselnih nasvetov, nesmiselnih provokacij ipd. Zadnji del šole za starše pa bi bil v bistvu del vzgojnega ukrepanja šole. V določenih primerih bi staršem naložili, da mora prebrati določeno strokovno literaturo in se o njej pogovoriti z razrednikom ali s šolsko svetovalno službo ali sodelovati v e-učilnici. Tako bi šola prišla do vseh staršev, do pasivnih, aktivnih, e-staršev in do tistih, ki si jih najbolj želimo na naših srečanjih in predavanjih, tj. do staršev, ki imajo težave pri vzgoji otrok. Menim, da bi tako lahko dosegli premik pri vseh starših.

Šola za starševstvo

Tja, domov. Torej, kaj še lahko naredimo, da nekako vplivamo na »dom«? Kateri vrsti pomoči, ki jih imamo na razpolago, se na naši šoli še nismo dovolj posvetili? Kaj bi lahko še uvedli na šoli, da bi lažje dosegli starše? Morda je eden izmed odgovorov šola za starševstvo.

Razmišljam. Prvi del te šole bi moral resnično obstajati in se izvajati v t. i. materinski šoli, ki jo izvaja zdravstvo v času nosečnosti. Nujno bi tam morali spregovoriti tudi o vzgoji in starševstvu. V tem delu bi se morala izobraževanja udeležiti oba starša, oba vzgojitelja. Mislim, da bi morala oba slišati, da se začne otroka vzgajati takoj. Red, ritem, brezpogojna ljubezen, toplina in pravila od prvega dne. Pogosto slišim starše ali babice: »Joj, tako je majhen, ljubeč, ne boji tako huda, no.« Res je, se strinjam. Majhen, ljubeč in že popolnoma brez reda in brez meja. Tudi to bi morala oba starša vedeti od prvega trenutka, da sta oba zelo pomembna za zdrav ali - bolje - optimalen razvoj otroka. Otrok mora imeti oba vzorca, moškega in ženskega. Da, vem, enostarševske družine, samohranilске družine. Vem. Vendar mislim, da bi tudi ti starši morali slišati to. Vem iz lastnih osebnih in strokovnih izkušenj. Kot sem zapisala, ljubezen pride in gre, starševstvo je resnično dosmrtna funkcija. Mislim, da bi morala vedeti oba, da je njuna dolžnost, da delujeta v dobro otrok. Ne glede na vse.

Nadaljevanje šole za starševstvo bi morali prevzeti vrtci in nato šole - osnovne in srednje. Razmišljam, da bi ta del lahko izvajali v štirih sklopih. Prvi sklop bi

S tem sicer ne bi preprečili razveznih postopkov, mogoče pa bi s tovrstno podporo staršem olajšali njihovo stisko do te mere, da bi v njej vsaj kot starši delovali bolj konstruktivno - da ne bi svojih otrok pahnili v prvo bojno linijo. Tovrstna prizadevanja bi se gotovo dotaknila vsaj kakšnega starša. S tem bi kakšnemu otroku vsaj malo spremenili vsakodnevni odhod *tja, domov*.

Upam, da sem izpolnila kvoto spremljanja razveznih postopkov za to šolsko leto. Upam in si želim tega. Za otroke, za starše in zase.

Etične dileme in druge stiske strokovnjakov v službah pomoči

Dileme in stiske svetovalnega delavca

ALJA VERDINEK, Vrtec Ravne na Koroškem
alja.verdinek@vrtec-ravne.si

● **Povzetek:** Svetovalni delavec se pri svojem delu velikokrat sreča s primeri, pri reševanju katerih naleti na mnogo dilem. Včasih so te takšne narave, da vodijo v stiske ne le ljudi, ki so vpleteni neposredno, temveč tudi tiste, ki jih obravnavajo. Avtorica v prispevku predstavi primer nasilja v družini, ki je pri njej sprožil kar nekaj vprašanj o tem, ali je ravnala pravilno oz. ali bi ravnala drugače, čeprav je pri reševanju primera natančno upoštevala pravilnik, ki določa korake in časovno ter vsebinsko delovanje strokovnih delavcev.

