

# STALIŠČA ŠOLSКИH DELAVK IN MODELI DOBRE PRAKSE V ŠOLAH V ZVEZI Z DUŠEVNIMI STISKAMI MLADIH

# 217

ATTITUDES OF SCHOOL WORKERS AND MODELS  
OF GOOD PRACTICE IN SCHOOLS RELATED TO  
MENTAL HEALTH PROBLEMS OF YOUNG PEOPLE

**Mija M. Klemenčič Rozman**, *dr. soc. ped.*

*Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana  
mija-marija.klemencic@guest.arnes.si*

**Bojan Dekleva**, *dr. psih.*

*Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana*

## POVZETEK

Prispevek predstavlja pregled ugotovitev dveh študij: a) stališč pedagoškega kadra o duševnih stiskah otrok in mladostnikov ter b) značilnosti ukvarjanja na tem področju v šolah, kjer so razvite dobre prakse. V teoretskih izhodiščih opredeli vlogo šole v povezavi z duševnim zdravjem in umesti delovanje šolske svetovalne službe v različnih obdobjih ter družbenih okoljih. Prva študija je bila izvedena s spletnimi anketami na uresničnem vzorcu 126 respondentk, druga pa je s polstrukturiranimi intervjuji dosegla vzorec treh šol z različnimi programi. Ugotovitve kažejo, da na tem področju obstajajo potrebe po dodatnih znanjih, po depatologizirajočem pristopu do duševnih stisk in bolj dostopni zunanji strokovni pomoči. Ugotovitve obeh študij vodijo do sklepa, da šolski prostor potrebuje specifične spodbude k razvijanju

in udejanjanju socialnointegrativnega celostnega pristopa na področju soočanja z duševnimi stiskami, ki so opredeljene v sklepnem delu prispevka.

**KLJUČNE BESEDE:** *duševne stiske, otroci in mladostniki, šola*

## **ABSTRACT**

The article presents an overview of the findings from two research studies: a) the attitudes of school workers towards mental health problems of children and young people, and b) the approach to addressing these issues in schools where they have adopted good practices in this field. The theoretical grounds of the article include a definition of the role of schools in mental health and presents the activity of the school counselling services in different periods and societies. The first research study was conducted with online surveys that included a completed sample of 126 respondents, while the other included semi-structured interviews, conducted at three schools with various programmes. The findings identified a gap in the knowledge, and the need to depathologise mental health problems and provide more accessible external expert support. The findings of both research studies lead to the conclusion that specific incentives to develop and implement a socially integrative and wholesome approach are needed in the school arena to face mental health problems, which were defined in the final part of the article.

**KEYWORDS:** *mental health problems, children and youth, school*

## **UVOD**

Šola (in v podobni meri vrtec) ima v sistemu skrbi za duševno zdravje in dobrobit posebno, privilegirano mesto (Mikuš Kos, 2017a). Prvič zato, ker skozi šolo »potuje« praktično vsa populacija ljudi, drugič zato, ker mladi preživijo v šolah razmeroma velik del svojega življenja, ter tretjič zato, ker šola omogoča oblikovanje

življenjskih pogojev mladih že zelo zgodaj, ko marsikateri vzorci duševnega življenja in vedenja še niso ustaljeni in se znaki težav šele začnajo kazati. Poleg tega v šolah delajo strokovni kadri, pedagoške delavke<sup>1</sup>, učiteljice, profesorice in druge, ki jim je mogoče pripisati tudi naloge, ki so lahko tudi v zvezi s ciljem ohranjanja duševnega zdravja in ne le s prenašanjem ter »nalaganjem« znanja (na tem mestu se lahko spomnimo Freirovega<sup>2</sup> pojma bančniškega sistema šolanja, za katerega se prepogosto zdi, da postaja eno od osnovnih vodil pri razvoju šolstva<sup>3</sup>). Odrasli (delavke šole) imajo torej res pomembno in odgovorno nalogo, omogočiti vsem otrokom, ki so jim zaupani, čim bolj varno in spodbudno okolje, v katerem naj bi se optimalno razvijali. Šola se v tem smislu razlikuje od drugih okolij, predvsem od tržno usmerjenih ali tudi drugih samo storilnostno usmerjenih delovnih okolij; razlikuje se v tem, da je njenemu delovanju mogoče pripisati tudi vzgojne in duševnozdravstveno preventivne cilje.

Zato je postalo mogoče in zaželeno govoriti o nalogah in ciljnih šol v zvezi s poljem duševnega zdravja, pa čeprav včasih slišimo mnenja, da »šola ni terapevtska ustanova« ali da »šola ni za to« ali (bolj artikulirano) takole:

*Omejitve [... v zvezi z obravnavanjem duševnih stisk učenk ...] se kažejo znotraj kolektiva, to je ekipe strokovnega aktiva, ki tovrstno delo interpretira kot delo, ki ni primerno za šole, ampak pripada zdravstvu (mnenje šolske svetovalne delavke iz osnovne šole).*

Za opravljanje kakšnih specifičnih nalog v zvezi z duševnim zdravjem se v šolah pogosto organizirajo posebne službe, ki so po svetu organizirane različno in zaposlujejo različne kadre. Pri

<sup>1</sup> V teh službah in teh poklicnih vlogah so pri nas v veliki večini zaposlene ženske. V tem članku so besede in slovnične oblike zapisane v ženskem spolu in se nanašajo enakovredno na vse osebe, ne glede na njihovo spolno identifikacijo.

<sup>2</sup> Freire, 2017.

<sup>3</sup> Vseeno pa ob tem A. Mikuš Kos (2017b) komentira, da bi morala biti šola zainteresirana za dobro duševno zdravje svojih učenk, ker se zdrave učenke bolje učijo in tako bolje dosegajo (tudi dobro merljive) cilje šole.

nas so to šolske svetovalne delavke, ki so po izobrazbi večinoma psihologinje, socialne delavke, socialne pedagoginje, pedagoginje in specialne pedagoginje, drugod po svetu pa so to lahko »šolske sestre« (school nurses), ki domnevno delujejo veliko bolj znotraj medicinskega okvira, ali pa svetovalke (school counselors), ki so tudi formalno usposobljene za svetovalno in včasih tudi terapevtsko delo. Ali pa take vloge nosijo učiteljice, ki so do-izobražene za šolsko svetovalno delo. Dejavnosti in službe šolskega svetovalnega dela (ali skrbi za zdravje ali posebej za duševno zdravje ali za poklicno usmerjanje in načrtovanje poklicne poti) so lahko organizirane kot služba znotraj šole ali pa kot zunanja služba, ki servisira tovrstne potrebe šole. Naša ureditev, kjer so šolske svetovalne službe organizacijsko del šole, ni edina mogoča in pomeni le enega od modelov, kako je to organizirano po svetu, čeprav ima seveda taka organiziranost mnoge prednosti<sup>4</sup>.

Kanadska avtorja Wei in Kutcher (2012) v svojem pregledu »globalnih pristopov in izzivov mednarodnega šolskega duševnega zdravja« opisujeta, da so se šolski zdravstveni programi razvijali skozi tri faze. V prvi so bile pomembne teme preventivni pregledi, cepljenja in skrb za zdravstvene osnove, kot so voda, prehrana in podobno. V drugem obdobju, ki naj bi obsegalo zadnjih 20 let (torej okvirno 1990–2010), so se področju dodale teme socialnega in čustvenega zdravja, s tem povezanega izobraževanja ter dobrega počutja, ki so obsegale oblikovanje varnega okolja, razvijanje življenjskih veščin, preprečevanje nasilja in zlorabe drog ter detektiranje specifičnih učnih težav. Šele v zadnjem obdobju pa naj bi postale teme osredotočene pozornosti duševno zdravje, duševne motnje in bolezni, vključujoč zgodnjo detekcijo in preprečevanje

<sup>4</sup> American academy of pediatrics (2004) navaja tri vrste modelov organizacije služb za duševno zdravje v šolah. Te so lahko organizirane kot sestavni del šol in so njihove delavke zaposleni na šolah; lahko dejavnosti, povezane s skrbjo za duševno zdravje, izvaja zunanja izvajalka ali služba za šolo; ali pa obstaja celovit in integriran program duševnega zdravja, ki je ciljan na šole, družine in skupnost.

ter promocijo duševnega zdravja skozi izobraževanje<sup>5</sup>. Zdi se, da so bile v slovenski ureditvi in praksi teme iz prvega omenjenega obdobja predvsem povezane s službami šolske medicine, medtem ko so bile teme iz druge faze predvsem v domeni šolskih svetovalnih služb, prav tako tudi teme iz tretje faze, ki pa se v opazni meri obravnavajo tudi s sodelovanjem drugih, zunanjih organizacij in izvajalk. Vseeno pa je po mnenju nekaterih tema duševnega zdravja v našem šolskem prostoru »nekoliko zapostavljena« (Morgan, 2017).