V uvodu prispevka avtorica predstavi predpis in zakon, ki urejata omenjeno področje, v glavnem delu opiše primer iz prakse in ves potek njegovega reševanja. V sklepnem delu se dotakne pomena stalnega strokovnega izobraževanja in strokovnih aktivov, kajti le zadosti znanja in kompetenc na tem področju zmanjša možnost pojavljanja dilem in s tem tudi stisk pri svetovalnem delu.

Ključne besede: svetovalni delavec, strokovne dileme, nasilje v družini, stalno strokovno izobraževanje, samoevalvacija.

Counsellor's dilemmas and emergencies

● **Abstract:** In their work counsellors are frequently faced with dilemmas when solving the problems. Sometimes it is not only about the problems of people they treat but consequently about their own problems. In the article the author presents the case of domestic violence which she dealt with and which

made her doubt about her actions despite the fact that she strictly followed the act defining the steps as well as the time frame the experts should follow. In the introduction the author introduces the regulation and the law which define the previously mentioned field; in the main part of the article she describes the case and the whole procedure of dealing with it. In the conclusion she mentions the in service training which enable experts to gain knowledge and develop competences which reduce a number of dilemmas and emergencies in counselling.

Key words: counsellor, expert dilemmas, domestic violence, permanent in service training, self-evaluation.

Uvod

V poklicnem in osebnem življenju se velikokrat znajdemo v položajih, ko se nam porajajo številna vprašanja, ali smo ravnali dobro, pravilno in odgovorno. Še veliko težje pa nam je, kadar se srečamo z okoliščinami, ki so povezane z nasiljem v družinah.

Vrtec je vzgojno-izobraževalna ustanova, ki je dolžna izvajati Zakon o preprečevanju nasilja v družini (ZPND)¹ ter hkrati izvajati tudi notranji predpis - Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode.² Pravilnik v prvem členu »določa ravnanje zaposlenih v javnih vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki izvajajo javno veljaven program ob zaznavi nasilja nad otrokom v družini, oblike pomoči otroku, ki je žrtev nasilja, v vzgojno-izobraževalnih zavodih ter sodelovanje vzgojno-izobraževalnih zavodov z državnimi organi, nosilci javnih pooblastil in izvajalci javnih služb v primeru nasilja nad otrokom v družini«.

Svetovalni delavci imamo v tem kontekstu zelo pomembno vlogo, ki ni preprosta ali samoumevna, temveč je obremenjujoča psihično in čustveno. V podobni vlogi so strokovni delavci, ki so v vsakodnevnem stiku z otroki, s starši in z njihovimi življenjskimi zgodbami. Zato se je nujno treba opremiti z novimi spoznanji, ki opredeljujejo temo nasilja, da bomo prepoznali in pravilno ukrepali, kadar bo potrebno.

Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne ustanove jasno opredeljuje in določa naloge strokovnih delavcev, predvsem pa opredeljuje naloge svetovalnega delavca, ki vodi interni tim vzgojno-izob-

raževalnega zavoda, z otrokom vodi svetovalni pogovor, skrbi, da je vzgojno-izobraževalni zavod za otroka varovalni dejavnik, otroka, ki je žrtev nasilja, seznanji z vlogo vzgojno-izobraževalnega zavoda in drugih ustanov v postopku zaščite otroka in pomoči otroku, otroku zagotovi ustrezno podporo, po potrebi zagotovi podporo drugim članom družine, po potrebi otroka napoti k ustreznim strokovnjakom v dogovoru s starši ter z njihovo privolitvijo oz. po sklepu multidisciplinarnega tima centra za socialno delo, dela s skupino oz. z oddelčno skupnostjo in kot vodja internega tima sodeluje v multidisciplinarnem timu na centru za socialno delo (povzeto po Pravilniku o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne ustanove).