Šole naj bi bile torej – ker tam lahko najdemo vso populacijo mladih in ker tam delajo bolj ali manj usposobljeni kadri – potencialno prostor pozitivnega delovanja v smeri zagotavljanja pogojev za razvoj dobrega duševnega zdravja, nekakšen varovalni dejavnik oz. prostor, kjer bi se lahko dogajali varovalni, spodbudni procesi. Vendar pa šola ni izolirana do širšega družbenega okolja in ni imuna pred vplivi, ki jih to prinaša. V resnici ne samo da ni imuna, temveč ji v veliki meri zunanje (politično, strokovno itd.) okolje narekuje trende razvoja. Šola se sebi odraža in reproducira zunanje politične, ekonomske, socialno-kulturne pogoje in je torej tudi pomembno orodje reprodukcije sistema. V njej se na primer socialne razlike in razlike v izobraževalnih dosežkih učenk ohranjajo ali celo prej poglobljajo kot pa zmanjšujejo<sup>6</sup>. Šola zato ni le prostor varovalnega delovanja, ampak tudi stresogeno in ogrožajoče okolje. Zato ne preseneča, če dijakinje v neki srednji šoli »navajajo, da je šola najmočnejši stresogen dejavnik v njihovem življenju« (pav tam). Temu drugemu vidiku, namreč šoli kot ogrožajočemu dejavniku za duševno zdravje, je v razpravah o šolskem svetovalnem delu ali o duševnem zdravju mladih običajno namenjena manjša pozornost

<sup>5</sup> Weare in Nind (2010) v zvezi s programi promocije zdravja pišeta, da je vodilna svetovna sila na področju takih programov (bodisi glede na njihovo število bodisi na moč znanstvenega preverjanja njihovih učinkov) ZDA. Po svetu naj bi bilo dobesedno na tisoče različnih programov. Avtorici (prav tam) pripisujeta Avstraliji nekoliko drugačno usmeritev v pristope »celotne šole« ali »celotne skupnosti«, ki naj bi proizvedli močne mreže zdravih in odpornih šol. Programov promocije duševnega zdravja naj bi bilo tudi v Evropi vedno več, pri čemer omenjata programe preprečevanja nasilja, socialnega in čustvenega učenja, spoprijemalnih spretnosti, programe življenjskih veščin, prosocialnega vedenja in preprečevanja vrstniškega zlorabljanja.

<sup>6</sup> Glej npr. Klun, 2019.

ali pa se ga spregleda, saj pomeni navezavo na širša družbena dogajanja in strukture, ki presejajo domeno delavk posameznih šol<sup>7</sup>.

Različne strategije in pristope šol v varovanju duševnega zdravja Mikuš Kos (2017b) sistematizira takole: odpravljanje dejavnikov tveganja; uvajanje varovalnih dejavnikov; pozitivna usmeritev v otrokova močna področja; upoštevanje povezav med čustvi in učenjem; razvijanje dobrih medvrstniških odnosov; pogovori z otroki o duševnem zdravju, težavah in motnjah; sodelovanje mladih pri varovanju duševnega zdravja; prosocialno delovanje otrok; vključevanje varovanja duševnega zdravja v kurikulum; sodelovanje s starši; psihoedukacija; povezovanje s skupnostjo; aktivnejša vloga šolske svetovalne službe ter povezovanje z zunanjimi službami na področju varovanja duševnega zdravja. Omenjene strategije pa po najinem mnenju pretežno niso nekaj, kar bi lahko razumeli predvsem »tehnično«, torej tako, da razvijemo in izvajamo specifične ure takih dejavnosti, ali uporabljamo specifične tehnike ali za to zaposlimo specifične kadre. Vse te strategije je mogoče in bi jih bilo treba uveljavljati v večini ali vseh dejavnostih v šolskem prostoru, torej na način »pristopa cele šole« ali razvoja ustreznega šolskega etosa in organizacijske kulture šole. Ta bi moral vključevati cilje in poslanstva, ki bi bila združljiva z varovanjem duševnega zdravja. V uveljavljanju in razvoju takega etosa bi morali imeti bolj ali manj aktivno vlogo vse šolske delavke, še posebej vodstveni kader, v našem sistemu posebej tudi šolske svetovalne službe.

## **RAZISKOVALNI PROBLEM IN VPRAŠANJA**

Namen raziskave je bil spoznavanje pogledov strokovnih delavk, ki se z mladimi srečujejo znotraj vzgojno-izobraževalnih kontekstov (šol in dijaških domov), na problematiko duševnega zdravja mladih in možnosti dela z njimi v okviru šol. Skozi njihove izjave smo želeli sklepati o različnih praksah na šolah. Vzpostavili smo stik s predstavnicami šol in pridobili podatke o njihovih zaznavah

<sup>7</sup> Prav tem vidikom pa je bila posvečena serija okroglih miz v šolskem letu 2018/2019, ki jih povzemata Š. Razpotnik in D. Tadič (v tisku).

stanja na šoli, izkušnjah, kompetencah in načinih ukrepanja, ko se srečajo s stisko mladostnic ali njihovih družin. Temu namenu smo sledili skozi dve študiji, ki sta opisani v nadaljevanju: prva obsega anketiranje večjega vzorca predstavnic šol, druga pa bolj poglobljeno analizo modelov dobre prakse na treh šolah.

## **PRVA ŠTUDIJA: UGOTAVLJANJE STALIŠČ IN OCEN ŠOLSКИH (SVETOVALNIH) DELAVK**

### **NAMEN ANALIZE IN RAZISKOVALNA METODA**

Splošni namen analize (v nadaljevanju imenovane tudi spletna študija) je bil spoznavanje prakse in stališč vzgojno-izobraževalnih ustanov v zvezi z duševnimi stiskami in težavami mladih. Konkretnje nas je zanimalo, 1. kakšne duševne težave in stiske mladih predstavniki teh ustanov opažajo; 2. kaj so znanilci duševnih stisk in značilnosti okoliščin, v katerih šola prvič zazna stiske mladih; 3. kakšne so možnosti in ovire za delo z duševnimi stiskami mladih v šoli; kakšni morebitni protokoli obravnave; 4. ali na šolah obstajajo kakšni protokoli ali dogovorjeni načini ukrepanja; 5. ali prepoznavajo kakšne modele svoje dobre prakse na tem področju; 6. s kakšnimi pričakovanji se na njih obračajo starši in kakšne so izkušnje sodelovanja z njimi; 7. kakšno je sodelovanje z drugimi organizacijami in kam mlade napotujejo; 8. kakšne so oblike informiranja mladih in staršev o možnostih pomoči; 9. kakšni so njihovi predlogi za izboljšanje stanja na področju dela z mladimi v duševnih stiskah in kakšne vrste podpor bi šole v tem kontekstu potrebovale.

Kot način zbiranja podatkov je bila izbrana metoda spletnega anketiranja. Prošnje za sodelovanje pri anketi smo poslali na elektronske naslove vseh slovenskih osnovnih in srednjih šol ter dijaških domov. Njihove naslove smo pridobili od Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport RS. Na anketo smo skupno prejeli 126 odgovorov, in sicer 67 od 15 % naslovljenih osnovnih šol, 50 ali 24 % od naslovljenih srednjih šol ter 9 ali 23 % od naslovljenih dijaških domov. Čeprav je bila naslovljena celotna populacija šol in domov, je pri odgovarjanju prišlo do samo-izbire tistih, ki

so se na anketo odzvali. Ker ne vemo, po kakšnih kriterijih so se samo-izbirali, težko trdimo, da je realizirani vzorec reprezentativen. Ocenjujemo, da je verjetno, da so se na anketo odzvale v večji meri ustanove (oz. posameznice), ki se srečujejo z več duševnimi stiskami mladih, ki jih to področje bolj zanima ali ki imajo s tem v zvezi bolj razvito prakso.

Med respondentkami jih je 81 % opredelilo svoje delovno mesto. Med temi je bilo 92 % svetovalnih delavk, 9 % učiteljic/profesorice/vzgojiteljic, 4 % ravnateljic ali pomočnic in 7% izvajalk dodatne strokovne pomoči. Sodelujoče ustanove so bile iz vseh slovenskih regij, vendar pa po večjem deležu zastopanosti nekoliko izstopata gorenjska in zasavska regija, po manjši stopnji odzivnosti pa savinjska, posavska in koroška.

Anketa je obsegala devet zgoraj navedenih vprašanj z odprtim načinom odgovarjanja. Presenetila nas je velika obsežnost odgovorov. Odgovore smo analizirali z njihovim tematskih razporejanjem/kodiranjem v različne skupine vsebin, ki smo jih vsebinsko interpretirali, včasih pa tudi preštevali z namenom ugotavljanja zaporedja pogostosti različnih odgovorov.

## **UGOTOVITVE**

V nadaljevanju prikazujemo povzetke analize odgovorov na posamezna od devetih vprašanj. Pri nekaterih točkah naše ugotovitve ilustriramo z izbranimi citati iz odgovorov šol.

### **1. Pogostost pojavljanja duševnih težav mladih**

Anketirani najpogosteje poročajo o pojavljanju naslednjih vrst duševnih stisk mladih: anksioznost in panični napadi, medvrstniško nasilje, depresivna stanja in samopoškodbeno vedenje, pri osnovnošolski populaciji še strah pred šolo in podobni pojavi, pri srednješolski pa motne hranjenja. Druge pogoste težave osnovnošolk so še vedenjske težave ter motnje pozornosti in koncentracije, pri srednješolkah pa kemične in nekemične odvisnosti ter zlorabe in samomorilnosti ter z njo povezane pojavne oblike. Poleg teh vrst težav, ki so razmeroma dobro (to je individualistično, kot značilnost

posameznika) opredeljene, so respondentke zelo pogosto navajale še stiske mladih, ki so bile opredeljene z opisovanjem različnih družinskih situacij, npr. »neurejene družinske razmere in odnosi«.

Upoštevač obe vrsti šol, ugotavljamo, da so – po mnenju anketiranih – najbolj v porastu anksiozne motnje in panični napadi (točneje rečeno, so na največ šolah menili, da je ta pojav v porastu). To pa je hkrati tudi vrsta težav, za katero je največ anketiranih izjavilo tudi, da se z njimi najpogosteje ali najbolj intenzivno ukvarjajo.

## **2. Odkrivanje duševnih težav mladih**

V šolah za primere duševnih stisk mladih izvedo na zelo različne načine. Poleg najbolj neposrednih (opazijo učiteljice in razredničarke ali mladi pridejo sami povedati) tudi na mnoge bolj posredne. Če si zamišljamo eno od vlog šol in šolskih svetovalnih služb kot zgodnje odkrivanje duševnih stisk (bodisi z namenom njihovega obravnavanja v šoli bodisi usmerjanja mladih drugam), potem bi bil korak naprej v tej smeri (po mnenju več predstavnikov šol): oblikovanje takih pogojev (in šolske kulture/klime), v katerih bi te težave in stiske delavke hitreje opažale in mladi bi sami raje iskali pomoč. To pomeni razvijanje odprtih kanalov komuniciranja med mladimi in šolskimi delavkami. Odpiranje kanalov komunikacije bi lahko pomenilo gojenje in dopuščanje pogovorov o duševnih stiskah, gojenje kulture iskanja in nudenja pomoči. Korak v to smer bi bila tudi svojevrstna destigmatizacija šolske svetovalne službe, ki naj ne bi bila več (predvsem) servis za obravnavanje problematičnih učenk/dijakinj, ampak podporni dejavnik v celoti vsakodnevnega življenja (torej ne le v akademskem, učno-storilnostnem vidiku življenja na šoli), torej blizu mladim. Podobna ideja se nanaša na spodbujanje oblikovanja vloge »zaupnih osebe« med šolskimi delavkami. Več odgovorov anketiranih je poudarjalo pomembnost male in komunikacijsko povezane šole, ki omogoča dober pretok informacij in vzpostavitev potrebnih zaupnih odnosov.

## **3. Možnosti in ovire za delo z duševnimi stiskami mladih**

Na vprašanje o možnostih in ovirah za delo z duševnimi stiskami mladih so anketirani večkrat našteali ovire kot priložnosti. Med ovirami sta najpogosteje omenjeni dve: bodisi za – poenostavljeno

rečeno – obravnavanje duševnih stisk nimajo dovolj časa (ker je njihov delokrog preveč heterogen in administrativno obarvan ter ker je normativ za svetovalne delavke na šolah neugoden) bodisi dovolj specifičnega znanja. Take odgovore je prispevala več kot polovica šol, tako med OŠ kot med SŠ.

Med možnostmi so anketirane respondentke najpogosteje omenjale individualno delo in svetovanje, sodelovanje in usmerjanje k zunanjim strokovnjakinjam, preventivne delavnice in dejavnosti (predvsem v OŠ) ter prilagajanje izvajanja pouka (predvsem v SŠ) in mnoge druge oblike dela, kot so interesne dejavnosti, medicija, razredne ure, projekti, Zdrava šola, obvezne izbirne vsebine, delo v malih skupinah z dijakinjami s težavami in delo v okviru posameznih predmetov. Kot svoje posebne prednosti je opazen del respondentk omenjal svojo vsakodnevno prisotnost in vpetost v šolo (kar pomeni odsotnost čakalnih rokov) ter znanje, občutljivost in zaupanje učenk/dijakinj, ki si ga pridobijo nekatere šolske svetovalne delavke.

Za omenjenima najpogosteje navedenima ovirama je naslednja razmeroma zelo pogosto omenjena ovira dolgotrajno čakanje na zunanjo pomoč (predolge čakalne vrste), plačljivost pomoči, nedostopnost pedopsihiatrinj ali kliničnih psihologinj ali sploh odsotnost »pravega mesta za obravnavo določenega problema«.

Med drugimi pogosteje omenjanimi ovirami so bile še: »močno prisotna stigma, povezana z duševnimi težavami«; nesodelovanje staršev; geografska odmaknjenost ali manjša dostopnost pomoči; različne značilnosti kulture šole, med katerimi navajajo npr. storičnostno naravnost okolja in tekmovalnost med dijakinjami.

Osnovna šola, koda »možnosti in ovire« – »celoviti opisi«  
*Menim, da je najboljša pot ta, da se ukvarjamo s primarno preventivo. Da se o problemih pogovarjamo, se krepimo, ko jih še ni. Da ustvarjamo vključujoče okolje in delujemo varovalno. To bi morala biti osnovna naloga šole. Žal pa zmanjkuje časa. Otroci so tako zaposleni v času pouka in po njem, vse do odhoda iz šole, da se kakšnih dodatnih dejavnosti ne da organizirati. Prav zato skušamo v svoje obstoječe delo vključevati preventivne dejavnosti, dejavnosti, ki povezujejo otroke, spodbujamo sodelovanje in ne tekmovanja,*

*vključujemo otroke v vse dejavnosti, jim prisluhnemo, ko izražajo svoje mnenje (razredna skupnost, šolska skupnost, šolski parlament), izkažemo spoštovanje in smo se pripravljene pogovarjati.*

*Srednja šola, koda »možnosti in ovire« – »celoviti opisi«  
Priložnosti je veliko, a sama (kot tudi večina svetovalnih delavk) nisem ustrezno usposobljena za terapevtsko delo, ki bi dejansko pomagalo veliko dijakinjam. Tudi pri hujših duševnih stiskah – če ne gre za življenjsko ogroženost – so čakalne dobe v zdravstvenih domovih in drugih ustanovah zelo dolge, tudi po 4 mesece, dijakinja pa vsak dan težko preživlja. Tudi ko pride na vrsto, je obravnavana največ 1-krat mesečno, večinoma se z njo naredi psihodiagnostika, predlaga se morebitna medikamentozna terapija. Prava psihoterapija z rednimi srečanji enkrat tedensko, ki bi jo pa dejansko potrebovala, da bi se pričela aktivno učiti, kako se učinkoviteje soočiti s svojimi težavami, pa je plačljiva oziroma ji je niti ne predlagajo. Tako dijakinje v veliki stiski prihajajo v svetovalno službo, kjer jim pomagamo po najboljših močeh, in priznam, verjetno tudi nudimo neko laično obliko psihoterapevtske pomoči, čemur pa svetovalna služba v osnovi ni namenjena. Po mojem mnenju bi bila prav večja dostopnost psihoterapije (npr. v obliki koncesij oz. na napotnico, kot so psihodiagnostične storitve) najboljša preventiva za razvoj duševnih bolezni v odraslosti ter s tem povezanih stroškov, ki jih plačuje država (bolniške odsotnosti, zdravljenje, hospitalizacije).*