Da bi razumeli in odgovorno opravljali vse te naloge ter da bi pripomogli k razumevanju in izvajanju pravilnika v vsakdanjem življenju vrtca, smo se povezali s Centrom za socialno delo Ravne na Koroškem in skupaj izpeljali izobraževanje za strokovne delavce.

Kot članica tima vrtca sem se udeležila izobraževanja za strokovne delavce vzgojno-izobraževalnega zavoda, ki sta ga organizirala Ministrstvo za šport in Fakulteta za kriminologijo. Udeleženci izobraževanja smo pridobili znanje iz štirih vsebinskih sklopov razpisa: pravne podlage obravnavanja nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode, prepoznavanje in preprečevanje nasilja v družini, naloge zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih zavodih, sodelovanje z drugimi ustanovami pri soočanju z nasiljem v družini. Eden izmed ciljev programa je bil opremiti strokovne delavce z ustrezno čustveno pismenostjo, zlasti v smislu upoštevanja sodobnih spoznanj o povezanosti nasilja s čustvi.

Znanje o čustvih in čustvena kompetentnost sta pogoj za ustrezno uporabo Pravilnika o obravnavi nasilja >

Znanje o čustvih in čustvena kompetentnost sta pogoj za ustrezno uporabo Pravilnika o obravnavi nasilja v družini. Med drugim omogočata učinkovito sodelovanje med pristojnimi ustanovami. Z razvijanjem socialnih in čustvenih zmožnosti tako pri strokovnih delavcih, otrocih pa tudi pri starših lahko pomembno prispevamo k prepoznavanju primerov nasilja, ustreznemu odzivanju in preprečevanju nasilnega ravnanja v družinah.

¹ Zakon o preprečevanju nasilja v družini. Uradni list RS, 16/2008, 15. 2. 2008.

² Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode. Uradni list RS, 104/2009, 18. 12. 2009.

v družini. Med drugim omogočata učinkovito sodelovanje med pristojnimi ustanovami. Z razvijanjem socialnih in čustvenih zmožnosti tako pri strokovnih delavcih, otrocih pa tudi pri starših lahko pomembno prispevamo k prepoznavanju primerov nasilja, ustreznemu odzivanju in preprečevanju nasilnega ravnanja v družinah.

S pridobljenim znanjem bom zagotovo bolj kakovostno obravnavala primere nasilja v družini, hkrati pa bom svoje znanje prenašala v kolektiv.

Primer iz prakse

Da bi se strokovne delavke v našem vrtcu bolje pripravile na ravnanje v primeru zaznanega nasilja v družini, sem izvedla delavnico, v okviru katere smo poskušali ob izmišljenem primeru ukrepati, kot predpisuje pravilnik. Sodelovalno učenje je bilo v ospredju.

In nato se je nekega dne zgodilo vse tisto, o čemer smo se pogovarjali. Na delavnici je bilo preprosto: skupaj smo reševali problem in ugotavljali, kakšen je najboljši način reševanja. Ko pa se znajdeš v položaju, ki se te dotakne, zareže globoko v srce in možgane, se postavi vprašanje, kaj je v ospredju - srčnost ali razum.

V telefonskem pogovoru mi je vzgojiteljica sporočila, da je po otroka prišla mama, ki se čudno vede, njen pogled je usmerjen mimo nje, proti sredini igralnice, usmerjen tudi mimo sina, ko je iztegnila roke predse in poklicala otroka. Njena hoja je močno opotekajoča. V garderobi odloži torbico, ves čas brska po njej ter krili z rokami po otrokovih oblačilih na obešalniki. Večkrat jo zanese, pade na kolena ter brska po torbici in hkrati naroča starejšemu sinu, ki jo priganja, naj jo počaka.

Vzgojiteljica ji ponudi pomoč. Vpraša jo, ali zmore; pove ji, da jo skrbi, ali bo otroka lahko odpeljala domov. Mama vztraja, da bodo odšli skupaj. V tem trenutku me vzgojiteljica pokliče.

Moja služba je bila uradno ta dan že končana, vendar sem se odločila, da grem pogledat, kaj se dogaja. Mamo sem dohitela nekaj metrov stran od vrtca na stopnicah. Povem ji, da so me obvestili o njenem stanju. Opozorim jo, da ji ne morem dovoliti,

da nosi v naročju otroka, ker je bilo dobro razvidno, da se opoteka, naslanja na ograjo in težko govori (5. člen ZPND - dolžnost ravnanja).³ Ko je snela očala, sem videla, da so njene oči rdeče in pogled odsoten, utrujen. Kot bi bila zaspana. V tem trenutku je začela jokati. Pove, da je oče otrok v zaporu. Dogovoriva se, da ji pomagam do doma, nato pokličeva njene starše, da bodo poskrbeli za otroka in zanjo. Doma jo vprašam, ali mi dovoli, da ji pomagam, dokler ne bodo prišli njeni starši. Pokliče tudi taščo in tasta.

Sorodnikom povem, kaj se je dogajalo, in vse prisotne vprašam, ali mi lahko zagotovijo, da bodo poskrbeli za otroke, ker ta trenutek mama ni sposobna poskrbeti zanje. Zagotovijo, da bodo ta konec tedna pomagali otrokom in njej, pa tudi vnaprej so pripravljene sodelovati. Preden odidem, me mama prosi, naj ne pokličem policije ali socialne službe. Seznanim jo, da sem po zakonu dolžna podati poročilo pristojnim službam o dogodku (6. člen ZPND - dolžnost prijave).⁴ Kljub temu se mi zahvali za pomoč in zaprosi, ali lahko pride v ponedeljek na pogovor.

V ponedeljek zjutraj se oglasi, spremlja jo tašča. Pove, da so sorodniki čez vikend poskrbeli zanjo in za otroka, da se danes počuti bolje in da obžaluje dejanje. Pove, da ni zaužila samo metadona, temveč tudi nekaj tablet. Pripravljena je sodelovati. Rada bi se zdravila. Nekaj informacij o detoksikaciji že ima. Poklicala bo zdravnika na kliniko in se dogovorila za termin.

Dogovoriva se, da se bo oglasila na centru za socialno delo, poišče pristojno socialno delavko, ki je bila obveščena o dogodku. Seznanim jo z imenom in priimkom socialne delavke ter poskrbim za telefonsko številko. Podam ji osnovne informacije o društvu Projekt Človek,⁵ ki zagotavlja različne oblike pomoči in programov za odvajanje odvisnosti.

Tankočutnost, pripravljenost razumeti stisko, pomagati in zaščititi otroka, prisluhniti in zaupati, se prilagoditi in odločiti ter dobro sodelovati z vsemi ključnimi udeleženci. Timsko delo je bilo ključnega pomena pri reševanju stiske družine.

3 »Organi in organizacije so dolžni izvesti vse postopke in ukrepe, ki so potrebni za zaščito žrtve glede na stopnjo njene ogroženosti in zaščito njenih koristi ...«

4 »Vsakdo, zlasti pa strokovni delavci oziroma delavke v zdravstvu ter osebe vzgojno-varstvenih in vzgojno-izobraževalnih zavodov, mora ne glede na določbe o varovanju poklicne skrivnosti takoj obvestiti center za socialno delo, policijo ali državno tožilstvo, kadar sumi, da je otrok žrtev nasilja.«

5 Društvo »Projekt Človek« je nevladna, humanitarna in neprofitna organizacija. Njihovo osnovno poslanstvo je humanitarnost, strokovna pomoč zasvojenim, zagovarjanje abstinence ter kvalitetno življenje brez drog. Društvo izvaja programe za samopomoč, terapijo in socialno rehabilitacijo oseb z različnimi oblikami zasvojenosti. Projekt Človek je **javni socialnovarstveni program**, ki ima organizirano terapevtsko skupnost, terapevtsko skupnost za zasvojene mamice, starše in njihove otroke, preventivne programe, projekt socialnega zaposlovanja.