#### **4. Pravila in protokoli odzivanja**

Nekatere šole nimajo posebnih pravil ali protokolov za obravnavanje duševnih težav mladih, druge pa menijo, da jih imajo (nekatero samo za problematiko nasilja). Največ pa jih je poročalo o ustaljenih potekih obravnav, ki pa niso imeli oblike posebnih zapisanih protokolov. V odgovorih šol smo našli naslednje (bolj ali manj) pogoste elemente prakse (ali pravil ali protokolov): poudarek na medsebojnem obveščanju in timskem obravnavanju; vključitev in sodelovanje s starši; usmerjanje mladih k zunanjim strokovnjakinjam in sodelovanje z njimi; oblikovanje individualiziranih načrtov dela; spodbujanje senzibilnosti med zaposlenimi in povezanosti v kolektivu; spodbujanje zaupanja ter ključne vloga tim.

zaupnih oseb, s katerimi učenka/dijakinja vzpostavi dober odnos; po potrebi tudi delo z vrstnicami; spremljanje in iskanje/nudenje povratnih informacij.

Naša ocena je, da bi bilo oblikovanje protokolov za obravnavanje mladih z duševnimi stiskami – predvsem v obliki splošnih usmeritev ali načel delovanja ali pa kot posplošen opis doslej razvite dobre prakse – mogoče in koristno.

## 5. Značilnosti dobrih praks

Šole so na vprašanje o dobrih praksah prispevale mnogo zelo različnih opisov, v glavnem opisov primerov posameznih učenk/dijakinj. Vseeno pa veliko število šol na to vprašanje ni odgovorilo ali odgovorilo nikalno, namreč da pri njih nimajo nobene dobre prakse. Tako je odgovorila več kot tretjina OŠ in več kot četrtnina SŠ. Ostale pa so zapisale zelo različne primere dobre prakse, ki jih je težko enostavno povzeti. Nekatere so kot dobro prakso omenile kak vidik sistemske ureditve (šole), nekatere pa kak specifičen model dela, bodisi svetovalno/terapevtsko/vzgojno delo ali pa preventivno-edukativnega.

Izhajajoč iz odgovorov na anketo, bi modeli dobre prakse morali (med drugim) vsebovati (poleg kakih specifičnih) naslednje (nespecifične) elemente: dobro koordiniranje, redno sestajanje deležnikov, odprto in vključujočo komunikacijo ter spodbujanje povratnih informacij; dobro sodelovanje s starši ter z zunanjimi ustanovami; obstoj zaupnih oseb na šoli in razumevanju tega, da je zaupen odnos predpogoj za skoraj vsako delovanje; zagovorniško vlogo šolske svetovalne službe in drugih šolskih delavk; preventivno delo in spodbujanje aktivnosti vseh deležnikov; usklajevalen in sodelovalen empatičen pristop ter individualizacijo pristopov; zagotavljanje časa in priložnosti za pogovore (ob težavah); vsakodnevno prisotnost, dogovarjanje, sledenje dogovorom; poznavanje in uporabo mnogih specifičnih, razmeram prilagojenih tehnik in pristopov; vključevanje razrednega vrstniškega kolektiva in razvoj vrstniških podpornih mrež ter skupin; izobraževanje kadrov, staršev, učenk, dijakinj, sodelavk; celostno urejanje življenjske situacije mlade osebe.

Osnovna šola, koda »dobre prakse« – »opis individualnih primerov«  
*Učenka je pri pouku večkrat doživljala občutke tesnobe (začela je jokati, težave z dihanjem, slabše je slišala, ni se mogla skoncentrirati na delo, ni imela apetita, zelo je shujšala ...). Po pogovoru s starši in napotitvijo v zdravstveni dom k psihologinji so ugotovili, da ni fizičnega razloga za stisko. Napotili smo jo na pedopsihiatrijo, a je dobila termin komaj čez eno leto. Za učenko smo nato naredili načrt dela; ko se je stiska začejala, je lahko zapustila razred in šla najprej k šolski psihologinji, kjer je izvajala vaje sproščanja in se pogovarjala, iskala rešitve, lahko je šla v športni kabinet vozit sobno kolo, saj ji je telesna aktivnost pomagala pri umirjanju, lahko je šla teč po šolskem igrišču ... Na tak način je učenka ugotovila razloge za stisko (odhod družinskega člana v tujino), naučila se jo je sama nadzorovati. Stisk je bilo vedno manj, po nekaj tednih pa se sploh niso več pojavljale.*

## 6. Sodelovanje s starši

Šole večinsko poročajo o pretežno dobrem sodelovanju s starši, vendar pa jih večina poroča tudi o obstoju specifičnih težav v komuniciranju s starši oziroma o težavah, ki se kažejo kot neustrezen odnos staršev do duševnih stisk svojih otrok. Med temi neustreznimi odnosi so predvsem zatiskanje oči pred problemi in njihovo zanikanje, na drugi strani prevelika pričakovanja od šole in prelaganje odgovornosti nanjo, oboje pa včasih spremlja sram staršev in problem stigmatiziranosti duševnih težav. Ocenjujemo, da na možnosti sodelovanja s starši močno vplivata tudi šolska klima in kultura ter močno izražena storilnostna naravnost, ki lahko starše odvrta od odprte komunikacije o drugih težavah otrok.

## 7. Sodelovanje z drugimi ustanovami

Tako OŠ kot SŠ sodelujejo z mnogimi drugimi ustanovami, najpogosteje z zdravstvenimi domovi. Posplošeno rečeno lahko ugotovimo, da večina šol ocenjuje sodelovanje kot pretežno dobro, manjšina pa kot slabo ali različno/mešano. Negativni komentarji šol glede sodelovanja z drugimi ustanovami (pretežno zdravstvenimi) obsegajo kritiko neodzivnosti in nedostopnosti teh ustanov, dolge čakalne

vrste, redko naročanje, premajhno intenzivnost obravnav, pomanjkanje ustanov ali strokovnjakinj, ki nudijo obravnave mladih, ter to, da obravnave obsegajo samo predpisovanje zdravil.

*Srednja šola, koda »sodelovanje z drugimi ustanovami«  
Najpogosteje sodelujemo s klinično psihologinjo v zdravstvenem domu, Svetovalnim centrom v Ljubljani, z oddelkom za mladostniško psihiatrijo v Ljubljani. Omenila bi izkušnjo, da psihiatrinje samo pišejo zdravila v 15 minutah, ko obravnavajo mladostnico, da starši pogosto niso več vključeni v pogovore, če je mladostnica stara 18 let, čeprav prevzemajo še vso odgovornost in delo s tako psihično ovirano mladostnico. Pogosto te institucije nimajo nobene stika s šolo, stikov tudi ne iščejo. Mladostnice in njihovi starši pogosto begajo od ene do druge psihiatrinje, tu se pojavlja tudi zasebna praksa psihiatrinj in problem, da revni starši nikakor nimajo sredstev za iskanje strokovne pomoči za svoje otroke. Še posebno v krajih, ki so precej oddaljeni od Ljubljane.*

## 8. Informiranje

Odgovori šol so pokazali, da uporabljajo različne kanale informiranja mladih ter njihovih staršev, precej prevladujoče pa osebno in individualno informiranje. Vseeno menimo, da informiranost o mogočih virih pomoči in načinih dostopanja do njih ostaja problematična oz. pomanjkljiva. Vprašanje pa je, ali so vzvodi za izboljševanje informiranosti predvsem na strani šol ali na strani ponudnic pomoči (in njihove premajhne številčnosti).

## 9. Predlogi za izboljšanje stanja

Predstavnice šol so v anketi podale tudi svoje predloge za izboljšanje stanja. Dva najpogosteje zapisana predloga se nanašata na potrebo po dodatnem izobraževanju šolskih kadrov in na potrebo po razbremenitvi šolskih svetovalnih delavk oz. izboljšanju normativa/razmerja števila svetovalnih delavk na število učenk oz. dijakinj. Predlogi, ki se tičejo šole, obsegajo še več preventivnega dela, izboljševanje šolske klime ter razvoj posebnih izobraževalnih delavnic za mlade na temo duševnih stisk.

Med predlogi, ki se nanašajo na druge ustanove, so najpogosteje zapisane zahteve za skrajševanje čakalnih dob, za povečevanje dostopnosti pomoči ter njeno brezplačnost. Drugi najpogostejši predlog se nanaša na kritiko prehitre/takojšnje uporabe medikamentov brez hkratne psihoterapevtske in druge nemedikamentne obravnave.

Poleg tega je pomemben še predlog za to, da se razvije/ uvede/ financira več ustanov in izvajalk pomoči za mlade, kar bi pomenilo boljšo dostopnost pomoči. Pri tem je posebej pomembna geografska razpršenost ponudnic pomoči, saj so v odgovorih izstopale nekatere regije, v katerih se zaradi svoje odmaknjenosti ali nepokritosti še posebej močno soočajo s problemom nedostopnosti pomoči. Potrebujemo tudi več informacijskih virov in možnosti dostopa do dobrih informacij za šolske kadre, mlade in njihove starše.

## **DRUGA ŠTUDIJA: MODELI DOBRE PRAKSE V SREDNJIH ŠOLAH**

### **NAMEN ANALIZE IN RAZISKOVALNA METODA**

Splošni namen analize je bil identificirati tiste pristope v srednjih šolah, kjer je praksa pokazala, da je v okviru šolskega sistema mogoče podpreti mlade, ko se znajdejo v težavah oz. psihosocialnih stiskah. Zanimalo so nas konkretne situacije in načini delovanja, ki jih v posamezni šoli pri tovrstnih situacijah udejanjajo, ter kdo so ključne akterke pri tem. Osredinjeni smo bili predvsem na t. i. »dobre, uspešne izide« in ne na splošen oris stanja na področju medresorskega sodelovanja šolstvo – sociala – zdravstvo.

Konkretneje nas je zanimalo: 1. kako šolske svetovalne delavke opredeljujejo uspešen izid procesa podpore in pomoči, morebitne skupne točke tem primerom in morebitna inovativnost pristopov; 2. kateri so bili konkretni viri podpor in pomoči mladostnicam v stiski in načini mobilizacije le-teh; 3. kakšne so značilnosti povezav z drugimi strokovnimi ali prostovoljskimi delavkami ter načini ravnanj na šoli, ko je v sistemu socialnega varstva, zdravstvenega varstva premalo resursov ali pa jih ni (niso odzivni, niso dostopni);

4. katere vrste prilagoditev so ponujene dijakinjam v stiski na šoli (običajne, neobičajne ...) in kdo vse ima/dobi pristojnost za odločitve o prilagoditvah; 5. kakšni so pogoji vodenja/upravljanja šol, ki omogočajo dobre prakse; 6. kakšna je klima in kultura med zaposlenimi glede posebnih prilagoditev na šoli; 7. kako so zaposleni usposobljeni za prepoznavanje in primerno odzivanje na stiske pri dijakinjah (še posebej za travmo in razumevanje posttravmatskih odzivov); 8. kakšna je usmeritev in delovanje šole v smeri vzpostavljanja sodelovalne klime v razredih in na šoli ter 9. kakšna je usmeritev in delovanje šole v prakso/dejavnosti, ki delujejo tudi širše socialnointegrativno, torej omogočajo in olajšujejo dijakinjam vključevanje v neke zunanje strukture, npr. v lokalno skupnost, projekte, druge organizacije.

V študiju smo zajeli majhen vzorec treh srednjih šol, od katerih je bila po ena: a) s programi nižjega poklicnega, poklicnega in poklicno-tehniškega izobraževanja, b) s programi srednjega poklicnega, srednjega strokovnega in poklicno-tehniškega izobraževanja ter c) samo s programom gimnazijskega izobraževanja. Vzorec, ki je moral zadostiti kriteriju obstoječih dobrih praks, smo oblikovali priložnostno na podlagi predhodno opravljenih spletnih anket (glej opis prve študije v tem članku) in osebnega poznavanja šol. Izbrali smo šole, katerih svetovalne delavke so bile poznane, da v strokovnih kontekstih na pozitivne načine govorijo o svojem delu na področju duševnega zdravja dijakinj. Iz vsake šole smo vključili po eno svetovalno delavko. Izkazalo se je, da imajo vse tri delovno dobo 10 let, od tega so zaposlene 8–9 let na šoli, kjer trenutno delujejo. Število vpisanih dijakinj na šolah, ki so bile vključene v ta del raziskave, je bilo med 300 in 1.000, pedagoškega kadra pa je bilo med 30 in 70 oseb. Nobena izmed sodelujočih šol ni bila iz Ljubljane.

Podatke smo pridobili s tehniko polstrukturiranih intervjujev, ki so trajali od 70 do 90 minut. Iz materiala prepisa posnetega intervjuja smo grupirali posamezne izpostavljene tematike in jih predstavili po posameznih tematskih sklopih. Z namenom, da bi zagotovili anonimnost intervjuvank, nekaterih specifičnih podatkov, ki bi omogočili identifikacijo sogovornic, nismo navajali.

## UGOTOVITVE

V nadaljevanju prikazujemo povzetke analize odgovorov na posamezna od devetih tematskih sklopov. Tam, kjer so se med šolami pokazale razlike, so te izrecno opredeljene glede na vrsto šole oz. izobraževalnega programa.

### 1. Opredelitev uspešnega izida procesa podpore in pomoči, skupne točke primerov in inovativnost pristopov

Uspešne izide pomoči so svetovalne delavke opredelile skozi dva vidika: a) kot grajenje odnosa z dijakinjo, skupno snovanje rešitev, kar naj bi vodilo do izhoda iz stiske do te mere, da je dijakinja lahko kljub težavam delovala oz. so te izzvenele in sta obe z dijakinjo videla napredek ter b) prilagoditev šolskega dela z namenom, da je dijakinja zaključila obveznosti šolskega programa in s tem ohranjala občutek obvladovanja življenja (vsaj na šolskem področju).

Skupna značilnost mnenj svetovalnih delavk vseh treh šol se kaže v oceni, da praviloma velja, da nižja kot je zahtevnost šolskega programa, večja je socialno-ekonomska, čustvena in kulturna kompleksnost stisk všolanih dijakinj, ki so zaradi tega potisnjene v situacije večkratne izključenosti, zato so potrebe po podpori in pomoči kompleksne, večnivojske in zahtevajo bolj usklajeno sistemsko sodelovanje več resorjev (sociala, zdravstvo in šolstvo) ter kličejo po večji dostopnosti brezplačne, kakovostne, učinkovite, kontinuirane in frekventne odnosno usmerjene pomoči. Višja kot je zahtevnost šolskega programa, lažje dijakinje in njihovi starši dostopajo do plačilnih storitev podpor in pomoči.

Inovativnost se je po njihovem mnenju kazala v prožni uporabi sistemskih možnosti glede na potrebe, ki so se kazale pri posameznem primeru. Ta prožnost je pomenila včasih tudi delovanje izven zakonskih okvirjev, pri tem pa so vse imele podporo ravnateljic oz. so si to podporo načrtno pridobile.

### 2. Konkretni viri podpor in pomoči mladostnicam v stiski in načini mobilizacije le-teh

Po mnenju svetovalnih delavk je razredničarka ena najpomembnejših dejavnikov pri odkrivanju dijakov v stiski in ukrepanju v smeri

njihove podpore. Druge osebe, ki prepoznajo dijakinjinino stisko in so most do svetovalne službe, so še druge učiteljice, sošolke, starši ter mentorice na praksi.

V širšem smislu svetovalne delavke omogočajo konkretno podporo mladostnicam v stiski tako, da so prisotne v šoli, v razredih, aktivno delujejo v smeri, da jih dijakinje in učiteljice (s)poznajo. Vse poudarjajo, da je to plod načrtovanega in sistematičnega večletnega dela, ne glede na to, ali je bila taka praksa vzpostavljena že pred prihodom posamezne svetovalne delavke na šolo ali pa jo je pričela ustvarjati sama. Tovrstno delovanje prinaša vse večjo detabuizacijo in depatologizacijo svetovalnega dela. Na tem sloni podporno delo svetovalnih delavk v ožjem smislu, ko opredeljujejo svojo vlogo kot sogovornice in zagovornice mladostnic, sogovornice staršem, podporne osebe učiteljicam ter pomembne soustvarjalke vključujoče šolske skupnosti.

Omenjene vloge so takole opredelile: a) v vlogi sogovornice sprašujejo mladostnice po njihovih željah, upih in načrtih; b) v vlogi zagovornice krepijo glas mladostnice v situacijah, kjer je ta preslišan; c) v vlogi sogovornice staršem ponujajo podporo odnosu med odraščajočo mladostnico v stiski in starši ter (včasih tudi s postavljanjem zahtev) spodbujajo k proaktivnemu delovanju v smeri zelenih skupnih sprememb; d) v vlogi podporne osebe učiteljicam pojasnjujejo posameznikove potrebe, ki jih neka (duševna) stiska prinaša, jim predlagajo prilagoditve in z učiteljicami soustvarjajo nove prilagoditve – še posebej tako, da spodbujajo delitev izkušenj in s tem medsebojne podpore med učiteljicami učiteljskega oddelčnega zbora. Izrecen pomen svoje vloge vidijo svetovalne delavke takrat, ko učiteljicam zmanjkuje moči za delovanje v neki situaciji soočenja z dijakinjami v stiski v daljšem časovnem obdobju, ter v tem smislu; da e) pomembno prispevajo k vzpostavljanju vključujoče šolske skupnosti (glej tudi točko 8). Drugi viri podpor in pomoči dijakinjam v stiski so (delno) zajeti v spodnjih točkah in jih tu – v izogib podvajanju – ne izpostavljam.

**3. Značilnosti povezav z drugimi strokovnimi ali prostovoljskimi delavkami, načini ravnanj v šoli, ko je v sistemu socialnega varstva, zdravstvenega varstva premalo resursov ali pa jih ni**

Delujoče trajnejše strokovne povezave med šolsko svetovalno službo in drugimi, zunanji strokovnimi službami so nastale na osnovi kakovostnih izkušenj skupnega sodelovanja v preteklosti. Zaradi tovrstnih povezav se svetovalne delavke lahko z zunanjimi službami tudi posvetujejo, preden se odločijo za posamezne nadaljnje faze procesa podpore in pomoči ter nadaljnje ukrepe. Če za dijakinje (še) bilo na voljo dostopnih virov pomoči (dolge čakalne dobe, pomoč ni lokalno blizu ...), so svetovalne delavke prevzemale vlogo strokovne osebe, ki ponuja prvo in dostopno pomoč ter podporo, ki je včasih že presegala njihove časovne zmožnosti ali pristojnosti ali presegala njihovo usposobljenost za vodenje tovrstnih procesov. Še posebej v teh primerih so svetovalne delavke poudarjale, da so si na različne načine priskrbele podporo, saj same tega ne bi zmogle: posvetovale so se z drugimi svetovalnimi delavkami na šoli, če so tam zaposlene, se udeleževale regijskega aktiva svetovalnih delavk, bile aktivne v strokovnem združenju ter se vključile v dodatno (psihoterapevtsko) usposabljanje. Več izkušenj sodelovanja so imele z vladnimi ustanovami kot nevladnimi organizacijami, vendar poudarjajo vrednost programov, s katerimi zapolnijo vrzel nevladni programi. Vse sogovornice pa so izpostavljale premalo dostopnih (brezplačnih) kontinuiranih in fleksibilnih odnosno usmerjenih programov pomoči.

#### **4. Vrste prilagoditev, ponujenih dijakinjam v stiski na šoli (običajne, neobičajne ...), pristojnosti za odločitev o prilagoditvah**

Pomen prilagoditev učnega procesa so sogovornice utemeljevale z vidika delovanja šole kot varovalnega dejavnika. S pomočjo prilagoditev so mladostnice kljub svojim stiskam lahko dosegale zadovoljive učne rezultate in tako obvladovale vsaj en del svojega življenja tudi takrat, ko to na drugih področjih ni bilo možno. Med sistemsko najpomembnejšimi možnostmi prilagoditev so sogovornice omenjale institut pedagoške pogodbe (11. člen Pravilnika o šolskem redu v srednjih šolah), ker omogoča veliko in raznovrstne prilagoditve učnega procesa in so ga v svoji praksi v trenutkih izkaza akutne stiske izvajale najprej v obliki ustnega dogovora. Za udejanjenje prilagoditev, ki izhajajo iz avtonomnosti strokovnega dela, so vse kot

glavni dejavnik suverenosti delovanja svetovalne službe omenjale podpore ravnateljice, ki so si jo načrtno pridobile oz. pridobivale.

Vse sogovornice so kot temeljno značilnost dobrih praks na svojih šolah omenjale naravnost, da prilagoditve ne morejo biti vnaprej protokolarno pripravljene, temveč izhajajo iz specifičnih potreb posameznice v situaciji duševne stiske. Zato so bile prilagoditve po vsebini in izvedbi zelo raznolike in tudi inovativne, včasih celo nekoliko izven okvira pravno-formalno opredeljenega delovanja. Slednje so sogovornice utemeljevale s prikazom posameznih primerov, s katerimi so se na šoli srečale; v vseh je bilo zajeto načelo delovanja, ki ga ena od sogovornic ubesedi kot: »Delo prilagodiš mladostnici, ne pa mladostnice temu, kako se dela«. Izpostavljale so še, da možno prilagoditve normirati še najbolj v široko zastavljenih strokovnih smernic. Poudarjale so, da gre pri izvajanju prilagoditev za proces, da se zato te spreminjajo glede na situacijo in s tem prinašajo določen delež kaotičnosti dela. Vsaka skozi svoje primere pa so tudi utemeljevale, da prilagoditve dijakinjam v situaciji (akutnih) duševnih stisk niso zajemale zgolj prilagoditev učnega procesa, temveč tudi (včasih pa celo predvsem) prilagoditve, ki so dijakinjam v kar največji meri omogočale vključenost v (ob)šolsko dogajanje.

### **5. Pogoji vodenja/upravljanja šole, ki omogočajo dobre prakse**

V vseh primerih dobre prakse je za ustvarjanje vključujoče klime in kulture šole imela izjemno vlogo ravnateljica. Sogovornice so ravnateljico doživljale tudi kot pomemben vir podpore delu svetovalne službe, ker je svetovalni delavki zaupala in jo podprla pri učiteljskemu kolektivu, kadar tam ni bilo potrebnega razumevanja. Zaupanje ravnateljice so si morale svetovalne delavke pridobiti z delovanjem, preko katerega so do-/pokazale, da je svetovalno delo na šoli pomemben del delovanja šole.

### **6. Klima in kultura med zaposlenimi glede posebnih prilagoditev na šoli**

Sogovornice so ocenjevale, da je občutljivost razredničark za prepoznavanje in ukrepanje ob prepoznanih stiskah dijakinj v največji

meri odvisna od osebne naravnosti razredničarke. Tako na isti šoli delujejo razredničarke, ki svoje delo opravljajo vključujoče naravnano, in razredničarke, ki vključujoče naravnosti ne prepoznavajo kot svoje delovne naloge. Prav tako je bilo oblikovanje razreda kot skupnosti (ki je še posebej pomemben vir podpore dijakinjam v stiski) odvisno v največji meri od tega, kako je razredničarka izvajala razredništvo (tehnicično ali usmerjeno v oblikovanje skupnosti). S tem v zvezi se jasno kaže potreba po boljši sistemski in (v času izvajanja raziskave) tudi finančni urejenosti razredništva. Kot pomembne zaupnice na eni od šol z (nižjim) poklicnim izobraževanjem pa so se pokazale tudi učiteljice praktičnih modulov. Podobno kot pri razredničarkah je bila tudi pri drugih učiteljicah občutljivost za stiske in zanje potrebne prilagoditve največkrat odvisna od osebne naravnosti (včasih je slednja vodila tudi do pretirane želje, pomagati preko učiteljskih strokovnih kompetenc).

## **7. Usposobljenost zaposlenih za prepoznavanje in primerno odzivanje na stiske pri dijakinjah**

Posamezne situacije mladostnic v duševni stiski na šoli so pokazale, da učiteljice in razredničarke niso imele sistematičnega znanja o širokem spektru specifičnih (duševnih) stisk in spoprijemanju z njimi, saj za to niso usposobljene, a vendar je marsikatera med njimi prepoznavala stiske pri mladostnicah, še vedno pa je bilo to v največji meri odvisno od osebne naravnosti. Mnogokrat je to razumevanje slonelo na medicinskem diskurzu (ideja o potrebi po obravnavi in napotovanju brez razumevanja, da je lahko šola varovalni dejavnik). Še manj je bilo med učiteljicami prepoznati znanja o travmi in travmatskih dogodkih ter predvsem z njimi povezane dolgotrajnejše posledice. Te vsebine so delno prepoznavale pod izrazi hude življenjske situacije, težki življenjski izzivi in parcialno po posameznih tematikah, npr. zlorabe, nasilje, nesreče ... Sogovornice menijo, da se v situaciji specifičnih (iz psihološke travme izhajajočih) stisk kaže velika potreba po znanjih in veščinah za ustvarjanje socialno-integrativnega delovanja učiteljc v šoli, v razredu, pri pouku.

## **8. Usmeritev in delovanje šole v smeri vzpostavljanja sodelovalne klime v razredih in na šoli**

Poleg že omenjene podpore ravnateljice pri vzpostavljanju vključujoče klime in kulture na šoli so imele v razredih največjo vlogo pri vzpostavljanju sodelovalne klime razredničarke. Vlogo pri podpori razredničarkam, da podprejo razred kot skupnost, pa svetovalne delavke razumejo kot eno od delovnih nalog. Vloga svetovalne delavke kot pomembne soustvarjalke vključujoče šolske skupnosti se kaže v razumevanju, da v šoli podpora dijakinjam na področju duševnega zdravja še zdaleč ne poteka zgolj individualno, temveč je v širšem smislu izjemnega pomena podpora svetovalne delavke šolski in razredni skupnosti, torej delu z razredi in učiteljicami, kar vodi do vključujoče šolske klime in kulture.

## **9. Usmeritev in delovanje šole v prakso/dejavnosti, ki delujejo tudi širše socialnointegrativno**

Pomemben vpliv pri prepoznavanju stisk in nudenju podpore mladostnicam sta predstavljali klima in kultura na šoli, ki sta dopuščali in sprejemali stiske kot del realnosti in kot del življenja dijakinje, kjer tudi šola lahko ponuja pomembno podporo. Gre torej za socialnointegrativni diskurz, kjer dijakinja ne pridobi zgolj podpore in pomoči v situaciji stiske, temveč se zanjo ustvarjajo možnosti, da lahko čimbolj polno sodeluje v šolskih in obšolskih (še posebej v skupnost usmerjenih) dejavnostih. Te so bile na šolah omogočene prek prostovoljstva, šolskih projektov, prakse, vključevanja dijakinj v predstavitev šole na OŠ, raziskovalnih nalog in tekmovanj. Vendar pa vse vključene svetovalne delavke ugotavljajo, da ravno področju obšolskih (še posebej v skupnost usmerjenih) dejavnosti na šoli namenjajo najmanj sistematičnega delovanja, saj pedagoškemu kadru ob vseh ostalih delovnih nalogah zmanjka časa za to. To ugotovitev lahko interpretiramo tudi tako, da v srednjih šolah obšolske dejavnosti niso prioriteta, še nižjo prioriteto pa dosegajo dejavnosti, ki bi povezovale šolo in skupnost.

## SKLEPI

Ugotovitve spletne analize se z ugotovitvami analize dobrih praks v mnogočem stikajo. Tam, kjer modelov dobrih praks ne prepoznavajo oz. nimajo razvitih, so bili izraženi predlogi za izboljšanje mnogokrat prav vidiki dobrih praks, ki jih na nekaterih šolah že udejanjajo. Razlog, da smo se v raziskavi v enem delu tudi specifično usmerili v obstoječe dobre prakse, je, da bi spoznali, kaj že obstaja, kaj deluje, saj to vodi do argumentacije, da je nek (uveden) način dela mogoč. To lahko tudi preokvirja posamezne medklice, da »se ne da ničesar storiti«, ki so mestoma prisotni v razpravah o možnostih delovanja šole ob soočanju z duševnimi stiskami mladih. Morda je omenjena naravnost (v povezavi s pomanjkanjem poznavanja tematike duševnih stisk) tudi botrovala rezultatom, da več kot tretjina OŠ in več kot četrtnina v anketi sodelujočih udeleženi SŠ meni, da nimajo razvitih modelov dobrih praks oz. niso odgovarjali na to vprašanje. Morda bi veljalo omogočati prostor, da bi šole, ki imajo razvite modele dobrih praks, te lahko predstavile oz. da bi se zbrali opisi teh modelov.

Duševne stiske v šoli neposredno prepoznajo razredničarke in druge učiteljice ter tako predstavljajo most od otroka oz. mladostnice v stiski do svetovalne službe. Ugotovitve obeh študij so glede tega pokazale očiten paradoks; razredničarka je eden od najpomembnejših dejavnikov pri odkrivanju (duševnih) stisk mladih, poleg nje so naslednje pomembne še druge učiteljice. Koliko so prve in druge občutljive za to, pa je odvisno predvsem od njihove osebne naravnosti. V tem primeru lahko sklepamo, da če otrok ali mladostnica nima sreče, torej nima občutljive razredničarke ali drugih učiteljic, je odvisno od tega, ali jo bo prepoznala sošolka ali starši ter iskali pomoč zanjo.

Konsistentnost ugotovitev prve in druge študije se je pokazala tudi na ravni razumevanja pomena kulture in klime šole ter predlogov, da bi bilo potrebno načrtno graditi kulturo in klimo šole, ki bi bila odprta do stisk in težav. Modeli dobrih praks so pokazali, da sta za ta del izjemnega pomena vloga ravnateljice in sistematično delo. En vidik vzpostavljanja te kulture je vsekakor tudi sistematično delovanje šolske svetovalne službe, da je prepoznana na šoli, da je prisotna neposredno v razredih in povezana z učiteljicami ter

tako prispeva k depatologizaciji njenega delovanja. To je eden od pomembnih korakov k ustvarjanju odprtih kanalov komuniciranja in pretoka informacij.

Vidik gradnje kulture in klime šole, ki bi bila sprejemajoča do duševnih stisk, je tudi načrtno delo na tem, da so stiske del realnosti in ne nekih posebnih odklonskosti (npr. pogovori o duševnih stiskah, o tem, da so del življenja, delavnice o teh tematikah itd.). Diskurz o tem, da so duševne stiske del življenja, ne pomeni legitimizacije ravnodušne naravnosti do duševnih stisk med mladimi. Nasprotno: naravnost, da so stiske del realnosti, potencialni del vsakdana vsakega človeka in ne nekih posebnih odklonskosti, pomeni večanje možnosti, da stiska ni patologizirana, temveč je to neka situacija, v kateri posameznik potrebuje podporo različnih vidikov konteksta, v kateri stiska vztraja, saj se je znotraj nekega konteksta tudi vzpostavila. Kontekstualno razumevanje (duševnih) stisk neposredno vodi tudi do konkretnih aplikativnih vidikov organiziranosti podpor in pomoči v šoli (in v drugih delih konteksta). Na ravni šole to pomeni, da pomoč ni zgolj individualno usmerjena, temveč da je tudi oz. včasih predvsem usmerjena v ustvarjanje takih okolij, ki v prvi vrsti delujejo socialnointegrativno (razred kot sprejemajoča in podporna skupnost, učiteljski zbor kot vir opor in pomoči, občolske dejavnosti kot vir izkaza močnih točk učenk v stiski ...). To zahteva seveda sistematično delovanje.

Prvi korak k tej sistematičnosti je zadovoljivo znanje. Medtem ko naj bi svetovalna služba imela določen obseg teh znanj, pa na osnovi spletne ankete ugotavljamo, da si želi več specifičnih znanj. V nasprotju z njimi pa pedagoški kader potrebuje splošna znanja o duševnih stiskah, o njihovi umeščenosti oz. sopogojenosti z ožjim in širšim kontekstom in o pedagoških ravnanjih, ki delujejo varovalno, ter ravnanjih, ki krepijo dejavnike tveganja in so sama po sebi dejavniki tveganja. Na tem mestu bi še izpostavila znanja o travmatskih dogodkih (a ne z medicinskega, temveč socialnointegrativnega vidika) in ustreznih pedagoških odzivih. Omenjenih znanj v zadostni meri ne obsegajo niti visokošolski kurikuli za bodoči pedagoški kader<sup>8</sup>. Naj poudariva, da ne govoriva zgolj o psiholoških tematikah, temveč o širših socialnointegrativnih tematikah. V tem

<sup>8</sup> Na Pedagoški fakulteti UL je denimo na prvostopenjskih študijskih programih Razredni pouk, Dvopredmetni učitelj in Likovna pedagogika v učnih načrtih predmetov zgolj v 4. letniku predviden del socialnopedagoških vsebin (največ do polovice) predmeta Inkluzivna vzgoja in izobraževanje.

pogledu govorimo o socialnopedagoških vsebinah, katerih namen je vzpostavljanje socialno pravične in za različnost spodbujajoče in vključujoče skupnosti. Želiva poudariti namreč, da je velik del stigme o duševnih stiskah, o kateri so v spletni raziskavi poročale svetovalne delavke, soustvarjen zato, ker je (npr. etnična, spolna, vedenjska ...) različnost razumljena kot odklonskost in kot taka nesprejeta, s tem pa se generirajo stiske tudi tam, kjer se te same po sebi (tj. v sprejemajočem okolju) ne bi vzpostavile.

Drugi korak k sistematičnemu vzpostavljanju sprejemajoče kulture in klime do duševnih stisk na šolah bi bila oblikovana splošna strokovna načela delovanja na področju duševnih težav za šole in na začetku te razprave omenjen posplošen opis doslej razvitih modelov dobrih praks. Tovrstna zapisana načela ali smernice bi bile vseka-kor dobrodošel orientacijski pripomoček za šole. Morda ni pretirano opozorilo, da morajo tovrstni zapisi ostati na ravni načel in smernic ter ne natančnih protokolov, saj slednji dopuščajo zelo malo manevrskega prostora za prilagajanje in prožno odzivanje na kontekst duševnih stisk posamezne osebe. Ti konteksti pa so med seboj izjemno raznoliki.

Ko omenjava socialno pravičnost in polje delovanja socialne pedagogike, naj omeniva še značilnost, da so dobre prakse pokazale, da gredo pri delovanju včasih izven pravno-formalnih okvirjev. Seveda je ta prožnost v odzivanju bolj kot ne vredna pohvale, hkrati pa odpira razmislek, v katerem delu je zakonodaja na področju OŠ in SŠ preveč rigidna, da ne dovoljuje prožnih, kreativnih odzivov, ki so v fazi akutnih stisk še toliko bolj pomembne.

Čeprav je več anketiranih poudarjalo pomembnost male in povezane šole, ki bi omogočala dober pretok informacij in vzpostavitev dobrih zaupnih odnosov, pa je Mikek (2015) ugotovila, da je moč organizacijske kulture večja v večjih šolah, kar pojasnjuje z možnostjo, da zaradi zavedanja o velikosti šole te bolj načrtno gradijo kulturo šole. Zaključujeva, da je bolj kot velikost šole za kulturo šol pomembno, kako načrtno jo razvijamo. Ne zanikava dejstva, da je število učenk in število učiteljic na šoli vredno premisleka, ko govorimo o kulturi šole, ki bi bila občutljiva na duševne stiske otrok in mladostnic ter bi nanje čimbolj kompleksno odgovarjala, izpostavljava pa, da to ni edini dejavnik, ki bi linearno določal odprto/zaprto kulturo do duševnih stisk.

Sodelovanje s starši je pomemben vidik dela svetovalne službe, ko govorimo o duševnih stiskah otrok in mladostnic. Ugotovitve

kažejo, da je gradnja sodelovalnega odnosa s starši zelo dinamična, saj medtem ko nekateri sicer sami pristopijo do svetovalne službe, mnogi zaradi stigme ne zmorejo ali pa imajo previsoka pričakovanja do zmožnosti pomoči s strani šole. Zato so svetovalne delavke tiste, ki vzdržujejo in spodbujajo procese sodelovanja s starši, krepijo glas otroka v teh procesih, usmerjajo in včasih zahtevajo potrebne korake v smeri zelenih sprememb ter starše povezujejo z drugimi strokovnimi službami. Ocenjujemo, da bolj kot je/bo odprta kultura šole (in širše družbe) do duševnih stisk, bolj hrabro bodo lahko starši iskali pomoč v svetovalni službi. Na vsak način pa bo to sodelovanje prežeto z dialektiko želje po pomoči otroku in hkrati po čim prejšnji odpravi stisk in s tem povezanim zanikanjem resnosti težav. V luči tega razumevanja je potrebno pristopati do grajenja partnerskega odnosa s starši.

Tam, kjer imajo šole vzpostavljeno sodelovanje z drugimi ustanovami, je to sodelovanje v splošnem dobro, toda tako anketirane kot intervjuvane sogovornice so izpostavile veliko potrebo po dostopu do brezplačne, kontinuirane, frekventne, geografsko dostopne in odnosno usmerjene pomoči. Omenjale niso informiranja o podpori in dejanske podpore v obliki različnih mladim prilagojenih programov s pomočjo spletnih vsebin in aplikacij, vendar pa bi bilo – vsaj z vidika geografske (ne)dostopnosti – o tem smiselno razmišljati. Na ta način bi bilo mogoče zapolniti marsikakšno vrzel, nastalo zaradi časovne ali lokacijske nedostopnosti pomoči in podpore.

Zaključujeva, da šolski prostor, mišljen v najširšem smislu, potrebuje še več znanj in veščin socialnointegrativnega pristopa na področju duševnih oz. (morda bolje) psihosocialnih stisk. To bi delujočim v šolskem prostoru, ki se soočajo s konkretnimi duševnimi težavami učencev in učenk, omogočalo (strokovno) delovanje v smeri celostnega pristopa. Celostni pristop deluje v smeri: a) krepitve moči otroka oz. mladostnice (kaj potrebuje, kaj zanjo učinkovito deluje ...), b) ustvarjanja razreda kot podporne sredine, c) šole kot skupnosti sobivanja ter prepletenosti različnosti, d) razvijanja partnerskih odnosov sodelovanja s starši ter e) ustvarjanja možnosti povezav šole z lokalnim okoljem oz. s skupnostjo. Šele interakcija vseh teh vidikov lahko v kar največji možni meri omogoča otrokom in mladim izkušnje kompetentnosti, ustvarjalnosti in razvoja v skladu s tem, kar v določenem obdobju življenja

zmorejo, v čemer so dobri in v čemer se lahko izrazijo. Za opaznejše udejanjanje celostnega pristopa bo potrebno aktivno načrtovati in udejanjati spremembe na področju: a) kurikulov na fakultetah, ki izobražujejo bodoče kadre, b) delovanja svetovalne službe v smeri razbremenitve administrativnih obveznosti, c) izobraževanja in usposabljanja obstoječega pedagoškega kadra za celostno socialnointegrativno pedagoško delovanje, d) systemske spodbude za razvoj šolske kulture in klime, ki sprejema različnosti in s tem tudi duševne stiske, e) zbiranja oz. oblikovanja načel strokovnega delovanja na šolah v zvezi s področjem duševnih stisk in zbiranja modelov dobrih praks, f) razvoja brezplačne, kontinuirane, frekventne, geografsko dostopne in odnosno usmerjene pomoči in g) zakonodaje, ki pokriva to področje.

## LITERATURA

- American academy of pediatrics. (2004). School-based mental health services. *Pediatrics*, 113(6), 1839-1845.
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin books.
- Klun, L. (2019). Narativna neenakost in govorno-jezikovni razvoj otrok. *Socialna pedagogika*, 23(1-2), 65-92.
- Margan, U. (2017). Uvodnik. *Šolsko svetovalno delo*, 21(2/3), 1-2.
- Mikek, K. (2015). Organizacijska kultura in klima v šoli (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Mikuš Kos, A. (2017a). *Duševno zdravje otrok današnjega časa*. Radovljica: Didakta.
- Mikuš Kos, A. (2017b). Šola, vrtec in duševno zdravje. *Šolsko svetovalno delo*, 21(2/3), 4-12.
- Razpotnik, Š. in Tadič, D. (v tisku). Refleksija sodobnega šolskega prostora na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. *Vzgoja in izobraževanje*.
- Weare, K. in Nind, M. (2010) Identifying Evidence-Based Work on Mental Health Promotion in Schools in Europe: An Interim Report on the DataPrev Project. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(2), 37-45, DOI: 10.1080/1754730X.2010.9715679
- Wei, Y. in Kutcher, S. (2012). International School Mental Health: Global approaches, Global Challenges, and Global Opportunities. *Child Adolesc Psychiatric Clin N Am*, 21(1), 11-27. doi:10.1016/j.chc.2011.09.005

---

I SPIT LISTEN.

I spit Listen.

They spit Latuda.

I spit Somebody.

They spit Seroquel.

I spit Look At Me.

They spit Lamictal.

I spit Please.

They spit Prazosin.

I spit Validate.

They spit Valium.

I spit Listen. Somebody, Look At Me. Please Validate it.

They spit Xanax.

Anonimni\_a avtor\_ica, Tumblr

---