Kje jih najdete? Na spletni strani projektclovek.si so zapisani vsi pomembni podatki in kontakti. Sprejemni center se v Ljubljani nahaja na Malenškovi 11. Njihov elektronski naslov sc.lj@projektclovek.si.

Mama se oglasi čez en teden in pove, da so ji na centru za socialno delo zagotovili prvo socialno pomoč, da je obiskala ambulanto v Ljubljani in da mi bo sporočila termin zdravljenja.

Decembra odhaja na detoksikacijo, v tem času otroka izpiše iz vrtca, ker njena mama živi v drugem kraju in otroka ne bodo vozili v vrtec zaradi oddaljenosti. Za starejšega sina poskrbita tast in tašča.

Po treh mesecih me zopet obišče in pove, da pride deček v vrtec, da je končala detoksikacijo in se dobro počuti, vendar bo kljub temu dvakrat tedensko hodila v Ljubljano na terapije.

Velikokrat sem se vprašala, ali sem ravnala dobro, ko sem se odločila, da bom ji bom v tistem trenutku pomagala kar sama. Najprej sem čutila, da ji moram pomagati do doma, potem poskrbeti za socialno mrežo - ob sebi bo najprej potrebovala svoje bližnje -, saj je smisel socialne mreže v povezovanju posameznika z ljudmi v njegovem domačem okolju.

Katere strategije so me pravzaprav vodile v tem primeru? Predvsem tankočutnost, pripravljenost razumeti stisko, pomagati in zaščititi otroka, prisluhniti in zaupati, se prilagoditi in odločiti ter dobro sodelovati z vsemi ključnimi udeleženci. Timsko delo je bilo ključnega pomena pri reševanju stiske družine. Zame pomeni specifično delo, odnos ter vedno znova izziv. V timu smo se spodbujali, se medsebojno podpirali, izmenjali izkušnje in strokovno znanje, usklajevali mnenja, načrtovali načrt pomoči in evalvirali cilje ter jih usmerjali v isto smer. Ob tem sem se počutila bolj varno, ker pri odločitvah nisem bila sama.

Sklep

Vem, da je učenje pravzaprav prisotno v mojem vsakdanjem osebnem in poklicnem življenju, izobraževanje je pomembno, da pridobim nova spoznanja in znanja, ki jih potrebujem, da bom lahko kompetentno opravljala svoje delo, kajti vedno znova zavedno in nezavedno prenašamo svoja znanja, vrednote in stališča v svoje kolektive.

Zavedam se, da imam različna znanja in izkušnje, ki jih lahko povezujem z na novo pridobljenimi znanji in jih nato uporabim v različnih okoliščinah v vsakdanjem življenju vrtca, pri čemer razvijam sposobnost organiziranja in usmerjanja lastnega učenja ter upravljanja s časom. Ob tem opravljam poglobljeno samoevalvacijo dela, ker lahko le tako vrednotim svoj trud.

Vendar imam tudi pričakovanja v smislu povezovanja z ustanovami, s katerimi vstopamo v procese reševanja in pomoči otrokom ter družini. Od njih pričakujem korektno sodelovanje, povezovanje in koordiniranje ter timsko delo, kar je pogoj za učinkovito zaščito otroka.

Učiti se ob vzajemni spodbudi je mnogo lažje. Skupinska dinamika nam omogoča, da se ukvarjamo z isto temo, več je idej, mnenj, dilem, ki jih skupaj razrešujemo in prenašamo na raven oddelka.

Tako se spodbujamo v kolektivu. Kako pa je v stroki?

Vključujem se v aktiv svetovalnih delavcev, ki mi omogoča strokovno podporo, izmenjavo izkušenj tudi prek elektronske pošte. V spletnih učilnicah imam možnost dostopati do pomembnih informacij, sodelovati v forumih, vprašati ali podati svoje mnenje. Vendar kljub možnostim, ki jih omogoča sodobna informacijsko-komunikacijska tehnologija, potrebujem več priložnosti oziroma možnosti pogovarjati se o strokovnih dilemah. Tako kot je stalno strokovno izobraževanje svetovalnega delavca nujno potrebno (10. člen Zakona o preprečevanju nasilja v družini),⁶ tako je nujno treba organizirati stalna skupna srečanja za supervizijo, kajti zavedam se, da moramo pri svojem delu delovati skladno s svojimi občutki, mislimi, željami, ob tem pa moramo upoštevati strokovno doktrino ter poklicno kompetentnost in vse to povezati z realnimi možnostmi.

Ozaveščati in spreminjati sebe ni lahko; je trdo delo in ključ do uspeha. Uspeha v smislu priložnosti. Sprejemanje sebe nas bogati. V meni se je prebudila hvaležnost za neizmerno izkušnjo, iskanje možnosti za pozitivne spremembe, zame pomeni vrednoto, ob kateri raste moja notranja moč in zavzetost. Pomagati je moje poslanstvo, kot to, da sem postala mama.

Svoj napredek vidim kot kažipot uspešnega medsebojnega sodelovanja, ki podpira in razvija zaupni odnos in iskanje skupnih vrednot, ki nas zbližajo. Del mojega dela je določen s tem, kar sama čutim, da bi bilo treba narediti, kar se mi zdi pomembno, in ne vedno s tem, kar sem po poklicu. Stisk je vedno več in tudi sama sem bolj občutljiva nanje. In prav občutek nemoči je po mojem tudi tisto, kar me pahne v stres. Pri svojem delu in vstopanju v te odnose izhajam iz načela demokratičnosti in predpostavke, da je pravica otrok sprejeta vrednota in seveda standard dobrega vrtca.

Vsaka pot nekam vodi. Ali je prava izbira, na začetku poti nikoli ne veš. Je bila moja pot izbira, pričakovanje >

⁶ » Strokovne delavke oz. delavci v organih in organizacijah, ki so /.../ zadolženi za opravljanje nalog na področju nasilja, se morajo v okviru stalnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja obvezno redno izobraževati s področja nasilja /.../.«

ali dolžnost? Zagotovo je bila dolžnost zaščititi otroka in ne samo imeti čut za sočloveka v stiski. Odprla se mi je pot za skupno sodelovanje in izkušensko učenje.

V kritičnih okoliščinah se mi zdi, da večno krmarim, zato se moram nenehno truditi za svoj osebni in profesionalni razvoj.

Viri

1. Zakon o preprečevanju nasilja v družini, Uradni list RS, št. 16/2008, 15. 2. 2008.
2. Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode, Uradni list RS, št. 104/2009, 18. 12. 2009.
3. Samoevalvacijsko poročilo svetovalne službe Vrtca Ravne na Koroškem za šolsko leto 2012/2013.
4. Katja Valenčak, Ingrid Klemenčič: Obravnavanje nasilja v družini, Priročnik za zaposlene v VIZ, Ljubljana 2011.
5. Priporočilo evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljensko učenje (2006/962/ES).



Navodila za pisanje člankov

Natisnjen izvod prispevka in datoteko na disketi, ki naj bo označena z imenom avtorja/-ice, pošljete na naslov odgovorne urednice: Mag. Cvetka Bizjak, Zavod RS za šolstvo, OE Ljubljana, Parmova 33, 1000 Ljubljana, lahko pa tudi po elektronski pošti na naslov: cvetka.bizjak@zrss.si.

Svoje podatke (o avtorju/-ici) posredujete na obrazcu Prijavnica prispevka za objavo v reviji.

Za lažje komuniciranje priporočamo, da pripišete svojo telefonsko številko in elektronski naslov.

Avtor/-ica odgovarja za trditve v sestavku, zato mora biti podpisan/-a s polnim imenom in priimkom.

Prispevku je treba priložiti **lastnoročno podpisano** Prijavnico za objavo prispevka v reviji, s katero avtor/-ica med drugim jamči, da je prispevek izvirno avtorsko delo.

Obrazec za prijavo prispevka (Prijavnica) je dostopen na spletni strani ZRSS ali v založbi ZRSS. Ker vsebuje vse zahtevane podatke o avtorju/-ici, drugih podatkov uredništvu ni treba pošiljati.

Prispevek naj obsega približno 10 (do 15) tipkanih strani vključno s preglednicami, slikami in literaturo.

Naslovna stran naj vsebuje naslov članka, ime in priimek avtorja/-ice in naziv ustanove, kjer je avtor/-ica zaposlen/-a, sledijo povzetek (do 10 vrstic, v slovenskem in angleškem jeziku), ključne besede (na koncu povzetka), besedilo sestavka in nazadnje seznam **uporabljenih virov**.

Seminarskih nalog v obliki, kot so izdelane pri študiju ali na različnih tečajih oz. seminarjih, ne sprejemamo, če niso prirejene za prispevek v reviji.

Prispevku dodajte **seznam uporabljenih virov s podatki**, pri čemer, prosimo, da:

- Za reference v besedilu** uporabite sprotno navajanje v oklepaju. Če gre za citat ali točno navedbo, navedite v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran.
Primer: (Dandeker 1990, str. 234).
Če gre za splošno navedbo, izpustite stran.
Primer: (Dandeker 1990).
- Opombe** označite z zaporednimi številkami proti pod besedilom (na dnu strani).
- Seznam literature** napišite na koncu prispevka in ga uredite po abecednem redu avtorjev. Predlagamo

takle zapis:

- za knjige:** priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov dela, kraj, založba.
Primer: Dandeker, C. (1990). *Surveillance, Power and Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- za članke v revijah:** priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov članka, ime revije, letnik, številka revije, strani.
Primer: Dahl, S. T. (1977). *State Intervention and Social Control in Nineteenth-Century Europe*. *Contemporary Crises*, letnik 1, št. 2, str. 163–187.
- za prispevke v zborniku ali zbirki besedil:** priimek in začetnica imena avtorja, letnica, naslov prispevka in nato podatki o zborniku ali zbirki besedil.
Primer: Bešter Turk, M. (2003). *Obravnava zapisanega neumetnostnega besedila pri pouku slovenščine kot materinščine*. V: Ivšek, M. (ur.), *Pogovor o prebranem besedilu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 20–32.

č) Pri elektronskih virih se poleg avtorja in naslova citirane enote in naslova spletne strani v oklepaju obvezno navede tudi datum ogleda te strani.

Primer: Perko, D. *Sporna in standardizirana imena držav v slovenskem jeziku*. *Medmrežje*: (5. 4. 2004).
Če avtor ni znan, se navede le spletno stran in datum ogleda te strani.
Primer: (2. 4. 2004).

Preglednice, slike in druge priloge naj bodo natipkane/narisane na posebnih listih.

Preglednica ali slika naj ima naslov in zaporedno številko, v tipkopisu pa mora biti označeno, kam katera sodi. Dobrodošli so tudi članki, opremljeni s slikovnim gradivom. Slikovno gradivo bo objavljeno v črno-beli tehniki. K ilustracijam iz literature navedite natančen naslov vira.

Za objavo slikovnega gradiva in fotografij je potrebno **soglasje avtorja** oz. staršev/skrbnikov, če gre za izdelke mladoletnih oseb.

Vse prispevke pregleda uredniški odbor (recenzenti) in lektor. Pred objavo članka urednica vsakega avtorja obvesti o recenzentskih pripombah in predlaga tudi morebitne posege, ki bi lahko prispevali k boljši kakovosti članka, posredno torej tudi revije.

Rokopisov in slikovnega gradiva praviloma ne vračamo.



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo