

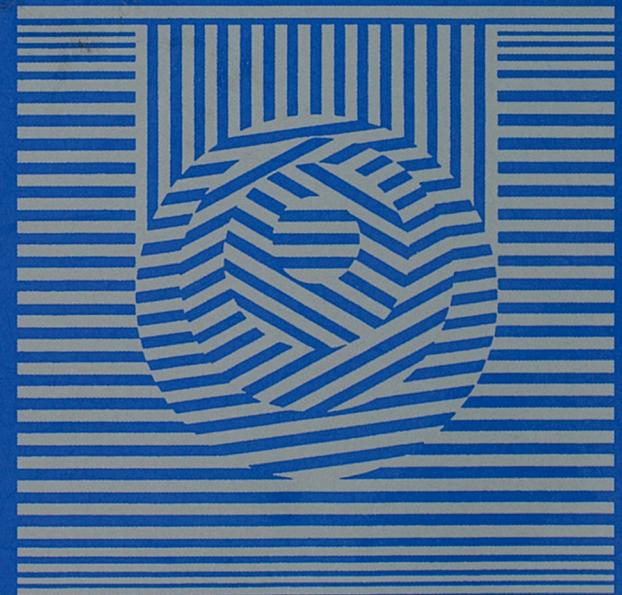
DEČKI

brez gnezda

DRUŠTVO SPECIALNIH IN REHABILITACIJSKIH PEDAGOGOV SLOVENIJE
SEKCija MVČ

LETNIK XXX

ŠT. 50



PTIČKI BREZ GNEZDA



PTIČKI BREZ GNEZDA

Izdala: Sekcija MVČ Društva specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije

Naslov uredništva: Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije, Linhartova cesta 51, Ljubljana

Uredniški odbor: Boštjan Bajželj, mag. Ina Kreft Toman, Jure Leva, Branko Lorenčič, dr. Mateja Marovič, Peter Pal, mag. Darija Peterec Kotar, Svetlana Šaponjić, dr. Nataša Zrim Martinjak

Glavna in odgovorna urednica: Ina Kreft Toman

Lektor: Peter Pal

Ovitek: Josip Gorinšek, akademski slikar

Naklada: 150 izvodov

Tisk: Nonparel d.o.o., Škofja Loka

ISSN 0351-5362

VSEBINA

<i>Uvodnik.....</i>	5
<i>Mag. Darija Peterec Kotar:</i> Nevrobiološki pogled na navezanost otroka in posledice zgodnje travmatske izkušnje na otrokov razvoj možganov.....	7
<i>Dr. Mateja Marovič, Boštjan Bajželj:</i> Paricipacija – alternativni (socialno) pedagoški vzgojno-izobraževalni koncept v obdobju postmoderne.....	21
<i>Mag. Ina Kreft Toman:</i> Prosti čas kot polje delovanja v vzgoji.....	35
<i>Stjepan Paladin:</i> Agresivno vedenje pri travmatiziranem otroku	45
<i>Andrej Škrjanec:</i> Realitetna terapija - teorija izbire skozi perspektivo pedagoško-vzgojnega delovanja v skupini otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami	63
<i>Mag. Marina Ristić:</i> Metodični vidiki supervizijskega dela v veliki skupini.....	83
<i>Mag. Edita Švarc:</i> Poldnevni program	107
<i>Zlatko Vršič:</i> Sistemski pogled na procese v družini	113
<i>Navodilo avtorjem prispevkov.....</i>	121

UVODNIK

Februarja smo za mizo v pisarni ravnatelja Višnje gore sedli entuziastični posamezniki s skupnim namenom, da vdahнемo našim Ptičkom brez gnezda novo življenje. Ko se je pojavilo vprašanje uredniškega mesta, so naši pogledi begali sem ter tja in se ustavili na meni. Izliv sem z veseljem sprejela. Šele ob obisku knjižnice na Pedagoški fakulteti, ko sem držala v rokah prvo številko revije iz marca 1975, sem se zavedela, v kakšno družbo se podajam. Zdaj, ko je ta številka že pred vami, se za izkušnjo bogatejša zahvaljujem vsem pred menoj in še prav posebaj članom prejšnjega izdajateljskega sveta in uredniškega odbora ter urednikom.

V uvodu uredništva revije iz leta 1975 je zapisano, da je »osnovni namen našega glasila, da bi se strokovni delavci v vzgojnih zavodih seznanili s problematiko, ki jo srečujemo pri našem vsakdanjem delu.« To bi veljalo tudi danes. Zato vam, sodelavcem v vzgojnih zavodih, polagam na srce, da bo ta naša revija le toliko dobra, kolikor jo bomo sami naredili odlično. Prazne strani naslednjih številk čakajo na vaše prispevke. Konec concev neprestano ustvarjamo nove načine dela, preverjamo in posodobljamo stare in ob tem nenehno premišljujemo, saj je tako narava dela, ki ga opravljamo. Prelijte torej vaše izkušnje, raziskovanja in premisleke na papir, da skupaj širimo obzorja.

Članki v tej številki so raznoliki in zanimivi. Odslikavajo podobo dogajanj v praksi in teoriji vzgojnih zavodov. Skupno jim je, da predstavljajo nove načine in oblike dela (participacija, nevrobiološki vidik, poldnevni program) ter nove uporabe v praksi (supervizija, sistemski pogled na procese v družini, agresivno vedenje, realitetna terapija). Iščejo odgovore na izzive našega časa. Obilo užitka in novih prebliskov pri branju vam želim.

Ina Kreft Toman

NEVROBIOLOŠKI POGLED NA NAVEZANOST OTROKA IN POSLEDICE ZGODNJE TRAVMATSKE IZKUŠNJE NA OTROKOV RAZVOJ MOŽGANOV

mag. Darija Peterec Kotar

Vpliv zgodnje travmatske izkušnje na nevrobiološki razvoj otroka

Raziskave so pokazale, da imajo posamezniki z zgodovino zlorabe v otroštvu večje tveganje za zdravje in resne zdravstvene motnje (Felitti in dr., 1998), imajo resnejše duševne motnje (Edwards, Holden, Felitti, Anda, 2003), več motenj v razvoju (Toth in Cicchetti, 2013), težave v navezanosti (Hanson in Spratt, 2000), večje tveganje za nasilna dejanja (Deykin in Buka, 1997), slabše intelektualne in akademske dosežke in večjo verjetnost, da postanejo najstniški starši (De Bellis in dr., 2002).

Povišane ravni kateholaminov in kortizola lahko v možganih v razvoju povzročijo moten razvoj možganov. Moten razvoj možganov je pogojen z mehanizmi pospešene izgube (ali presnove) nevronov (De Bellis, Spratt, Hooper, 2011), zaviranja nevrogeneze in mielinizacije (Gould, Reeves, Graziano, Gross, 1999), oviran je tudi proces obrezovanja nevronov (Gould in Gross, 2002). Tako imata izkušnja zlorabe v otroštvu in doživeti stres izjemno škodljive vplive na zorenje otrokovih možganov (De Bellis in dr., 2002). Raziskave so pokazale, da imajo zlorabljeni otroci za 8 % zmanjšan volumen možganov (De Bellis in dr., 1999). Prav tako so se pokazale spolne razlike pri razvoju možganov, pri tem so moški bolj ranljivi za moten razvoj možganov, če so izpostavljeni zlorabi v otroštvu, v primerjavi z ženskami (De Bellis in Keshavan, 2003). Travma v otroštvu je povezana tudi z globalnimi razlikami v možganih, ki izhajajo iz izkušenj s kroničnim stresom v kritičnih razvojnih obdobjih otroka in tudi z razlikami, povezanimi z možganskimi

strukturami (npr. medialno prefrontalno področje), za katere se domneva, da so odgovorni za potravmatsko stresno motnjo (v nadaljevanju PTSM) (De Bellis, Spratt, Hooper, 2011). Rezultati raziskav so namreč pokazali, da imajo osebe s PTSM nižje odzivne prefrontalne predele možganov, ki so zadolženi za izvršilne funkcije, amigdala pa se je po drugi strani izkazala za hiperodzivno (Shin in dr., 2001; De Bellis in dr., 1999).

Korpus kalozum

Teicher in sodelavci (1997) so v raziskavi poročali o tem, da travma v zgodnjem otroštvu škodljivo vpliva na razvoj korpus kalozuma, strukturo možganov, ki anatomsко in funkcionalno povezuje možganski hemisferi. Zgodne travmatske izkušnje so vplivale na velikost korpus kalozuma, raziskovalci so odkrili zmanjšanje srednjega dela korpus kalozuma. Velikost korpus kalozuma se je v raziskavi povezovala s časom travmatske izkušnje ter s spolom. Tudi v tej raziskavi so se dečki izkazali kot bolj občutljivi za moten razvoj možganov v primeru zgodnjih travmatskih izkušenj. Poleg tega so raziskovalci ugotovili za 7 % manjši skupen volumen možganov pri otrocih z zgodnjo travmatsko izkušnjo. Zgodnejši začetek zlorabe in daljše trajanje zlorabe se je povezovalo z manjšim intrakranialnim volumnom.

Razvoj hipokampusa

Presečne (De Bellis in dr., 2002; De Bellis in dr., 1999; Carrión in dr., 2001) in logintudinalne raziskave (De Bellis in dr., 2001) so ugotovile moten razvoj hipokampa pri odraslih osebah s PTSM, pri otrocih s PTSM pa moten v razvoju hipokampa niso ugotovili. Raziskovalci so takšne rezultate razlagali s tem, da PTSM postopno negativno vpliva na strukturo hipokampa, tako da morda še ni očiten pri razvoju otrok. To pomeni, da poškodba hipokampa, ki jo povzroča stres, morda ne bo vidna vse do konca pubertetnega razvoja ali pa se te zgodne poškodbe hipokampa seštevajo in predstavljajo ranljivost za razvoj kronične PTSM, ki ostane v odraslosti (Gilbertson in dr., 2002). Razlaga za razlike pri ugotovitvah hipokampa med otroki in odraslimi s PTSM je zmožnost primarne nevrogeneze v hipokampusu in v frontalni skorji (Gould in dr., 1998).

Razkritje zlorabe, ločitev od storilca in terapevtske intervencije lahko po-

večajo hipokampalno nevrogenezo na tak način, da ne ostajajo razlike v delovanju hipokampa med zlorabljenimi otroki in otroci, ki niso doživeli travme. Nevrorazvojna plastičnost in razvoj možganov „prikrijeta“ posledice travmatičnega stresa pri zlorabljenih otrocih s PTSM (De Bellis in dr., 2011).

Limbični sistem in prefrontalna skorja

De Bellis je s sodelavci (2002) ugotovil, da imajo osebe s PTSM manjši prefrontalni korteks, manj kortikalne beline v prefrontalnem delu, manjši volumen desnega temporalnega režnja in manjši volumen korpus kalozuma. Volumen možganov se je v raziskavo pozitivno povezel s starostjo pričetka travme in PTSD in se je negativno povezel z daljšanjem zlorabe. Slikovne raziskave možganov so pokazale, da imajo osebe s PTSM nižje odzivne prefrontalne predele možganov, amigdala se je izkazala za hiperodzivno (Shin in dr., 2001). Raziskave so pokazale, da so pri soočanju s travmatskimi dražljaji osebe s PTSM pokazale zmanjšano aktivnost medialnih predfrontalnih predelov in povečano aktivnost amigdale, medtem ko osebe brez PTSM niso pokazale enake stopnje limbične aktivacije (Shin in dr., 2004).

Stres aktivira noradrenergične, serotonergične in dopaminergične nevrone v prefrontalni skorji, posledično pride v anterionem cingulatnem korteksu do patofizioloških sprememb, ki so povezani z anksioznostjo (De Bellis in dr., 2011). Prefrontalni korteks je povezan s kognitivnimi funkcijami, kot so načrtovanje, odločanje, delovni spomin in pozornost in se aktivira ob zaznavanju novosti oz. ob zaznani nevarnosti/grožnji. Močan stres in povečano izločanje kateholaminov (še posebej norepinefrina in dopamina) povzročijo t. i. izklop frontalne inhibicije limbičnega sistema. Slednje vidimo pri odraslih ljudeh, ki so bili v otroštvu zlorabljeni, da v stresu reagirajo raztreseno, ne morejo se zbrati in fokusirati, pri zlorabljenih otrocih pa so značilni nizki učni dosežki (Bremner in dr., 2008; Shin, Rauch, Pitman, 2006). Omenjene raziskave so tako pokazale, da je dopaminergični priliv v medialnem prefrontalnem korteksu izrazito občutljiv na stres. Kronični stres povzroči izločanje več dopamine, kot je potrebno, kar vpliva na okvaro prefrontalnih kortikalnih funkcij, slednje vidimo kot hipervigilnost, prisotnost psihotičnih simptomov in paranojo pri otrocih (De Bellis in dr., 2011).

Varovalni psihobiološki dejavniki

Raziskave kažejo, da ima travmatski stres pomemben vpliv na razvoj možganov, vseeno pa obstajajo nekateri varovalni faktorji, ki omejijo moten razvoj možganov. Nekateri genetski faktorji so se izkazali kot varovalni dejavniki. Kaufman in sodelavci (2006) so dokazali, da so imeli zlorabljeni najstniki, ki so imeli kratek alel serotonininskega prenašalca, večje tveganje za razvoj depresije v primerjavi z zlorabljenimi najstniki, ki niso imeli tega kratkega alela. Sposobnost primarne nevrogeneze v hipokampusu in frontalnem korteksu se je izkazal za varovalni psihobiološki dejavnik (Gould, Gross, 2002). Stres in adrenalni steroidi namreč zavrejo nevrogenezo (Gould, Tanapat, Hastings, Shors, 1999). Raziskave so pokazale, da medikamentozno zdravljenje ter terapevtska obravnavava pozitivno vplivata na nevrogenezo (De Bellis in dr., 2011). Predvsem zgodnje intervencije, kot je namestitev v ljubečo rejniško ali posvojiteljsko družino, so pomembne pri omejevanju nastale škode v možganih (Johnson in dr., 2002). Socialna opora se je izkazala kot varovalni dejavnik, saj vpliva na blaženje odziva telesa na stres. Kvaliteta skrbi v predšolskem obdobju in otrokov temperament sta varovalna dejavnika, prav tako povezana z blaženjem odziva telesa na stres (Gunnar, 1998).

V teoriji varovalni psihobiološki dejavniki vplivajo na izboljšanje delovanja možganske funkcije, omejijo simptome PTSM in depresivne simptome s tem, ko zmanjšan stres omogoča večjo kortikalno nevrogenezo (De Bellis in dr., 2011). Raziskav v praksi, ki bi pokazale te spremembe je malo, saj so raziskave možganskega razvoja pri zlorabljenih otrocih neinvazivne, ne omogočajo vseh slikovnih preiskav kot pri odraslih in so časovno dlje trajajoče.

Nevrobiologija navezanosti

Možgani so samoregulacijski sistem, ki se razvija v kontekstu odnosa z drugo osebo. Medosebni odnos med materjo in otrokom vpliva na sam razvoj možganov. Pomembna druga oseba, kot je mati, deluje kot zunanjji psihobiološki regulator dojenčkovega živčnega sistema, ki je odvisen od izkušenj. Pomembna druga oseba ima bistveno vlogo pri reguliraju dojenčkovih psihobioloških stanj. V prvem letu življenja je za dojenčkov socialni

in čustveni razvoj še posebno pomemben čustveno izrazen obraz matere (Schore, 2001). Intenziven bližnji odnos med materjo in dojenčkom, še posebej izmenjava pozornosti obraz-obraz, je povezan z nevrološkim zorenjem predelov možganov za percepциjo obrazov (Nelson, 2013). Funkcionalno magnetno-resonančno slikanje možganov dojenčkov v raziskavi Yamade in sodelavcev (2000; v Schore, 2001) je namreč pokazalo, da pride do pomembnega razvojnega mejnika v možganih dojenčkov pri osmih tednih. Zgodilo se hitre metabolične spremembe v vizualnem korteksu ter sinaptične povezave v okcipitalnem korteksu, kar dojenčku omogoča vizualno izkušnjo.

Schore (2001) poudarja, da je ustrezna uglašenost temeljna za ustrezni razvoj možganov. Mati mora uglaševati intenzivnost in trajanje svoje čustvene stimulacije, da vzdržuje dojenčkovo pozitivno čustveno stanje. Psihobiološko uglaševanje je temeljni mehanizem, ki omogoča razvoj vezi navezanosti. Ustrezna čustvena regulacija staršev omogoči, da otrok ohranja optimalno stopnjo vzburjenja, kar pomeni avtonomno ravnotesje med simpatičnimi ergotropnimi stanji in parasympatičnimi trofotropnimi stanji vzburjenja. Desni možganski korteks je še posebno dovzet za zgodnje socialne izkušnje. Medosebni odnos vpliva na razvoj vzorcev nevronskih povezav. Materin obraz spodbuja sproščanje endogenih opiatov v dojenčkovih razvijajočih se možganih. Ti endorfini so biokemično povezani s pozitivnimi čustvenimi stanji, socialne interakcije in navezanost, saj delujejo direktno na subkortikalne centre nagrajevanja v možganih. Materin uglašen odziv povisuje ravni dopamina in endorfinov pri dojenčku, kar je povezano z njegovo izkušnjo užitka in zadovoljstva. Raziskava Mileve-Saitze, Alfonsa in Flemingove (2013) je pokazala, da je dopaminski sistem pri materah čudežni nabolj, ki vpliva na odzivnost matere v povezavi z dojenčkom ter na regulacijo in motivacijo materinega vedenja.

Ustrezno uglašena mati lahko modulira tudi neoptimano visoke stopnje stimulacije in tako zmanjša previsoko stopnjo simpatičnega vzburjenja. Odnos navezanosti je tako regulator (ergotropnega) vzburjenja. Poleg tega mati regulira tudi produkcijo nevrohormonov in hormonov, ki vplivajo na regulacijo aktivnosti genskih sistemov. Ti programirajo strukturno rast možganskih področij, temeljnih za prihodnji socialni in čustveni razvoj otroka. Prav limbično področje in subkortikalni deli najbolj občutljivo zorijo v prvih dveh letih otrokovega razvoja, zato sta stres in uravnavanje

stresa pomembna dejavnika, ki dolgoročno vplivata na razvoj omenjenih možganskih struktur (Schore, 2001).

Schore (2001) ugotavlja, da uglašena medsebojna komunikacija, ki ustvari intenzivna pozitivna čustvena stanja ter poviša ravni dopamina in endogenih opiatov, predstavlja ustrezno okolje za razvoj prefrontalnega kortexa. Prav tako ugotavlja, da so zlasti orbitofrontalna področja zelo povezana s procesi navezanosti in homeostatično regulacijo. Orbitofrontalno področje prefrontalnega kortesa je neposredno povezano z limbičnim področjem. To področje je še posebej razvito v desnem kortexu, ki je bolj kot levi kortex povezan z limbičnim sistemom in s subkortikalnimi predeli. Desni kortex prevladuje pri procesiranju, ekspresiji in regulaciji čustvenih informacij in je vpletен v spominsko shranjevanje emocionalnih obrazov.

Konec prvega leta se oblikujejo notranji delovni modeli navezanosti, ki otroku omogočajo, da oblikuje pričakovanja in evaluacije drugih ljudi. V tem času namreč pride do pomembnega razvoja orbitofrontalnega kortexa, ki se kaže tudi v sposobnosti odloženega odziva. Otrok dostopa do notranjih shem, kar mu omogoča adaptivno čustveno regulacijo. Schore in Schore (2007) menita, da z desnimi možgani otrok neverbalno komunicira in se v tako na tem mestu ustvarja jedro implicitnega selfa.

Siegel (2002) meni, da središče varne navezanosti predstavlja nevronska integracija. Siegel (2001) predstavlja model interpersonalne nevrobiologije, ki je sestavljen iz trikotnika izkušenj in vsebuje mišlenje, možgane in odnose. Odnose predstavlja kot način širjenja energije in informacij; možgani predstavljajo nevrološki sistem, ki je mehanizem prenosa energije in informacij do telesa človeka; mišlenje predstavlja mehanizem regulacije, ki je sestavljen iz dveh delov; prvi predstavlja spremljanje in prilaganje energije, drugi pa pretok informacij. Glavna podpora tem procesom je nevronska plastičnost, ki se v interpersonalni nevrobiologiji pokaže na naslednji način: izkušnja odnosa pripelje do nevronske aktivacije, le ta pa naprej vpliva na nevronske povezovanje.

Izkušnja navezanosti v zgodnjih letih oblikuje načine, kako se nevroni v možganih povezujejo. Alan Sroufe govori (2005), da se prvi temelji samoregulacije v odnosu navezanosti oblikujejo v prvih 12. do 24. mesecih. Siegel meni (2002), da se ti temelji izoblikujejo v prvih 18 do 24 mesecih. Varna

navezanost vpliva na razvoj bolj integriranih možganov. Dobro integrirani možgani doprinesejo k boljši čustveni regulaciji, k boljši čustveni in socijalni inteligentnosti, razvije se spodobnost videti sebe in druge ter potencial vpogleda vase, razvije se tudi empatija.

Siegel (2001) govori o osmih integrativnih funkcijah, ki izidejo iz varne navezanosti in so povezane z zorenjem prefrontalnega kortexa:

1. uravnoteževanje telesa: regulacija srca, sposobnost uglašenosti s svojimi telesnimi izkušnjami, regulacija telesa;
2. uglaševanje na druge osebe: odprtost za notranji svet druge osebe;
3. uravnoteževanje svojih čustev: ohranjanje optimalnega čustvovanja;
4. čustvena sposobnost pomiritve svojega notranjega stanja strahu: otroci, ki so varno navezani, se zaradi zrelosti prefrontalnega kortexa znajo pomiriti, ko jih je strah;
5. sposobnost prilagojenega odziva: počakati pred odzivom, zmožnost premisleka in ne impulzivnega delovanja;
6. vpogled vase in sposobnost povezovanja sedanjih izkušenj s preteklimi in kreirati prihodnost;
7. empatija: zmožnost postaviti se na mesto drugega, gre za kognitivni okvir, kako lahko presojamo, kot bi bili v koži drugega;
8. morala: zmožnost razmišljanja za širšo socialno dobrobit in ne le za lasten interes;

Siegel (2002) meni, da so za otrokov razvoj toksične ne samo stresne in konfliktne situacije, tudi sam negativen namen med staršema vpliva na otrokov razvoj možganov toksično. Ker so v proces interpersonalne nevrobiologije poleg prefrontalnega kortexa vpleteni tudi zrcalni nevroni, je jasno, da otrok preko teh procesov zazna, »pobere« in prezrcali možganske nevronske povezave in aktivnosti. Konfliktne interakcije med staršema vplivajo na otroka na tak način, da se aktivira limbično področje, in sicer v amigdali se ustvari strah. Pod limbičnim področjem, kjer je amigdala, se nahaja tudi možgansko deblo, ki je odgovorno za boj/beg/zamrznitev odziv (angl. fight/flight/freeze response). Prav motnje v nevronske povezanosti so

tiste, ki ob ustvarjenih izkušnjah otroka vplivajo na vedenjsko aktivnost v stresnih situacijah. Ti otroci so nagnjeni k rigidnosti, so manj prilagodljivi, se zaprejo vase ali pa izbruhejo v čustvovanju. Običajno so to otroci, ki za svoj psihološki obstoj vedno morajo nekaj početi.

Nevroendokrini mehanizmi navezanosti

Nevroendokrini mehanizmi, skozi katere se otrok navezuje na njemu pomembne osebe, so manj poznani v primerjavi s tistimi, ki jih prepoznamo pri materinskem navezovanju. Obstajajo znanstveni dokazi, da motenje zgodnje izkušnje navezanosti pripeljejo do motenosti v odnosih, kasneje v razmerjih, zgodnje motnje so prav tako povezane z nekaterimi duševnimi motnjami (avtizem, shizofrenija) (Mayes, Magidson, Lejuez in Nicholls, 2000).

V proces navezovanja so vključeni naslednji neuropeptidi hormoni: oksitocin, argipressin in kortikotropin. V idealnih pogojih omenjeni hormoni spodbujajo socialno navezovanje in druge pozitivne socialne akcije. Po drugi strani pa isti neuropeptidi hormoni vplivajo na doživljane strahu in anksioznosti. Ob hipervzburjenju pride v limbičnem sistemu do sproščanja velikih količin kortikotropin sproščajočega faktorja (CRF) in glutamata, kar pomeni, da se stres in travma dobesedno vžeta v limbična področja (Schore, 2002). Poleg teh hormonov na socialno navezovanje vplivajo nevronski mehanizmi, ki so povezani z nagrajevanjem in občutjem ugodja, kar vključuje dopamin in endogene opioide (Nelson in Panksepp, 1998).

Potreba po socialnem kontaktu in navezanosti je povezana s primarnim in bazičnim motiviranjem vedenjem in predstavlja nagrado. Kot motivator in iskanje nagrade deluje iskanje ugodja v odnosu, užitka in varnosti. Tako optimalni razvoj posameznika predpostavlja, da socialni odnosi a priori predstavljajo nagrado, h kateri so posamezniki motivirani, pri tem odnos služi čustveni regulaciji (Mayes, Magidson, Lejuez in Nicholls, 2000).

Zgodnje izkušnje navezanosti vplivajo na individualne razlike na področju učenja, reagiranja na novosti, čustvene regulacije in vzorce stresnega odzivanja, ki so pogojeni z nevropharmakološkimi mehanizmi. Raziskave so pokazale, da zloraba otroka in zanemarjanje vplivata na sistem reguliranja stresa, ki ima posledično vpliv na kvaliteto socialnih odnosov kasneje skozi

odraščanje. Rezultat dlje trajajočega stresa je podaljšana izpostavljenost telesa povišanim vrednostim kateholaminov in adrenalnim steroidom, ki vplivajo na spremenjeno dozorevanje možganov otroka (Mayes, Magidson, Lejuez in Nicholls, 2000).

Harry Harlow (1961; v Bales in Carter, 2009) je v svojih raziskavah z rhesus opicami raziskoval navezanost otroka in mame in dokazal posledice daljše socialne deprivacije. Prav tako je raziskovalec dokazal, da je dlje socialno izolirane opice možno socializirati in jim delno odpraviti posledice zgodnje socialne deprivacije s pomočjo »mladičkov terapevtov«.

Zgodnja relacijska travma in razvoj možganov

Zlorabljajoči skrbniki so izvor relacijske travme pri otroku. Neuspešni so pri reguliraju čustvenih stanj in mu ne nudijo ustrezne zaščite, v otroku sprožajo travmatsko stresno reakcijo. Namesto ustrezne čustvene regulacije v otroku vzburjajo ekstremno stopnjo stimulacije in vzburjenja, kar je tipično za zlorabo. Če je otrok zanemarjen, je njegovo stanje vzburjenja prenizko. V obeh primerih takšna stanja spremljajo spremembe v biokemiji razvijajočih se možganov (Panksepp, 2013).

Raziskave zgodaj institucionaliziranih otrok, ki so doživeli relacijsko travmo so pokazale pomembno znižan metabolizem v orbitofrontalnem girusu, v prefrontalnem korteksu, amigdali, hipokampusu, lateralnem temporalnem korteksu in v možganskem deblu. Prav tako sta Machado in Bachevalier (2003) pri otrocih ugotovila zmanjšano nevronsko povezanost v možganih (predvsem v amigdali in orbitofrontalnem korteksu). Moten metabolizem v omenjenih predelih so raziskovalci povezovali z motnjami v socialnem vedenju zgodaj institucionaliziranih otrok (Maschado in Bachevalier, 2003). Moten razvoj limbičnega sistema in njegovih povezav s temporalnim in frontalnim režnjem sta zaradi socialne in čustvene deprivacije pri zgodaj institucionaliziranih otrocih vzrok za moten socialni razvoj. Obenem so raziskovalci ugotovili, da je moten metabolizem v omenjenih področjih z intervencijami možno manj popraviti oz. gre za bolj irreverzibilne procese, ki imajo na otrokov razvoj dolgoročnejše učinke. Tudi Schore (2002) trdi, da zgodnja relacijska travma spremeni razvoj desne hemisfere možganov otroka in tako močno vpliva na motnje v regulaciji čustvenih stanj, poleg

tega tudi na kapaciteto za vzdrževanje medosebnih odnosov in na spoprijevanje s stresom.

Relacijska travma v prvem letu življenja vpliva na moten razvoj limbičnih nevronskega omrežja, ki vključujejo amigdalo in anterorne delu cingulatne vijuge. Konec prvega leta in v drugem letu pride do motenega vpliva na višje kortikolimbične zanke. Schore (2002) zgodno relacijsko travmo povezuje z razvojem različnih psihiatričnih motenj v odraslosti, predvsem potravmatske stresne motnje, borderline osebnostne motnje in antisocialne osebnostne motnje. Za vse omenjene motnje je značilna motnja v čustveni regulaciji, ki je povezana z abnormalno aktivnostjo orbitofrontalnega korteksa in amigdale.

Raziskave (O'Connor idr., 2003) zgodaj institucionaliziranih otrok so pokazale motnje v socialnem in čustvenem razvoju. Motnje so se pokazale kot pomanjkanje zavedanja o socialnih mejah, težave v identifikaciji in reagiranju v socialnih situacijah in težave v presojanju, kaj je socialno (ne)primerno. Poleg tega so bili ti otroci bolj podvrženi razvoju ne-varnih stilov navezanosti v primerjavi z otroki, ki v času odraščanja niso bili institucionalizirani in so praviloma razvili zdrave stile navezanosti. Poleg tega so raziskave pokazale (Roy, Rutter, Pickles, 2004; Smyke in dr., 2002), da je za zdrav socialni razvoj pomembna prisotnost ljubečih skrbnikov in nikakor ne le fizično bogato okolje, v katerem otrok odrašča. Pomanjkanje telesnega kontakta in dotika se je pri institucionaliziranih otrocih v raziskavah povezovala s kasnejšim kognitivnim razvojem in nevrorazvojnimi zaostanki (Field, Hernandez-Reif, 2013).

Razvoj navezanosti je v nevrološkem pogledu povezan z občutljivim obdobjem plastičnosti možganov, ki se pri dojenčku zgodi okoli 6. do 9. meseca, ko so dojenčki zmožni selektivnega navezovanja. V kolikor je v tem ključnem obdobju dojenčku na razpolago skrbnik, ki je občutljiv, odziven in konsistenten, obstaja večja verjetnost, da se bo razvila varna oblika navezanosti (Reb, Fox, Nelson, Zeanah, 2009). Raziskava Smyka in sodelavcev (2002) je pokazala, da to občutljivo obdobje plastičnosti traja do 22. meseca. Glavne nevrološke povezave, povezane z razvojem selektivne navezanosti, so vzpostavljene do 6. meseca, vendar obstaja nekaj nevrološke plastičnosti med 6. in 22. mesecem. Omenjena raziskovalca sta dokazala, da v kolikor otrok v tem starostnem obdobju odršča spet v varnem in uglašenem okolju,

je plastičnost možganov tista, ki normalizira socialni razvoj. Prav tako sta prvi dve leti otrokovega razvoja najbolj občutljivi z vidika nevroendokrinskih mehanizmov. Tudi v tem primeru so raziskave pokazale, da se z namestitvijo otroka v varno družino, normalizira in popravi delovanje nevroendokrinskih mehanizmov (Gunnar, Morison, Chisholm, Schuder (2001)).

Literatura

1. Bales K. L., Carter, C. S. (2000). Neuroendocrine mechanisms of social bonds and child-parent attachment, from the child's perspective. V: Handbook of developmental social neuroscience, Michelle de Haan (ur.), Megan R. Gunnar (ur.). New York: The Guilford press, 247–264.
2. Bremner, J. D., Elzinga, B., Schmahl , C., Vermetten, E. (2008). Structural and functional plasticity of the human brain in posttraumatic stress disorder. *Prog Brain Res*, 167, 171–186. doi:10.1016/S0079-6123(07)67012-5.
3. Carrion, V. G., Weems, C. F., Eliez, S., Patwardhan, A., Brown, W., Ray, R. D., Reiss, A. L. (2001). Attenuation of frontal asymmetry in pediatric posttraumatic stress disorder. *Biological Psychiatry*, 50, 943–951.
4. De Bellis, M. D., Keshavan, M. S., Shifflett, H., Iyengar, S., Beers, S. R., Hall, J., Moritz, G. (2002). Brain Structures in Pediatric Maltreatment-Related Posttraumatic Stress Disorder: A Sociodemographically Matched Study. *Biol Psychiatry*, 52, 1066–1078.
5. De Bellis, M. D., Spratt, E .G., Hooper, S. R. (2011). Neurodevelopmental biology associated with childhood sexual abuse. *J Child Sex Abus.*, 20(5), 548–587. doi:10.1080/10538712.2011.607753.
6. De Bellis, M. D., Keshavan, M., Clark, D. B., Casey, B. J., Giedd, J., Boring, A. M., Frustaci, K., Ryan, N. D. (1999). Bennett Research Award. Developmental Traumatology, Part II: Brain Development. *Biologic Psychiatry*, 45, 1271–1284.
7. De Bellis, M. D., Hall, J., Boring, A. M., Frustaci, K., Moritz, G. (2001). A Pilot Longitudinal Study of Hippocampal Volumes in Pediatric Maltreatment-Related Posttraumatic Stress Disorder. *Biological Psychiatry*, 50, 305–309.
8. Deykin, E. Y., Buka, S. L. (1997). Prevalence and risk factors for posttraumatic stress disorder among chemically dependent adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 154, 752–757.
9. Edwards, V. J., Holden, G. W., Felitti, V. J., Anda, R.F. (2003). Relationship between multiple forms of childhood maltreatment and adult mental health in community respondents: results from the adverse childhood experiences study. *American Journal of Psychiatry*, 160, 1453–1460.

10. Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss M. P., Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14, 245–258.
11. Field, T., Hernandez-Reif, M. (2013). Touch and pain perception in infants. V: Evolution, early experience and human development: from research to practice and policy, D. Narvaez (ur.), J. Panksepp (ur.), A. N. Schore (ur.), T. R. Gleason. Oxford scholarship online.
12. Gilbertson, M. W., Shenton, M. E., Ciszewski, A., Kasai, K., Lasko, N. B., Orr, S. P., Pitman, R. K. (2002). Smaller hippocampal volume predicts pathologic vulnerability to psychological trauma. *Nature Neuroscience*, 5, 1242–1247.
13. Gould, E., Tanapat, P., McEwen, B. S., Flugge, G., Fuchs, E. (1998). Proliferation of granule cell precursors dentate gyrus of adult monkeys is diminished by stress. *Proceedings of the National Academy Sciences of the United States of America*, 95, 3168–3171.
14. Gould, E., Tanapat, P., Hastings, N. B., Shors, T. J. (1999). Neurogenesis in adulthood: a possible role in learning. *Trends in cognitive sciences*, 3(5), 168–190.
15. Gould, E., Gross, C. G. (2002). Neurogenesis in adult mammals: some progress and problems. *Journal of Neuroscience*, 22, 619–623.
16. Gunnar, M. R. (1998). Quality of Early Care and Buffering of Neuroendocrine Stress Reactions: Potential Effects on the Developing Human Brain. *Preventive medicine*, 27, 208–211.
17. Gunnar, M. R., Morison, S. J., Chisholm, K., Schuder, M. (2001). Salivary cortisol levels in children adopted from Romanian orphanages. *Development and Psychopathology*, 13, 611–628.
18. Hanson, R. F., Spratt, E. G. (2000). Reactive attachment disorder: What we know about the disorder and implications for treatment. *Child Maltreatment*, 5, 137–145.
19. Johnson, S. C., Baxter, L. C., Wilder, L. S., Pipe, J. G., Heiserman, J. E., Prigatano, G. P. (2002). Neural correlates of self-reflection. *Brain*, 125, 1808–1814.
20. Kaufman, J., Yang, B., Douglas-Palumberi, H., Grasso, D., Lipschitz, D., Houshyar, S. in dr. (2006). Brain-Derived Neurotrophic Factor-5-HTTLPR Gene Interactions and Environmental Modifiers of Depression in Children. *Biol Psychiatry*, 59, 673–680. doi:10.1016/j.biopsych.2005.10.026
21. Machado, C. J., Bachevalier, J. (2008). Non-human primate models of childhood psychopathology: The promise and the limitations. *J Child Psychol Psychiatry*, 44, 64–87.
22. Mayes, L. C., Magidson, J., Lejuez, C. W., Nicholls, S. S. (2000). Social relationships as primary rewards. V: Handbook of developmental social neuroscience, Michelle de Haan (ur.), Megan R. Gunnar (ur.). New York: The Guilford press, 343–377.
23. Mileva-Saitz, V., Alfonso, V. M., Fleming, A. S. (2013). Dopamine: another »magic bullet« for caregiver responsiveness?. V: Evolution, early experience and human development: from research to practice and policy, D. Narvaez (ur.), J. Panksepp (ur.), A. N. Schore (ur.), T. R. Gleason. Oxford scholarship online.
24. Nelson, E. E., Panksepp, J. (1998). Brain Substrates of Infant–Mother Attachment: Contributions of Opioids, Oxytocin, and Norepinephrine. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 22 (3), 437–452.
25. O'Connor, T. G., Marvin, R. S., Rutter, M., Olrick, J. T., Briter, P. A. (2003). Child-parent attachment following early institutional deprivation. *Development and Psychopathology*, 15(1), 19–38.
26. Panksepp, J. (2013). How primary-process emotional systems guide child development. V: Evolution, early experience and human development: from research to practice and policy, D. Narvaez (ur.), J. Panksepp (ur.), A. N. Schore (ur.), T. R. Gleason. Oxford scholarship online.
27. Reb, B. C., Fox, N. A., Nelson, C. A., Zeanah, C. H. (2009). The effect of early institutionalization on social behavior and underlying neural correlates. V: Handbook of developmental social neuroscience, Michelle de Haan (ur.), Megan R. Gunnar (ur.). New York: The Guilford press, 477–495.
28. Roy, P., Rutter, M., Pickles, A. (2004). Institutional care: associations between overactivity and lack of selectivity in social relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 866–873.
29. Schore, A. N. (2001). Effect of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant mental health journal*, 22(1-2), 7–66.
30. Schore, J. R., Schore, A. N. (2007). Modern attachment theory: the central role of affect regulation in development and treatment. *Clin Soc Work J*, Springer.
31. Shin, L. M., Orr, S. P., Carson, M. A., Rauch, S. L., Macklin, M. L. in dr. (2004). Regional cerebral blood flow in the amygdala and medial prefrontal cortex during traumatic imagery in male and female Vietnam veterans with PTSD. *Archives of General Psychiatry*, 61, 168–176.
32. Shin, L. M., Rauch, S. L., Pitman, A. K. (2006). Amygdala, Medial Prefrontal Cortex, and Hippocampal Function in PTSD. *Ann. N.Y. Acad. Sci*, 1071, 67–79. doi: 10.1196/annals.1364.007
33. Shin, L. M., Whalen, P. J., Pitman, R. K., Bush, G., Macklin, M. L., Lasko, N. B., Orr, S. P., McInerney, S. C., Rauch, S. L. (2001). An fMRI study of anterior cingulate function in posttraumatic stress disorder. *Biological Psychiatry*, 50, 932–942.

34. Siegel, D. (2002). The developing mind and the resolution of trauma: some ideas about information processing and an interpersonal neurobiology of psychotherapy. V: EMDR as an Integrative Psychotherapy Approach: Experts of Diverse Orientations
35. Explore the Paradigm Prism, F. Shapiro (ur.). American Psychological Association, <http://dx.doi.org/10.1037/10512-004>
36. Smyke, A. T., Dumitrescu, A., Zeanah, C. H. (2002). Attachment Disturbances in Young Children. I: The Continuum of Caretaking Casualty. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 41(8), 972–982. Sroufe, A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349 – 367. DOI: 10.1080/14616730500365928
37. Teicher, M. H., Ito, Y., Glod, C. A., Andersen, S. L., Dumont, N., Ackerman, E. (1997). Preliminary evidence for abnormal cortical development in physically and sexually abused children using EEG coherence and MRI. NY: Annals of the New York Academy of Sciences; 821.
38. Toth, S. L., Cicchetti, D. (2013). A Developmental Psychopathology Perspective on Child Maltreatment. *Child Maltreat*, 18(3), 135–139. doi:10.1177/1077559513500380.

PARICIPACIJA – ALTERNATIVNI (SOCIALNO) PEDAGOŠKI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI KONCEPT V OBDOBJU POSTMODERNE

dr. Mateja Marovič, Boštjan Bajželj

Povzetek

Današnja postmoderna družba prinaša nove poglede na razumevanje posameznika in spremembe, katerih del je le ta. Izogibanje določljivosti, opredeljenosti, uokvirjenosti in podrejenosti se odraža tudi znotraj pedagogike, ki se skuša približevati spremembam in potrebam našega časa. V tej družbi tveganj je pedagogika postavljena pred nove dileme. Integracija posameznika, kot ena vodilnih instanc socialne pedagogike, postaja vse težja. V iskanju drugačnih alternativ so se pričela iskanja novih, drugačnih konceptov pomoci. Enega takih predstavlja koncept participacije, ki kot osnovna premlača drugega v postmoderni družbi ponuja drugačne načine komunikacije, integracije in oblikovanja procesov pomoci v različnih sferah vzgojno-izobraževalnega procesa. Implementiranje koncepta zahteva senzibilen pristop s hkratnim upoštevanjem specifik določene populacije kot tudi specifik institucije, v kateri je posameznik aktiven oziroma obravnavan.

Postmoderna v (socialno) pedagoškem diskurzu

Postmoderna je kot nova epoha začela drugače gledati na posameznika in družbo. Z radikalnimi družbenimi spremembami, ki prav tako radikalno vplivajo na posameznika in njegovo življenje in ki jim je težko slediti, je pred veliko preizkušnjo postavila vse pedagoške teorije in pojme, ki so nastali v obdobju moderne (Wakounig, 2003a). V nasprotju z moderno, ki je izhajala iz prepričanja, »da je prihodnost obvladljiva in uresničljiva, če se drži svojih miselnih konceptov in na njihovi osnovi postavi svoj red« (Wakounig, 2003b:6), se postmoderna upira težnjam, »ki želijo vse do kon-

ca določiti, opredeliti, uokviriti, podrediti, tudi tisto, kar po svoji naravi in logiki ni mogoče (prav tam:6).

S paradigmom raznolikosti, ki jo pojem prinaša, odpira nov pogled na preteklost, sedanost in tudi prihodnost. Tako se tudi pedagogika z vsemi svojimi vzgojno-izobraževalnimi poddisciplinami, ki se hoče avtentično približati spremembam in potrebam današnjega časa, »s postmoderno poslavljajo od predstave, da se v vzgoji in izobraževanju lahko vse vnaprej načrtuje ter uresničuje in da ima pedagoška znanost za vsak problem pripravljen odgovor« (Wakounig, 2003a:20).

Današnja družba tveganj, kot postmoderno opredeli Beck (1992), zaznamovana z izkušnjo kontingence (Wintersteiner, 2003), prinaša nove poglede na razumevanje posameznika in spremembe, katerih del je. »Čedalje manj je življenjskih poti, ki bi jih lahko označili kot normalne. V svoji individualizaciji smo tako rekoč odmaknjeni, razvezani, izključeni iz vseh tradicionalnih socialnih oblik, ki so nam dajale zavetje in varnost. Samoumevnosti, ki nam je nekoč narekovala, »kaj se spodobi in kaj ne«, tudi ni več« (Wakounig, 2003a:19).

Procesi, ki so tudi v pedagoški stroki pri vseh, ki se tako ali drugače ukvarjam z odrasčajočo populacijo, pustili velik pečat, so: globalizacija, erozija tradicionalnih vzorcev razmišljanja, delovanja in mišljenja ter odprtost za različne oblike življenja, individualizacija, pluralizacija; ambivalentnost, redukcija družinskega življenja, spremembe medčloveških odnosov in vrednot, nenehno potrjevanje in dokazovanje na vseh področjih, individualna odgovornost za lastno biografijo, konstrukcija ter uporaba več identitet, legitimnost novih, bolj sproščenih in samo svojih oblik vedenja, katerim botruje nezmožnost prenašanja konfliktov in frustracij, vpliv različnih ideologij, upad pomena tradicij in avtoritet ter s tem povezano nezaupanje v institucije, državo, cerkev; negotovost, razbijanje predstav o homogenosti ter enoumju, socialno razslojevanje in neenak dostop do različnih vrst kapitala, doba interneta ter vpliv sodobnih komunikacijskih tehnologij idr., ki postavlja posameznika v situacije, v katerih se sooča z vedno bolj zaostrenimi problemi (prim. Beck, 1992; Kobolt, 2010; Ule, 2000 idr.).

Socialna pedagogika, katere intanca je usmerjena v integracijo posameznikov, v katere jih je izrinila ali iz nje celo izločila družba, je v družbi

tveganj postavljena pred nove dileme (Zorc Maver, 2006). Posamezniki so že zgodaj v otroštvu izpostavljeni zahtevam na področju storilnosti v vseh segmentih njihovega življenja, kar jim povzroča stres zaradi negotovosti in vzbuja difuzne strahove glede prihodnosti (Bruendel in Hurrelmann, 1996, v prav tam). Integracija posameznika postaja vse težja, določene predvsem marginalizirane ter depriviligirane družbene skupine (mladi v težkih življenjskih situacijah, bolni, invalidi, Romi, migranti) pa so s tega vidika še bolj izpostavljene in ranljive (Marovič, 2010; Zorc Maver, 2006).

Ker mladost v današnji družbi tveganj »razpada na delna področja s številnimi življenjskimi nalogami, pri čemer sodobni izobraževalni potek prisegajo na storilnost, tekmovalnost in individualno odgovornost« (Kobolt, 2010:7), je še posebej ranljiva tista skupina mladih, ki ima težave z učenjem (pomanjkljivimi delovnimi in šolskimi aspiracijami), ji ne uspe končati izobrazbene poti, je zaradi spleta neugodnih okoliščin (nefunkcionalnost oz. disfunkcionalnost družinskega okolja, prelomni življenjski dogodki, neustrezni vzorci vedenja, pomanjkljive funkcionalne in socialne spretnosti, negotovost v lastne sposobnosti ter nizka stopnja samozavesti, eksperimentiranje z nedovoljenimi substancami, kazniva dejanja idr.) nameščena v vzgojnih zavodih ali drugih izvendružinskih institucionalnih ustanovah, hkrati pa je, tako Kobolt (prav tam), brez zadovoljive odnosne, socialne in družinske podpore.

Omenjeni preobrati so tudi v okviru socialnopedagoških prizadevanj vzgoje in izobraževanja priveli do iskanja novih, drugačnih konceptov pomoči, ki bi ponujali drugačne alternative in bi bili osredotočeni v zagotavljanje enakih pogojev za dostop do vseh družbenih dobrin (socialnih, izobrazbenih, ekonomskih idr.) (Krajnčan in Miklavžin, 2010). Eden izmed konceptov življenjsko orientirane pomoči mladim, ki lahko pripomore k vzpostavitev odgovornega, kompetentnega ter aktivnega posameznika, ki se bo lahko uspenejše soočal z izzivi sodobne družbe, je tudi koncept participacije (Wolf in Hartig, 2013; Koller Trbović in Žižak, 2005; Marovič, Bajželj in Krajnčan, 2014 idr.).

Izhodišne predpostavke koncepta participacije

Ključni premiki prvih idej participacije mladih se začnejo pojavljati v 20. stoletju, v novih spoznanjih o vzgoji, družini in izobraževanju. Pojavijo se prvi postulati, ki govorijo o tem, da ima otrok določene pravice, ki jih je potrebno upoštevati in spoštovati. Uveljavljati se prične nov pogled, ki otroka postavlja v vlogo subjekta z določenimi pravicami, kompetentnostmi in pomembnostjo, kateremu se pripisuje zmožnost dialoga z odraslimi, zmožnost soodločanja in soustvarjanja svojega življenja ter razpolaganja s potenciali, ki jim je potrebno prisluhniti in jih upoštevati (Marovič idr., 2014).

Vzporedno z družbenimi in političnimi spremembami 20. stoletja – ki so pomembno zaznamovali področje razumevanja konceptov otroštva, vzgoje in otrokovih pravic – so se spremnjali in razvijali tudi ustrezeni pravni dokumenti ter mednarodni akti, ki urejajo področje otrokovih pravic. Ključni korak predstavlja sprejetje Konvencije o otrokovih pravicah (1989), katere glavni namen je vzpostavitev statusa otroka kot individuma s pravicami, ki naj se jih prepozna in priznava enakovredno, kot se pravice priznava odraslim. V 12. členu – v katerem so navedene najpomembnejše participatorne pravice otroka pri odločitvah, ki zadevajo njegovo življenje – Konvencija pravi, da imajo otroci pravico do izražanja lastnega mnenja, ki ga je, skladno z njegovo starostjo in zrelostjo, potrebno upoštevati.

Poleg Konvencije (prvega uradnega dokumenta, ki izpostavlja participacijo na globalni ravni) je tendenco aktivnega participiranja otrok in mladostnikov kot enega izmed temeljev, s katerim naj bi se uspešno dopolnjevala vzgoja v različnih vzgojno-izobraževalnih institucijah, zaznati v številnih dokumentih in vseh diskurzih evropskih, državnih, izobraževalnih ter mladinskih politik (prim. Straus in Sierwald, 2008). Participacija predstavlja eno izmed pomembnejših strukturnih maksim moderne, življenjsko orientirane pomoči mladim ter osrednjo točko novejših diskurzov socialnopedagoških prizadevanj vzgoje in izobraževanja (Grunwald in Thiersch, 2008; Wolff in Hartig, 2013; Pluto, 2011 idr.). Izpostavlja se kot pomembna premlisa za razvoj posameznika in družbe ter v okviru socialnopedagoških prizadevanj kot paradigma za celovitejšo ter učinkovitejšo strokovno pomoč otrokom in mladostnikom v procesih pomoći institucionalne in izvendružinske obravnave (Wolff in Hartig, 2013; Koller Trbović in Žižak, 2005; Moser, 2010 idr.). V najširšem smislu participacija:

- tvori osnovni del človekovih pravic, predstavlja pomemben vidik vključevanja v demokratično družbo (Skrivens in Strandbu, 2006), v smislu potrditve zaupanja v mlade znotraj demokratičnih procesov (Stern, 2006), ter enega od temeljev, na katerih je grajena demokracija (Skrivens in Strandbu, 2006);
- pomeni »vsako aktivnost mladostnikov, ki jim daje moč v smislu možnosti vplivati na lastni razvoj ter socialno ekonomske vidike življenja« (Golubovic, 1982, v Žvab in Vipavc Brvar, 2004:22);
- z njo ni realizirana le uporabnikova pravica, temveč tudi družbena pričakovanja in upanja (Lenz, 2001:13): »Pri vseh odločitvah fundamentalne oz. temeljne pomembnosti bi morali slediti življenjski situaciji otrok in mladostnikov /.../, jo vzeti pod drobnogled /.../, saj so ravno otroci tisti, ki bodo morali jutri nositi posledice odločitev, ki so bile danes sprejete od odraslih«;
- gre pri njej vedno za integracijo, komunikacijo in proces pomoči z nasprotovanji, ki se nanašajo na to, kdo ima kakšne možnosti vplivanja pri definiciji določenega procesa, iskanja odločitev in organizaciji poteka dogajanja, kar nakazuje na diferenciacijo moči različnih akterjev (Gintzel, 2005; prim. Moser, 2010);
- ni preprosta metoda, temveč proces dialoga, akcije, analize in sprememb (Pretty, 2001, v Collins, 2006).

V okviru socialne pedagogike participacija:

- nakazuje na zelo različne zasnove zavestnega sodelovanja akterjev (otrok in mladostnikov) in pomeni: biti udeležen, udeležba, sodelovanje, dopustiti udeležbo oz. sodelovanje, soodgovornost, soorganiziranje, samoorganiziranje in koproduciranje (Gintzel, 2005);
- določa razsežnost, način in obliko dela, kako naj bodo spremljani posamezniki, ki na podlagi določenih omejitev oz. deficitov (starost, bolezen, življenjske krize, dezintegracija, revčina idr.) ne morejo samoumevnno razpolagati z avtonomijo vodenja svojega življenja, in stremi k opolnomočenju posameznikov, da bodo spet povsem ali vsaj delno (oz. kolikor je to sploh možno) za to sposobni (Gintzel, 2005);

- je v okviru koncepta, usmerjenega v življenjski svet posameznika, izpostavljena kot temeljni element pomoči koncepta socialne pedagogike (Grunwald in Thiersch, 2008);
- pomeni priložnost za razvijanje socialnih veščin, pridobivanje na samozaupanju, samozavesti, promocijo prosocialnega vedenja in grajenje identitete (Koller Trbović, 2001);
- predstavlja eno od osnovnih predpostavk uspešne intervencije (Koller Trbović in Žižak, 2005) ter integracije;
- predstavlja podstat otrokom in mladostnikom izhajajočim iz socialno nespodbudnega ter marginaliziranega okolja, kjer so učinki sodelovalnega pristopa prikazani kot most med posameznikom, strokovnjakom in družbo v skupno dobro vseh vpletenih (Marovič, 2013);
- je v okviru socialne participacije – kot ene izmed oblik oz. tipov participacije, opredeljene na Rotterdamski konferenci leta 1997 (v Žvab in Vipavc Brvar, 2004:21) – razumljena kot »formula«, ki »zajema vse aktivnosti, s katerimi spodbujamo razvoj avtonomnega posameznika, ki je socialno vključen in ki v socialnem okolju in družbi, v kateri se nahaja, pozna ter aktivno uporablja »servise« za prosti čas, osebnostno rast in za družbeno akcijo, če je ta potrebna«.

Kljub navedenemu je treba poudariti, da »participacija (tako v zavodski vzgoji kot drugih oblikah vzgoje in izobraževanja, op. a.) nikakor ne pomeni, da pustimo otroke na oblast, jim damo poveljstvo oz. jim prepustimo moč« (Schröder, 1995:14). Nasprotno, participacija (v okviru socialne pedagogike, op. a.) pomeni iskanje skupnih odločitev in skupnih rešitev za probleme, ki zadevajo življenje posameznika ali življenje skupnosti oz. se nanašajo na dotično skupino v skupno dobro vseh vpletenih.

Čeprav so zametki omenjenega koncepta na pedagoškem področju opazni že znotraj reformskih gibanj (npr. Dewey, Freinet, Montessori, Neill, Korczak idr.) in čeprav diskusija o participaciji na različnih ravneh znotraj različnih strokovnih diskurzov poteka že dlje časa, to ne pomeni, da so participatorne vsebine že tudi uspešno implementirane v vzgojno-izobraževalno (socialno) pedagoško prakso.

Ne glede na razvijanje, uporabo ter implementacijo participatornih procesov v vzgojno-izobraževalno politiko posameznih držav, pa raziskave kažejo, da:

- participativni pristopi dajejo dobre rezultate za vse udeležene v omenjenem procesu, saj otroci in mladostniki pridobivajo na pomembnosti, moči, odgovornosti; strokovnjaki na odnosu, boljšem uvidu, razumevanju in deljenju odgovornosti z uporabnikom, družba pa na dobrni podlagi za pričakovanje boljših tretmanskih rezultatov (Koller Trbović, 2001; Koller Trbović in Žižak, 2005);
- večja kot je stopnja participacije otrok in mladostnikov, večja je tudi stopnja njihovega opolnomočenja in odgovornosti (Marovič, 2017; Straus in Sierwald, 2008; Wolf in Hartig, 2013);
- spoštovanje do samoprezentacije mladih poglablja in razširja njihovo odgovornost za lastno življenje, saj je vse bolj jasno, da je brez tega socialnopedagoško načrtovanje neprimerno ter nezadostno, ker ostaja površinsko in ne more biti individualizirano (Peček, 1999).

Nenazadnje uporaba participatornih praks v vzgoji in izobraževanju pripomore tudi k trajnostnemu razvoju, saj ne pomeni le dodatka k obstoječemu sistemu vzgoje in izobraževanja, temveč predstavlja celovit in obsežen vsebinsko »prevetren« pedagoški proces, ki ponovno izpostavlja že znane vsebine, ki še niso bile ustrezno implementirane v prakso (Bajželj, 2008).

Klasifikacije participacije

Participacijo lahko klasificiramo glede na intenziteto oz. stopnjo vplivanja v konkretnem primeru: od neobvezujoče participacije (brez pravih možnosti soodločanja) do popolnega samoupravljanja, glede na indirektno in direktno participacijo. Navsezadnje je lahko v konkretnem primeru opredeljena z mislijo o diferenciaciji dosega, in sicer: »Ali naj o specifični temi odločajo vsi posamezniki ali naj odloča le določena ciljna skupina, ki se je omenjena tema dotika? Ali je smiseln participacijo izvajati na vseh tematskih področjih ali pa le na nekem točno določenem tematskem polju?« (Stange, b. d.: 3).

Za razlogo participacije (v oz. pri čem naj bi otroci in mladostniki participirali, kako naj bi participiranje potekalo, po katerih oblikah oz. strategijah

naj bi se le-to izvajalo in ne nazadnje, kakšen vpliv oz. končni produkt za vse udeležence vzgoje in izobraževanja naj bi participacija imela) obstajajo v literaturi različni modeli, ki se na podlagi teoretičnih in empiričnih ugotovitev pri večini avtorjev razprostirajo na kontinuumu od ne-participacije, navidezne participacije do participacije (Wolff in Hartig, 2013).

Številnim avtorjem predstavlja izhodiščno točko stopenjski model participacije, ki temelji na domnevni porazdelitvi moči med nosilci odločitev in sodelujočimi, se pravi na hipotetični modifikaciji postopka porazdelitve moči (Schnurr, 2001). Najbolj znan je zasnutek Sherry Arnstein (1969), »Ladder of citizen participation« (»Lestvica državljanke participacije«), ki ga avtorica razvije na podlagi vpogleda participacije državljanov v političnih procesih odločanja. Ker le-ta izhaja iz političnega udejstvovanja, se v njegovo interpretacijo ne bomo podrobnejše spuščali, temveč se bomo v nadaljevanju osredotočili na socialnopedagoške participatorne modele.

Kreiner in Petersen (1999) opisujeta hierarhijo stopenj participacije v otroški in mladostniški pomoči, pri čemer izhajata iz procesa, v katerem so se izoblikovale višje oblike sodelovanja oz. participiranja. Z delitvijo na tri ravni (ne-participacija, navidezna participacija in participacija) avtorici, podobno kot S. Arnstein, ponazarjata, katere so tiste možnosti participacije, ki jih ima uporabnik (otrok ali mladostnik) pri procesih reševanja problemov.

Prvi dve stopnji, *manipulacija* in *obravnavanje deficitov*, opisujeta raven **ne-participacije**, katere cilj je, da se prepreči participacija otrok ali mladostnikov v institucijah pomoči mladim. S pomočjo manipulacije, s prevaro in preko prikrivanja pomembnih informacij ali s pomočjo poudarjanja ter obravnavanja deficitov so otrokom in mladostnikom onemogočene možnosti participacije. Stopnji *informiranje* in *svetovanje* opisujeta raven **navidezne participacije**, kjer otroci in mladostniki sicer že lahko izrazijo svoje mnenje, nimajo pa nobene možnosti soodločanja ali revidiranja svojih odločitev. O svojih pravicah in možnostih posvetovanja so zgolj informirani. Zadnji stopnji participacijske lestvice, *partnersko pogajanje* ter *delegacija odločitev*, kjer se razmerje moči med strokovnimi delavci ter otroki in mladostniki porazdeli oz. izenači, predstavlja **participacijo**. V pogajalskem procesu se enakomerno upoštevajo pogledi, mnenja in znanje obeh strani, na čemer se lahko razvije odnos zaupanja, ki vodi v *delegacijo odločitev*. Na koncu informacijskega, svetovalnega ter pogajalskega procesa se vzpostavi na zaupanju

zgrajen odnos med strokovnim delavcem ter otrokom ali mladostnikom, ki odločitve sprejemata skupno oz. so le-te – razumljene kot ciljno orientirana perspektiva – delegirane na otroke in mladostnike (prav tam:33–34).

Drugačno pojmovno klasifikacijo ponuja Vilmarjevo (1986, v Pluto, Mammier, van Saten, Seckinger in Zink, 2003:13) razlikovanje različnih stopenj intenzitete participacije, kjer avtor razlikuje med tremi stopnjami: *možnost izražanja svojega mnenja, sodelovanje, soodločanje*. Na stopnji *izražanja svojega mnenja* gre za to, da so interesi, želje in prošnje lahko izražene. Stopnja *sodelovanja* se izraža v soudeležbi otrok in mladostnikov in staršev v procesih svetovanja, kjer akterji lahko podajo konkretne predloge za realizacijo svojih problemov in so tako tudi vključeni v iskanje rešitev. Stopnja pravica ali možnost *soodločanja* je že izražena v eksplicitno določenih pravicah ter postopkih oz. zakonsko opredeljenih oblikah participacije. Slednje se lahko dopolnjujejo tudi z ne zakonsko določenimi oblikami participacije (prav tam:13).

Analiza predstavljenih klasifikacijskih modelov pokaže, da participacija večinoma temelji na treh stopnjah medsebojnega vplivanja, kjer se možnosti participacije izražajo na kontinuumu od *ne-participacije, kvazi-navidezne participacije* do *participacije*. Prva stopnja (ne-participacija) participacijo radikalno izključuje, saj ne vsebuje nikakršnih možnosti odločanja in soodločanja. Druga (kvazi-navidezna participacija) sicer že nakazuje zmetke participiranja posameznikov pri odločitvah, nanašajoč se na njihove življenjske cilje in življenjski milje, vendar dejanskih možnosti participiranja ne izraža. Tretja (participacija) pa opredeljuje dejanske oblike participiranja ter vplivanja na potek posameznikovega individualnega življenja, kjer se odločitve sprejemajo skupno v medsebojni sintezi strokovnega delavca z otrokom ali mladostnikom in kjer je razporeditev moči homogena (Marovič in dr., 2014).

Na koncu je potrebno poudariti, da navedene stopnje participiranja niso vedno vse v enaki meri primerne – še posebej, če izhajamo iz poznavanja kompleksnih značilnosti različnih sfer socialnopedagoškega vzgojno-izobraževalnega področja – in jih je zaradi tega potrebno uporabljati smiselnoglede na: formalizirane institucionalne procese določene vzgojno-izobraževalne ustanove, otrokovo oziroma mladostnikovo kronološko starost (zrelost), procese načrtovanja, odločanja, organiziranja ter oblikovanja v

posameznih situacijah, skupinske dinamike idr. (prim. Marovič, 2013, v Marovič in dr., 2014).

Sklep

Koncept participacije – ki ga za posamezno področje vzgoje in izobraževanja iz predstavljenih klasifikacijskih modelov, njihovih značilnosti ter aplikativnosti lahko izpeljemo – je ob upoštevanju karakteristik posameznega vzgojno-izobraževalnega področja uporaben v vseh segmentih vzgoje in izobraževanja. Hkrati, znotraj socialnopedagoške doktrine (s katero se avtorja v teoriji in praksi njenega delovanja profesionalno ukvarjata), predstavlja enega izmed konceptov, ki je v svojih izhodiščih neločljivo povezan s pojmi, kot so integracija, komunikacija, sodelovalni pristop, pomoč uporabniku, soodgovornost, soorganiziranje ter kot koncept pomembno pripomore k razvijanju samoregulacijskih strategij, opolnomočenju posameznika, uspešnejšemu socialnopedagoškemu intervenirанию in nenazadnje predstavlja enega izmed temeljev, na katerih se gradi demokratična družba, ki se bo znala uspešno soočati z zahtevami sodobne družbe.

Kljub sicer istim izhodiščem uvajanja participatornega diskurza v vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov je pri marginaliziranih in depriviligiranih posameznikih – posebno še pri tistih, nameščenih v izvendružinskih institucionalnih ustanovah – vendarle potrebno poudariti pomembnost razumevanja sinteze kompleksnih značilnosti te populacije, kar zahteva ustrezno senzibilen pristop. Preprosto ter enostransko apliciranje, ki bi temeljilo izključno na klasifikacijah participacije - brez poznavanja dinamičnih ter prepletenih procesov znotraj posamezne institucije kot tudi same umeščenosti v širši sistem institucionalne obravnave -, tako ni ustrezno in ne pokaže realnega odraza stanja (Marovič in dr., 2014). Zato implementacija participacije v različne segmente vzgoje in izobraževanja (npr. osnovnošolsko, srednješolsko izobraževanje, vzgojni zavodi, druge izvendružinske oblike institucionalnega varstva) zahteva senzibilen pristop s hkratnim upoštevanjem specifik določene populacije kot tudi specifik institucije, v kateri je posameznik aktiven oz. obravnavan.

In ker je cilj postmoderne pedagogike – z vsemi njenimi poddisciplinami – usposobiti posameznika, da se bo znal svobodno odločati med različnimi

alternativami in bo za svoje odločitve tudi odgovoren (Wakounig, 2003a), in ker se na podlagi aktivne participacije posameznika razvijajo temeljni občutki demokracije, pripadnosti, opolnomočenja, samorealizacije in zaupanja, vidiva avtorja koncept participacije kot enega izmed (socialno) pedagoških vzgojno-izobraževalnih konceptov, ki lahko pripomorejo k večji integraciji posameznika v širšo družbo.

Gre za novejšo, predvsem pa zelo občutljivo temo v dinamiki in razmišljanju delovanja vseh vzgojno-izobraževalnih institucij, kar pomeni, da jo je potrebno uvajati, evalvirati ter implementirati postopoma, premišljeno in z veliko mero senzibilnosti (Marovič in dr., 2014). Pedagogika prihodnosti pa se mora »ločiti od »velikih zgodb«, če hoče upoštevati čedalje večjo drugačnost in raznolikost življenja ljudi /.../, če naj tudi v prihodnje ostane stroka, ki spoštuje drugačnost in se zavzema za vsakega človeka« (Wakounig, 2003b:7).

Literatura

1. Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planner*, 35(7), str. 216–224.
2. Bajželj, B. (2008). Vloga participacije mladih v luči trajnostnega razvoja. V Kavčič, I., Šabec, P. (ur.). *Sodobni pouk skozi cilje trajnostne vzgoje*. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti, str. 6-12.
3. Beck, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity*. London, Newburry Park, New Delhi: Sage.
4. Collins, T. (2006). *Focus on child participation in monitoring children's rights*. Child's rights information network. Pridobljeno dne 11. 9. 2008 s svetovnega spletja: http://www.crin.org/docs/GDD_2006_Tara_Collins.pdf.
5. Gintzel, U. (2005). Partizipation. V D. Kreft in I. Mielenz (ur.), *Wörterbuch Soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, str. 626–630. Beltz: Juventa.
6. Grunwald, K. in Thiersch, H. (2008). Koncept socialne pedagogike, usmerjene v živiljenjski svet – uvodna opažanja. V M. Kranjčan, D. Zorc Maver in B. Bajželj (ur.), *Socialna pedagogika med teorijo in prakso*, str. (7–26). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
7. Kobolt, A. (2010). Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*, str. (77–23). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

8. Koller Trbović, N. (2001). Sodelovanje otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti (oz. tistih, pri katerih obstaja povečano tveganje za tako vedenje) na različnih nivojih procesa odločanja ter interveniranja. *Socialna pedagogika*, 5(2), str. 213–223.
9. Koller Trbović, N. in Žižak, A. (2005). *Participacija korisnika u procesu procjene potreba i planiranja intervencija: Socijalnopedagoški pristup*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
10. Konvencija o otrokovih pravicah (OZN) (1989). Pridobljeno dne 13. 12. 2012 s svetovnega spleta: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105>.
11. Krajnčan, M. in Miklavžin, P. (2010). Predgovor. V M. Krajnčan in P. Miklavžin (ur.), *Zdravje mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami*, str. (10–11). Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
12. Kreiner, M. in Petersen, K. (1999). Partizipation von Mädchen und Jungen als Recht und als sozialpädagogische Handlungsmaxime – Ziel eines Praxisprojektes in der Jugendhilfe. V M. Kreiner in K. Petersen (ur.), *Beteiligung in der Jugendhilfe praxis: Sozialpädagogische Strategien zur Partizipation in Erziehungshilfen und beim Vormundschaften*, str. (20–44). Münster: Votum Verlag.
13. Lenz, A. (2001). *Partizipation von Kindern in Beratung und Therapie: Entwicklungen, Befunde und Handlungsperspektiven*. Weinheim und München: Juventa.
14. Marovič, M. (2010). Romi, socialni kapital ter dileme glede nameščanja romskih otrok v vzgojne zavode. *Socialna pedagogika*, 14(2), str. 247–270.
15. Marovič, M. (2013). *Participacija otroka/mladostnika v vzgojnih zavodih*: predlagana tema doktorske disertacije. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. Sprejeta na 22. redni seji Senata Univerze na Primorskem. Neobjavljeno delo.
16. Marovič, M. (2017). *Participacija otroka/mladostnika v vzgojnih zavodih*. Doktorska disertacija. Koper: Univerza v Kopru, Pedagoška fakulteta.
17. Marovič, M., Bajželj, B. in Krajnčan, M. (2014). Koncept participacije v institucionalni vzgoji. *Socialna pedagogika*, 18(1-2), str. 93–116.
18. Moser, S. (2010). *Beteilt sein: Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag Für Sozialwissenschaften.
19. Peček, M. (1999). Od odvisnosti do odgovornosti: vključevanje učencev s posebnimi potrebami v procese odločanja. *Socialna pedagogika* 3 (4). Str. 357–376. Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko.
20. Pluto, L. (2011). *Verlässliche Mitwirkungsmöglichkeiten schaffen! Herausforderungen bei der Verwirklichung von Partizipationsprozessen in den Hilfen zur Erziehung*. Pridobljeno dne 16. 2. 2013 s svetovnega spleta: http://www.diebeteiligung.de/pdf/de_4_2011_pluto.pdf.
21. Pluto, L., Mamier, J., van Santen, E., Seckinger, M. in Zink, G. (2003). *Partizipation im Kontext erzieherischer Hilfen – Anspruch und Wirklichkeit. Eine empirische Studie*. München. Pridobljeno dne 10. 1. 2013 s svetovnega spleta: <http://www.gerecht-in-nrw.de/pdf/Partizipation%20im%20Kontext%20erzieherischer%20Hilfen.pdf>.
22. Schnurr, S. (2001). Partizipation. V O. Hans Uwe in H. Thiersch (ur.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Eine systematische Darstellung für Wissenschaft, Studium und Praxis*. 2. Izdaja, str. (1330–1345). Neuwied und Darmstadt: Luchterhand Verlag GmbH.
23. Schröder, R. (1995). »Kinder reden mit!« Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung. Weinheim: Basel.
24. Skrivenes, M. in Strandbu, A. (2006). A Child Perspective and Children's Participation. *Children, Youth and Environments*, 16(2), str. 10–27. Pridobljeno dne 7. 8. 2008 s svetovnega spleta: <http://www.colorado.edu/journals/cye>.
25. Stange, W. (b.d.) *Strategien und Grundformen der Partizipation. Systematisierungsversuch. Baustein B 0.0*. Pridobljeno dne 10. 1. 2013 s svetovnega spleta: http://www.kinderpolitik.de/beteiligungsbausteine/pdf/b/Baustein_B_0_0.pdf.
26. Stern, R. (2006). *The Child's Right to Participation – Reality or Rhetoric?*. Uppsala: Uppsala Universitet.
27. Straus, F. in Sierwald, W. (2008). *Gelingende Beteiligung im Heimalltag aus der Sicht von Jugendlichen*. Pridobljeno dne 15. 2. 2013 s svetovnega spleta: http://www.diebeteiligung.de/pdf/spi2009_2_studie_gelingende_beteiligung.pdf.
28. Ule, M. (2000). Družbeni izvori novih tveganj in negotovosti. V M. Ule, T. Rener, M. Mencin Čeplak in B. Tivadar (ur.), *Socialna ranljivost mladih*, str. 27–40. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino.
29. Wakounig, V. (2003a). Pedagogika v postmoderni – novi pristopi ali samo spremenjeni pojmi? *Sodobna pedagogika*, 54(3), str. 10–21.
30. Wakounig, V. (2003b). Postmodernizem v pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 54(3), str. 6–8.
31. Wintersteiner, W. (2003). Postmoderna, pluralizem in pedagogika – kulturno izobraževanje v časih globalizacije. *Sodobna pedagogika*, 54(3), str. 22–38.
32. Wolff, M. in Hartig, S. (2013). *Gelingende Beteiligung in der Heimerziehung: Ein Werkbuch für Jugendliche und ihre Betreuerinnen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
33. Zorc Maver, D. (2006). Uvod – socialna pedagogika v družbi negotovosti. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke*, str. (7–11). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
34. Žvabi, A. in Vipavc Brvar, I. (2004). *Potrebe mladih po informacijah in participaciji na območju Ljubljane z okolico*. (Poročilo raziskave.) Pridobljeno dne 10. 11. 2010 s svetovnega spleta: http://www.miss.si/ORG/files/mladi_poročilo_raziskave.pdf.

PROSTI ČAS KOT POLJE DELOVANJA V VZGOJI

mag. Ina Kreft Toman

Uvod

Pri svojem delu se srečujem s prostim časom mladostnikov. Na tem področju opažam, da je prišlo do sprememb v izbiri in dostopnosti aktivnosti. Opažam tudi vplive množične potrošniške kulture in elektronskih naprav na izbiro prostočasnih dejavnosti. Ob tem se mi porajajo dileme. Koliko je prosti čas priložnost za zabavo in počitek in v kolikšni meri mladostnike spodbujati, da se vključijo v zbiranje znanj in spretnosti? Kako preko dejavnosti spodbujati izboljšanje samozavesti in širjenje socialne mreže? Pri delu z mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami opažam, da v iskanju pripadnosti iščejo rešitve v iskanju partnerja in zgodnjem starševstvu, pridružitvi navijaškim skupinam, iskanju svojega mesta v nasilnih lokalnih ali nacionalističnih skupinah. V pogovorih z njimi o odločitvah, ki so jih tja pripeljale, omenjajo ravno željo po pripadnosti. Po drugi strani pa me je k tej temi pripeljala raziskava doživljanja oseb, ki so imele izkušnjo odraščanja v izvendružinski vzgoji in brezdomstva. V intervjujih so kot enega od varovalnih dejavnikov navajali sodelovanje v prostočasnih dejavnostih. Poleg tega so se odgovori strnjevali okrog kode pripadnosti, kjer je bilo – ob izločitvi intervjuvancev iz družinskih, šolskih sistemov – opaziti pomen pripadnosti interesnim združenjem in prostorom zbiranja, kot npr. mladinskim ali kulturnim centrom, nevladnim organizacijam. V članku se lotevam premisleka o tem, kako lahko prosti čas mladostnikom z manj priložnostmi odpre nova vrata in jim omogoči širjenje socialne mreže.

Nekaj (za)misli o prostem času

Obstaja več definicij in razumevanj pojma prosti čas. Za potrebe tega članka ga bomo razumeli kot čas, ko osebe niso v šoli, na delu ali kako drugače obvezno zaposlene.

Ko živimo svoje vsakdanje življenje, in naš osebni ali pa družinski spomin sega le rod ali dva nazaj, se nam zdi naš način preživljjanja prostega časa edini možen ali pa se o njem sploh ne sprašujemo. Vendar se lahko ozremo mnogo dlje nazaj, če se opremo na spoznanja zgodovine in antropologije. Ljudje smo pred 11000 leti še vsi živelji v različnih oblikah lovsko-nabiralnih skupnosti. Pred 5400 leti so nastala prve mestne države. Torej, razvojno gledano, malo časa odraščamo na tak način, kot je danes najbolj pogost v zahodnem svetu. Diamond (2016) v svoji knjigi »Dovčerajšnji svet« opisuje razlike med danes živečimi tradicionalnimi skupnostmi ter prevladujočim sistemom zahodnega načina življenja. V luči teme prostega časa so zanimive razlike pri igri in izobraževanju. Otroci v tradicionalnih družbah se najpogosteje igrajo v starostno mešanih skupinah. V nekaterih družbah so kasneje pri igri ločeni po spolu in se deklice in dečki igrajo ločeno. Drugod pa svobodno preživljajo čas skupaj in brez neodobravanja ostalih doživljajo tudi prve spolne izkušnje. Izobraževanje poteka znotraj skupnosti, preko spontane igre in sodelovanja ali posnemanja dejavnosti starejših. Otroci so povsod, kjer okolje to dopušča in ni v bližini nevarnih živali, prepuščeni lastni igri. Pogosto prehajajo iz bivališča v bivališče ter jedo obroke pri sosedih. Organizirano varstvo, če ga sploh lahko tako imenujemo, po navadi vključuje čuvanje mlajših otrok s strani starejših ali nadzor ene odrasle osebe, ki od daleč opazuje otroško igro in posreduje v primeru življenske ogroženosti iz okolja. V tradicionalnih družbah ne opažajo krize adolescence, saj so mladostniki smatrani za odrasle, imajo svojo vlogo v skupnosti, nekateri pa so tudi že sami starši (Diamond, 2016). S to primerjavo želim ilustrirati, da je danes splošno sprejeti način vzgoje, izobraževanja otrok ter preživljjanja prostega časa, razmeroma nov, če ga pogledamo s stališča daljšega časovnega obdobja. Zatorej je le nekaj, kar se je že in se bo v prihodnosti še naprej spremenjalo in razvijalo. Načini preživljjanja prostega časa so tesno povezani z načini življenja in s predstavo o najuspešnejših in najbolje prilagojenih posameznikih v trenutni družbeni stvarnosti.

Angela Duckworth v knjigi Predanost (2017) analizira vpliv lastnosti vztrajnosti in iskanja strasti do česa v življenju kot poglaviti gibali uspeha in s tem doseganja zadovoljstva. Njeno obširno delo osvetli vprašanje, zakaj je sploh pomembno, da otrok zasleduje svoje interese in na kakšen način jih lahko doseže. Na področju vzgoje otroka in mladostnika zavzame stališče, da

bi morali otroci tudi zunaj šolskih obveznosti obiskovati vsaj eno dejavnost do katere pokažejo interes. Prostočasne dejavnosti prispevajo k razvijanju predanosti – učenju doseganja uspeha preko vztrajnosti v povezavi z izbiro področja, ki ti je vsaj všeč. »...da v času odraščanja speljemo stvari do konca, zahteva predanost, obenem pa jo tudi krepi.« (Duckworth, 2017). Še posebej dobre dolgoročne učinke dosežemo z dolgotrajnim obiskovanjem ene dejavnosti. Ključ do uspeha je v tem, da se znaš neki stvari posvetiti in da razumeš, da je potrebno vložiti veliko truda za uspeh, da so na poti tudi mučni trenutki in ovire, obenem pa se zavedaš občutka uspeha, ki te navda ob doseganju ciljev (Duckworth, 2017). V intervjujih brezdomnih oseb (Kreft Toman, 2016) med varovalnimi dejavniki omenjajo vztrajnost. »...To da sem zelo vztrajen, da ne obupam kar tako in da je še veliko groznih stvari na tem svetu, kakor so bili moji problemi....Life its not about how hard you hit its about how you can get hit and keep moving forward... mislm da sem s tem stavkom vse povedal...« Mladostniki, ki jih starši in okolje spodbujajo k tovrsnemu vlaganju energije v dejavnosti, se naučijo zgodaj stisniti zobe za dosega končnega cilja. Ugotavljam, da populacija mladostnikov v stanovanjski skupini pogosto nima te izkušnje.

Mladost in z njo povezano preživljanje prostega časa mladih imata podobo časa, v katerem živita. Spremembe na trgu dela, individualizacija in s tem prenašanje teže odločitve na posameznike ter mnogoterost in raznolikost ponudb so mlade postavili pred težke preizkušnje. Vedno mlajši morajo sprejemati odločitve, ki bodo nezadržno pomembno vplivale na potek njihove delovne poti in zato tudi na vsa ostala polja življenja. Izobrazbeno tržišče ponuja poleg rednih obveznih in neobveznih oblik šolanja tudi tečaje, skrajšane programe, priučitve, prekvalifikacije. V tem vrvežu ponudbe se morajo mladi znati in si nabратi potrebnih poklicnih kvalifikacij. Razrešiti morajo nasprotja med mnogimi individualnimi možnostmi, ki so jim na voljo, in manjšo predvidljivostjo življenske poti na drugi strani. Morajo odgovoriti na neskladje med vedno večjo močjo samoodločanja v mladosti, z resnejšimi posledicami teh odločitev na eni strani, na drugi strani pa z izginjanjem tradicionalnih delitev družb in večjim pritiskom ohraniti svojo boljšo socialno pozicijo in status. Manj je norm in kontrole, ki bi jim krojile življenje, zato pa živijo pod enormnim časovnim pritiskom in pritiskom šolskih obveznosti. Ob tem so mladi, ki so socialno prikrajšani ali izključeni, posebaj ranljiva kategorija (Ule, 2002; Ule, 2008; Kuhar, 2007).

Otroštvo in mladost obvladujejo tri polja delovanja: izobraževalni sistem, sistem zaposlovanja in prostočasni sistem (Ule, 2008). Mladi so pod pritiskom prostega trga dela, da si čimprej pridobijo čim boljšo izobrazbo in si povečajo možnosti za zaposlitev. Želja po pridobivanju priznanj in spričeval se je tako prenesla tudi v prostočasne dejavnosti, kjer se preko športnih, umetniških, jezikovnih in drugih udejstvovanj omogoča pridobitev potrdil, ki odpirajo poti v višji družbeni status. Komercializacija prostega časa skozi sodobno množično kulturo tudi spodbuja prostočasne aktivnosti kot so neselektivno gledanje televizije, nakupovanje, igranje iger ipd. Če mladi samo sprejemajo, kar se jim postreže, potem ne soustvarjajo lastnih vzorcev in pogledov na svet. Obenem komercializacija prostočasnih dejavnosti vpliva na poglabljjanje socialne neenakosti, saj si tisti z manj ne morejo privoščiti vedno novih in novih prostočasnih izdelkov in storitev (Ule, 2008; Kuhar, 2007).

Leta 2000 je Gril s sodelavci opravila raziskavo o preživljjanju prostega časa mladih v Ljubljani na vzorcu 2000 oseb. Pokazalo se je, da je interes za organizirane prostočasne dejavnosti manjši v srednji šoli kot v osnovni šoli. Najpogostejsi razlog za odločitev za dejavnost je možnost preživljjanja časa z vrstniki, na drugem mestu pa sledenje svojim interesom. Razlogi za nevključevanje pa so pomanjkanje denarja, časa ali nestrinjanje staršev. Srednješolci več časa preživijo s prijatelji kot osnovnošolci. Vir financiranja prostočasnih dejavnosti so v večjem delu starši. Šolsko neuspešni učenci obiskujejo manj krožkov (Gril, 2006).

Prosti čas mladih z manj priložnostmi v izvendružinski vzgoji

Dr. Joganova (1992) je ugotavljala, da obstajajo precejšnje razlike v preživljjanju prostega časa v povezavi z družbenim slojem. Socialna neenakost vpliva na kvaliteto prostega časa in le ta upada tem bolj, čim nižji je socialni status. Ugotavlja, da množična občila pomembno vplivajo na vzorce preživljjanja prostega časa in znotraj tega specifično na po spolu opredeljene vzorce. Poštrak (2007, v Kristančič, 2007) dodaja, da imamo na voljo večjo izbiro dejavnosti, če smo v gmotno ugodnem položaju. Prav tako pa imamo siromašnejšo izbiro, če je naše primarno okolje čustveno revno. Duckworth (2017) navaja, da otroci revnejših staršev v Ameriki redkeje obiskujejo obšolske dejavnosti. Ustavi se pri plačilu šolnine, nabavi opreme in de-

narju za vožnjo do treningov. Medtem otroci premožnejših obiskujejo več dejavnosti. Ta razlika pomembno vpliva na njihovo nadaljno pot šolanja, zaposlitve in kariere. Opažajo tudi trend, da vse več šol opušča ponujanje obšolskih aktivnosti.

Mladi z manj priložnostmi, ki prihajajo iz nestimulativnega okolja in imajo slabše pogoje za odraščanje, imajo slabši dostop do izobraževalnih možnosti. Bolj kot v samem izobraževalnem sistemu je to vidno na polju prostočasnih dejavnosti. Komercializacija le teh in omogočeno pridobivanje priznanj in potrdil je vodilo v bolj specializirane in zahtevne dejavnosti ter posledično višje cene storitev. Na eni strani imamo široko paletto plačljivih dejavnosti, na drugi strani pa npr. v vzgojnem zavodu opažamo zmanjševanje možnosti udeležbe v zunanjih prostočasnih aktivnostih zaradi finančnih, časovnih in prostorskih razlogov.

Robida (2001) je v diplomski nalogi raziskovala prosti čas mladih v vzgojnih zavodih. V raziskavi je zajela 168 anketirancev iz petih vzgojnih zavodov. Rezultate je primerjala z raziskavo splošnega stanja slovenske mladine iz let 1993 in 1998. Ugotavlja, da imajo mladi v vzgojnih zavodih podobne življenjske in vrednotne usmeritve kot drugi mladostniki v Sloveniji. Obrnjeni so k vrednotam, ki prinašajo varnost, mir in stalnost, k dobremu počutju in zdravju. Šele na rep uvrščajo ustvarjalnost in zanimivo življenje. Za razliko od vrstnikov pa so višje uvrstili resnično prijateljstvo. Vrstniki se v iskanju interakcije in bližine obračajo v prvi vrsti na starše in družino. Ugotovitev je skladna s tem, da mladostniki v vzgojne zavode prihajajo iz nefunkcionalnih družin in tako varnost iščejo drugje. Oboji pa so usmerjeni v lastne manjše skupine ljudi, ne pa k večjim sistemom. Prosti čas je Robida (2001) definirala kot čas po šolskih obveznostih. V tem loči čas namenjen aktivnostim in čas povsem nestrukturiranega prostega časa, ki je ponavadi po obrokih in med odmori. Ugotavlja, da so prostočasne dejavnosti izrazito pasivne narave (spanje, lenarjenje, poslušanje glasbe, druženje z vrstniki). Manj od vrstnikov uporablja elektronske medije, ker imajo do njih omejen dostop. Najmanj se udeležujejo zunajšolskih dejavnosti in malo berejo ali pišejo. Mladostniki nimajo jasno izraženih želja po dejavnostih. Največ izražajo potrebo po več športnih dejavnostih. Razlog, da ne preživljajo časa bolj aktivno, pripisujejo pomanjkanju denarja in omejitvam vzgojne

ustanove. Po drugi strani pa skoraj polovica ocenjuje, da so jim vzgojitelji v pomoč pri uresničevanju želja v prostem času.

Na prosti čas lahko pogledamo skozi prizmo pojma socialnega kapitala. Osnovna ideja koncepta je, da so socialne mreže pomembne tako za posameznika kot za skupnost. Kapital v besedni zvezi se tako nanaša na kakovost in razširjenost povezanosti posameznika s soljudmi, kjer pa mu te povezave lahko prinašajo določene ugodnosti. Posameznik torej lahko investira v svoje socialne mreže in s tem doseže večji uspeh. Ideja sama po sebi vsebuje družbeno kritični element, kajti socialne vezi posameznika so odvisne od družine in sloja v katerem se je rodil. Povedano drugače, nekatere socialne mreže so nam na voljo, druge pa so izven našega dosega (Tašner, Gaber, 2015; Martinjak, 2004). »Vsi imamo potrebo po socialni vključenosti, po pripadnosti neki socialni skupini. Rizični mladi imajo manj pravih socialnih priložnosti, manj skupin, ki prinašajo pozitivne socialne učinke in iz teh so tudi hitreje izključeni.« (Zrim Martinjak, 2014:461).

Prosti čas lahko deluje preventivno. V magistrski nalogi (Kreft Toman, 2016) sem raziskovala vpliv odraščanja v izvendružinski vzgoji na kasnejšo brezdomnost. Iz širšega konteksta celotnega intervjuja je izstopala podoba oseb, ki so imele težavno odraščanje v manj spodbudnem družinskem okolju in ki so pogosto izpadli iz toka izobraževanja in iz socialnih stikov. »...Zgubit nimam nič. K nimam ne otroke ne familije. Z domačimi so tud slabí stiki...« »...Mislim takrat k sem bil tiste 2,3 leta dokler se nisem s punco skontal, ma to se mi je zdel da sem čist odpisan, da me sploh več noben ne pozna in tudi občutek sem imel in tudi videl se je da... nisem imel nikogar, nisem imel, bil sem med ljudmi pa nisem imel nič. Niti pravice, niti nič nisem imel. Nula sem bil... k da ne obstajam.« (Kreft Toman, 2016).

Intervjuvanci so kot varovalni dejavnik omenjali sodelovanje v dejavnostih in krožkih ter pripadnost nečemu. Tega nisem predvidevala v naprej in mi je dalo misliti. Praviloma imajo ozke socialne mreže, saj so slabo povezani z družinskimi člani v praviloma nefunkcionalni družini, niso vključeni v izobraževanje ali delo in v teh okolišinah težko stkejo prijateljske odnose. Polje delovanja, ki jim preostaja, so družbeni prostori brezplačnih dejavnosti. S ponosom omenjajo sodelovanje v dejavnostih nevladnih organizacij. »... Sm najboljši /šahist/. Saj zadi na reviji je fotografija, da sm najboljši igralec. Pa notri je bil članek. Tko, vsi hočjo z mano. Sam vsi zgubijo...« »...Pa gleda

snemanja mi je lažje, lahko se ukvarjam z gledališčem /Kraljev ulice, op./, na to gledališčno skupino hodim. Glih zdaj sem bil na eni delavnici, zdaj čakam odgovor, če me izberejo, da bomo v marcu igrali z enim madžarskim režiserjem...« (Kreft Toman, 2016).

Intervjuvanci so izrazili pripadnost tistim skupinam, kjer so bili dobro sprejeti. »...*Tle sem jaz tud ful aktiven član... sez sedaj 14., 15., k bodo demonstracije mamo mi tudi štante...« »...Ker imamo prvi narodni dom na Slovenskem. Smo ga skvotal. Ga obnavljamo, prebelili smo spodnje dele. Imamo zdaj galerijo, da imamo lahko razstave... Entuzijazem, nekaj delamo, česar še ni bilo. Jaz sem si pri šestnajstih, sedemnajstih žezel, da bi bilo kaj, da imamo punk koncerte. Malo izven mesta je bilo kak koncert občasno. Da bi bil pa prav klub, tega pa ni bilo. Zato sem tudi jaz zraven pristopil, to so moje želje iz mladosti. Da vem, kaj pomeni, da imaš kaj takega. Tam lahko ustvarjaš, saj ni treba skoz samo pit...« Pomembno jim je, da pripadajo, da so sprejeti in se s pripadnostjo identificirajo. Primer skrajne želje po pripadnosti je namen vstopa v Tujsko legijo: »...Če ustrezaš testom, te kar obdržijo. Za 6 mesecev te zadržijo, da delaš še teste, pa zdravniške. In pol po šestih mesecih se oni odločijo. Če si njihov, si njihov. Al greš pa pol domov...« Intervjuvanec je opisal svojo izkušnjo bivanja v mladinskem domu in jo je primerjal z bivanjem v rejništvu pri teti, kjer je bil osamljen. »...Kul mi je blo tam, no. Sem imel družbo, prijatle sem imel, smo se štekal, punce, tko prijatlice, to... tam mi je bilo še najlepše... tam mi je bilo še najlepše, no. Tam sem začutil, da mi je še najbolj kul, čeprav je bil nek red, ne, ampak sem imel pa tiste prijatelje, navezanost na prijatelje, je tist k smo se štekal, razumel smo se ne...« (Kreft Toman, 2016).*

Primer pomena socialnih mrež dobro ponazorji zgodba osebe B. Mladostnik B je odraščal v nefunkcionalnem družinskem okolju. Svetlo točko mu je predstavljal trening borilnih veščin. Trener mu je ponudil, da je v zameno za brezplačne treninge treniral mlajše skupine. O svojih treningih je povedal, da je le tam lahko pozabil na situacijo doma. Poleg samozavesti in zdravega gibanja je pridobil mrežo prijateljev. Kasneje je pri družini prijatelja tudi bil v rejništvu. Njegov primer jasno kaže, kako ima lahko sodelovanje v športnih in kulturnih dejavnostih pozitivne učinke na širjenje socialne mreže in socializacijo (Kreft Toman, 2016).

Iz intervjujev je bilo moč zaključiti, da je za mlade z manj priložnostmi sodelovanje v prostočasnih dejavnostih, članstvo v klubu ali pripadnost kakšni skupini lahko bistvenega pomena za nadaljno življenjsko pot. Toleko večji pomen tem polju dajejo praviloma porušeni odnosi v družini, nespodobudno okolje, izključevanje iz polja šolanja, zaposlitve in druženja ter ozka socialna mreža.

O pomenu prostega časa za otroke in mladostnike v izvedružinski oskrbi

V intervjujih oseb na margini se je pokazala dimenzija pripadnosti, ki si je želijo in jo iščejo. Ta pripadnost neki organizaciji ali krožku je za mnoge edina pripadnost, ki jo ob porušenih odnosih v družini, brezposelnosti in izključenosti še imajo. Zato je tudi pomembni možni način za ponovno vključevanje v medčloveške in družbene vezi. Z vidika dela v vzgojnem zavodu in stanovanjski skupini pa lahko rečem, da je polje prostočasnih dejavnosti polje priložnosti za pridobivanje večih povezav z drugimi ljudmi in širjenje socialnih mrež, kar daje rezultate v večjem socialnem kapitalu, socialni mreži in več možnih dobrih izidov za mladostnika, ki se osamosvaja. Mladostniki v institucijah so na področju socialnih vezi praviloma v slabšem položaju od vrstnikov, posebej v luči pomembnosti, ki jo ima v današnjem času družina. Skozi sodelovanje v prostočasnih dejavnostih lahko pridobijo pozitivne izkušje pri sodelovanju v skupinah, izboljšajo socialne spretnosti in razvijejo interes, ki lahko vodijo v nadaljnje povezovanje z drugimi. »...Socialne veščine in znanja vplivajo na posameznikovo zalogo socialnega kapitala. Ta je naložba v socialne mreže, ki se obrestuje z učinkovitim spopadom s socialno izključenostjo...« (Martinjak, 2004:494). Zato ni vseeno, kakšne možnosti za kakovostno preživljvanje prostega časa imajo mladostniki v izvedružinski vzgoji.

Dejavnosti, ki jih izvajamo znotraj ustanov, so pomemben del raznolikosti programov, vendar pa ne ponujajo dodatne vrednosti širjenja socialne mreže mladostnikov. Za ta namen je potrebno zapustiti prostore zavoda in obiskovati zunanje dejavnosti. Če nam je dovoljeno sanjariti, snovati prihodnost in jo soustvarjati, pa si želim, da bi obstajala mesta za preživljvanje prostega časa vseh mladostnikov, ne le naših stanovalcev. Kajti najboljši odgovor bi bil preživljvanje časa z vrstniki iz različnih okolij v javnih prostorih, kjer so

kvalitetno preživljjanje časa in dejavnosti na voljo vsem, ne glede na socialni status in možnost plačila.

Literatura

1. Robida, P. (2001). Mladi in prosti čas v vzgojnih zavodih. Diplomsko delo. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
2. Duckworth, A. (2017). Predanost. Moč strasti in vztrajnosti pri življenju in delu. Umco, Ljubljana.
3. Gril, A. (2006). Prosti čas mladih v Ljubljani. Pedagoški inštitut, Ljubljana.
4. Jared, D. (2016). Dovčerajšnji svet. Kaj se lahko naučimo od tradicionalnih družb. Mladinska knjiga, Ljubljana.
5. Jogan, M. (1992). Socialna neenakost, prosti čas in množična občila. V Prosti čas mladih (zb.) (26-30). Zveza prijateljev mladine Slovenije, Ljubljana.
6. Kreft Toman, I. (2016). Odraščanje v izvedružinski vzgoji kot dejavnik brezdomstva. Magistrsko delo. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
7. Kristančič, A. (2007). Svoboda izbire – moj prosti čas. Združenje svetovalnih delavcev Slovenije, Ljubljana.
8. Kuhar, M. (2007). Prosti čas mladih v 21. stoletju. Socialna pedagogika, 11/4. 453-472.
9. Martinjak, N. (2004). Koncept socialnega kapitala v socialni pedagogiki. Socialna pedagogika, 8/4. 481-496.
10. Mesec, B. (1981). Pomen prostega časa pri nastajanju in preprečevanju prestopništva mladoletnikov. V Hočevar, F., Mesec, B. . Prosti čas.(53-68) ZKOS, Ljubljana.
11. Skalar, V. (1992) Prosti čas – vzrok ali dejavnik preprečevanja prestopniškega in socialno nesprejemljivega vedenja pri mladini?. V Prosti čas mladih (zb.) (91-98). Zveza prijateljev mladine Slovenije, Ljubljana.
12. Tašner, V, Gaber, S. (2015). Socialni kapital – izbrane konceptualizacije. V Osnovni pojmi in dileme državljanske vzgoje, drugi del (zb.).Zbirka civitas, Ljubljana.
13. Ule, M., Rener, T., Mencin Čeplak, M., Tivadar, B. (2000). Socialna ranljivost mladih. Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino, Založba Aristej, Ljubljana.
14. Zrim Martinjak, N. (2014). Razumevanje vedenja in negativni socialni kapital. V Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi (zb.). Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

AGRESIVNO VEDENJE PRI TRAVMATIZIRANEM OTROKU

Stjepan Paladin

Povzetek

V Vzgojnem zavodu Planina se pogosto srečujemo z agresivnim vedenjem otrok in mladostnikov. Dogaja se, da se določena agresivna vedenja pri nekaterih otrocih/mladostnikih večkrat pojavljajo, pogosto brez očitnega vzroka, vendar kot posledica negativnih izkušenj iz preteklosti, kamor zagotovo sodijo različni travmatski dogodki. V prispevku je opisan mladostnik, ki je pred prihodom v našo ustanovo doživel več različnih travm, katerih posledice se, kot bo razvidno iz predstavljenega primera, lahko kažejo v sedanosti in onemogočajo normalno funkcioniranje.

Namen prispevka je lažje razumevanje mladostnikovega vedenja in zavedenje, da pogosto obstaja logična razloga, ki se skriva v ozadju in je ne smemo zanemariti. Za strokovne delavce, ki delamo s tako populacijo, so te informacije zelo pomembne in nujne.

Uvod

Pri pedagoškem in vzgojnem delu v Vzgojnem zavodu Planina se vsak dan srečujemo z otroki ali mladostniki, ki so preživeli ali še preživljajo različne travmatske dogodke. Veliko le-teh je doživelo npr. različne vrste nasilja v družini (telesno, psihološko, spolno), ločitev staršev, alkoholizem in zlorabo drog, revščino, abnormalno kakovost vzgoje itd. Za strokovne delavce, ki delamo s tako populacijo je pomembno, da imamo določena znanja in izkušnje (pa tudi pravi »občutek«), kar nam olajša prepoznavanje znakov in posledic travmatske prizadetosti, ki jih izražajo osebe, katere so v preteklosti doživljale travme. Tako lažje razumemo njihovo vedenje in potrebe ter jim lažje nudimo pomoč, saj predvidevamo, da je želja vseh tovrstnih posameznikov, da poskušajo posledice travmatskih dogodkov čim prej pozabiti oz. čim bolje predelati.

V začetnem delu prispevka bomo predstavili mladostnika iz prakse, ki je v preteklosti doživel različne travme, katerih posledice se lahko pojavljajo v sedanjosti, predvsem v obliki agresivnih vedenj. V osrednjem (teoretičnem) delu bomo orisali najpomembnejše pojme, vezane na konkreten primer iz prakse. Namen oz. motiv prispevka je lažje razumevanje vedenj, ki so lahko posledica negativnih izkušenj iz preteklosti, zlasti travm, in razvijanje jasnejše slike o tej problematiki. V prispevku smo opisovali mladostnikovo funkcioniranje in težave, na katere lahko gledamo kot na kontinuiran proces, saj smo mladostnika opazovali in zapisoval opažanja (observacije) in se z njim pogovarjali dlje časa. S prispevkom želimo pokazati, da nima vsako neobvladljivo vedenje otrok ali mladostnikov namen škodovati drugim ali sebi, ampak je pogosto posledica pretirane vzburjenosti, osebnostnih in duševnih motenj ali bolezni itd.

V zaključku smo na kratko povzeli ugotovitve iz osrednjega dela in predstavljenega konkretnega primera iz prakse.

Predstavitev mladostnika

V prispevku pišemo o osnovnošolcu z izmišljenim imenom Luka. Mladostnik je star 14 let in je trenutno vključen v 7. razred osnovne šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom. V našo ustanovo je bil sprejet leta 2012. Pri njem so prisotne – poleg pomanjkljive pozornosti in težav s hiperaktivnostjo ter impulzivnostjo (ADHD) – tudi izrazite vedenjske in čustvene težave. S strani zdravniške oz. psihiatrične stroke ima diagnosticirane sledeče motnje: lažja motnja v duševnem razvoju, težave s pozornostjo in koncentracijo, posttravmatska stresna motnja (PTSM) in zgodnja travmatiziranost v primarni družini. Otrok prejema medikamentozno terapijo zjutraj in zvečer (Risperdal). Je nekadilec in do sedaj ni zlorabil psihoaktivnih substanc.

V preteklosti je huje poškodoval vzgojiteljico. Zanj so značilni pogosti izbruhi heteroagresije. Heteroagresivno vedenje je vsako vedenje, kjer je osnovna namera prizadejati bolečino in trpljenje drugemu bitju (Benčič, Bertoncelj, Budimir, Dernovšek, Mihelčič in Pavlovič, 2017). Poleg naštetih motenj ima Luka tudi specifične učne težave (diskalkulijo). Mladostnik je imel že kot majhen težave s prekomerno telesno težo, kar je privelo do bolečin v kolkah. Posledično je imel zaradi tega nižjo samopo-

dobo. Pogosto je bil žrtev nasilja sovrstnikov. S temi težavami je prišel v zavod.

Podatke, ki so navedeni v nadaljevanju in se nanašajo na mladostnikovo preteklost, smo pridobili od zavodske svetovalne službe in s pogovori z mladostnikom. Že v primarni družini je bil Luka verbalno in fizično zlorabljen s strani staršev, z njim sta surovo ravnala, prihajalo je do zanemarjanja. Tudi med očetom in mamo je prihajalo do verbalnega in fizičnega nasilja, oče je mamo napadel z nožem vpričo otrok, mama je imela pogoste verbalne in fizične izbruhe nad očeta in otroke. Mama je poleg očeta imela še druge partnerje, za kar je oče vedel in o tem govoril z Lukom, tudi nagrajeval (predvsem s sladkarijami) ga je za informacije o tem, kaj se dogaja medtem, ko ga ni doma. Mama je zanosila z drugim človekom, nekaj časa so živeli vsi skupaj (otrokova družina in mamin partner), nato pa je mama odšla in vzela s seboj otrokovo starejšo sestro in mlajšega brata, Luko pa pustila z očetom. Otrok je postal predmet spora med mamo in očetom in je poleg vseh travm iz primarne družine doživel še ločitev staršev. Dogodek, ki nazorno ilustrira mamin odnos do Luke se je zgodil, ko je Luka mami narisal sliko in ji jo podaril, ona pa je risbo vpričo otrok iz drugega zakona zmečkala in vrgla v koš za smeti.

Z mamo je nato popolnoma prekinil stike. Mama je kot oseba čustveno hladna do vseh svojih otrok, predvsem do Luke, ki ga je mamin odnos močno prizadel, saj je težko prenašal separacijo od mame. Luka je do prihoda v Vzgojni zavod Planina živel samo z očetom, stiki z mamo so se ponovno vzpostavili aprila 2016. Konce tedna in počitnice je preživel pri očetu (sprva vsakih 14 dni, kasneje vsak vikend). Za očeta je postal prezahteven, ni ga zmogel več obvladati, ker je začel delati »bedarije« (tako se je sam izrazil). Pri njem so se od samega prihoda v zavod pojavljale izrazite vedenjske težave, ki so se kazale v hudih izbruhih, ki jih je spremljala verbalna in fizična agresija na predmete in/ali na zaposlene, ki bi brez pravočasnega ukrepanja lahko privedle do poškodb zaposlenih. Avtoagresije oz. samopoškodovanja pri Luki ni bilo zaznati.

V oddelek intenzivne enote je vključen od oktobra 2015. V skupini mu tim vzgojiteljev in zdravstvenih tehnikov nudi različne oblike sproščanja, rekreacije, dietne prehrane ter skrbi za medikamentozno terapijo.

Na podlagi zaznamkov (observacij), ki smo jih kot strokovni delavci

dolžni pisati, lahko o mladostnikovem nasilnem vedenju veliko napiše: V prispevku bomo kronološko opisali Lukove izbruhe od oktobra 2015 do konca leta 2016.

Zaznamki o otrokovem vedenju - observacije

V Vzgojnem zavodu Planina za vsakega otroka ali mladostnika posežešemo observacije, ki so pisna opažanja iz vsakodnevnega življenja dela z otroki ali mladostniki. Nanašajo se na njihove pozitivne in negativne manifestacije, ki jih je mogoče zaznati v vzgojni skupini. Na koncu šolske leta se vnesejo v osebno mapo otroka in so sestavni del diagnostične dokumentacije (Benčič in dr., 2017)

Na podlagi observacij sem oblikoval strnjene kronološke zapise za dva šolska leta.

Šolsko leto 2015/2016

Luka je bil konec oktobra sprejet v oddelek intenzivne obravnave, kjer so poleg vzgojiteljev dela tudi medicinsko osebje. Novembra 2015 smo jo mladostniku zabeležili tri primere hujše verbalne agresije (grožnje, vpit, preklinjanje itd.), ki bi brez ukrepanja strokovnih delavcev v skupini lahko prerasla v heteroagresivno vedenje. V vseh primerih je šlo za provokacijo oz. zasmehovanje s strani ostalih mladostnikov, na katere je Luka burjalo odreagiral. Zgodilo se je tudi, da je mladostnik izbruhnili brez očitnega življenja v skupini povezanega razloga, temveč, kot je sam nakazal, kot posledica preteklih dogajanj iz družinskega okolja. Zgodili so se tudi izbrji zaradi prisluhov. Po pogovoru z vzgojitelji ali zdravstvenimi tehniki se po navadi umiril. Preusmerili smo mu pozornosti z njegovimi močnimi ždročji (igranje kitare, petje, ročno ustvarjanje, risanje itd.). Pri mladostniku so bila prisotna velika nihanja razpoloženja, saj so ga velikokrat razburili najmanjši dražljaji oz. provokacije s strani ostalih otrok ali mladostnikov. Decembra 2015 smo zabeležili hud izpad, ko je mladostnik kričal, že brcal v vrata idr. Njegove impulzivne reakcije so bile sicer kratkotrajne, tem času je bil samo verbalno agresiven. Fizične agresije v tistem obdobju ni bilo zaznati. Pogosto je med izpadi kričal, grozil in preklinjal, izkazoval užaljenost, se nekontrolirano premikal po prostoru in spotoma kam udaril.

brcnil idr., nato se je po navadi besnilo zaključilo z jokom. Po individualnem pogovoru se je pogosto umiril in opravičil ter pokazal, da mu je žal za vse kar je storil in je sprejel izrečene ukrepe. Pojavljala se je tudi impulzivna napadalnost, kadar mu kakšno stvar nismo dovolili ali ko se ni držal pravil hišnega reda. Velikokrat je bil prepričan, da se mu godi krivica in da ga nihče ne razume. Tipične izjave: »Vedno vidite le mene, njega nikoli« ali »Vedno sem jaz vsega kriv idr.«

Tudi v začetku leta 2016 smo pri mladostniku zabeležili kar nekaj primerov hujše verbalne agresije, ki so se samo še stopnjevali in dosegli vrhunec aprila in maja, ko se je Lukovo stanje drastično poslabšalo. V tem obdobju je imel vsakodnevne hujše izbruhe, tudi večkrat na dan (7-8 krat), ko je vpil, grozil, preklinjal, brcal, mahal z rokami, izsiljeval idr., želel je fizično obračunati tako z mladostniki kot z zaposlenimi, kar smo v vseh primerih uspešno preprečevali. Bil je vidno napet, razdražljiv in razburjen, kljub spodbujanju ni želel povedati, kaj ga moti. Šele po vztrajnih pogovorih smo od mladostnika izvedeli, da pogosto izbruhne zato, ker ga ostali v skupini na skrivaj izzivajo, še posebej je izpostavljen enega. Stanje se je do prvomajskih počitnic umirilo. Po počitnicah smo organizirali aktivnosti tako, da je bil otrok čim manj v stiku z mladostnikom, s katerim je imel težave. Ker pa je stike nemogoče popolnoma preprečiti (med obroki, med učnimi urami idr.), je prišlo v tem času še do dveh večjih izbruhov.

Verjetno je na zgoraj opisano vedenje vplivalo tudi to, da je Luka v tistem obdobju ponovno vzpostavil stike z mamo. Oče je povedal, da sta se z mamo dogovorila, da imata ponovne stike, ker je to za Loko najbolje. Luka se je tega razveselil, hkrati pa je bil zaskrbljen, da ga bo mama ponovno zapustila. Nekaj končev tedna je nato Luka preživel pri mami. Ob nedeljah se je v zavod pogosto vračal nemiren in razdražljiv. Potožil je, da ga mama sili k delu in ga ponižuje pred ostalimi, npr. ko je mama s partnerjem spala, je moral pripraviti žitno kašo mlajšima polbratom za zajtrk. Stanje se je umirilo, ko je mladostnik, ki je Loko najbolj izzival, zapustil skupino. Luka je bil vidno bolj miren in sproščen. Konec maja in v začetku junija so se ponovno pojavile težave, ko se je mladostnik večkrat znašel v konfliktu z novincem v skupini. V odnosih z vrstniki je bil velikokrat on povzročitelj konfliktov, saj zelo negativno dojema dražljaje iz okolice, kar skozi ogroženost, ki jo čuti, privede do neprimerne reakcije, večinoma agresije. Junija se

je vedel, kot bi bil nekoliko zmeden, pravil je, da naslednje leto ne bo več v zavodu, saj se ne počuti dobro in da si želi domov. Na sestanek strokovne skupine oz. evalvacijo ob koncu šolskega leta sta prišla oba starša, Luka je bil tega zelo vesel, kasneje mi je povedal, da so se skupaj vozili v avtu in se ustavili na pici. Poudaril je še, da celo poletje ni imel stikov z mamo, saj ga ni niti enkrat poklical.

Šolsko leto 2016/2017

Šolsko leto je dobro začel. Čeprav celo poletje ni imel stikov z mamo, katerih si je želel, je mesec september minil brez izgredov. Stanje se je začelo slabšati v začetku oktobra, ko smo zabeležili več nasilnih izbruhih. Luka je bil večinoma verbalno agresiven do mladostnikov, ki so ga razdražili, kot tudi do zaposlenih. V dveh primerih se je agresija stopnjevala do te mere, da ga je bilo potrebno fizično omejiti, da bi preprečili kaj hujšega. V tem času še vedno ni imel stikov z mamo. Za to obdobje je bila značilna večja potreba po druženju in igrah z žogo, predvsem nogometu. Proti čas je rad preživiljal na igrišču, vendar zaradi svoje konstitucije in posledično slabše motorike (počasnosti) ni bil konkurenčen med igro, zato ga ni nihče hotel imeti v svoji ekipi. Dogajalo se je tudi, da se je kar sam vrgel na tla in simuliral poškodbo. Z njim smo veliko delali individualno, predvsem na prepoznavanju agitacije (vznemirjenosti), kjer smo z tehnikami deeskalcije poskušali preprečiti poslabšanje stanja. Deescalacija je zmanjševanje stopnjevanja napetosti z uporabo verbalnih in neverbalnih komunikacijskih tehnik z namenom zmanjšati stopnjo vznemirjenosti, jeze, sovražnosti in potencialne agresivnosti pri napetem otroku ali mladostniku (Rager Zuzelo, 2009).

Od jesenskih počitnic do začetka decembra je bil odsoten zaradi poškodbe kolka. Oče je Luko po odpustu iz bolnišnice oskrboval na domu. Luka nam je enkrat potožil, kako je mama nesramna, da ga ni prišla niti enkrat pogledat v bolnišnico. Po vrnitvi v zavod smo zabeležili še konflikt med njim in najmlajšim članom skupine, ko se je Luka pretirano razburil zaradi minimalnega dražljaja. Uspeli smo ga pomiriti in s tem preprečiti kaj hujšega.

Meseca januar in februar sta minila precej mirno. V tem obdobju je bilo zelo izrazito mladostnikovo priovedovanje raznih zgodb, ki velikokrat niso

imele realne podlage (kako je gasil požar in s sekiro razbil vrata, kako je s kros motorjem vozil po kamnolomu idr.). Marca so se ponovno začeli pojavljati izbruhi, predvsem v času določenih obveznosti (zadolžitve v skupini, domače naloge idr.). V tem času je potožil, da ga oče doma tepe, da si želi k mami in tako je mama ponovno postala aktualna, tako da je Luka nekaj zaporednih concev tedna preživel pri njej in se je vračal v zavod zadovoljen. Konec aprila ga mama, kljub dogovoru, ni vzela k sebi za konec tedna, ker naj bi belila stanovanje. Ko je Luka izvedel, da je bil to samo mamin izgovor, da ne pride k njej, mi je dejal: »Mama se me je ponovno odrekla, spet me je nagnala«. Od takrat spet nima stikov z njo. V mesecu maju je bil na operaciji kolena, kar je bila posledica težav s prekomerno težo.

Osnovne opredelitve pojmov, povezanih s travmo

V nadaljevanju zaradi boljšega razumevanja zgoraj opisanega primera navajamo nekatere izmed teoretičnih izhodišč opredelitev travme.

Mikuš Kos in Slodnjak (2000) opredeljujeta travmatski dogodek kot dogodek, katerega stvarne razsežnosti po svoji intenziteti presegajo običajna stresna doživetja in pri skoraj vseh ljudeh povzročajo grozo, trpljenje in psihofiziološke motnje. Med travmatskim in stresnim dogodkom so razlike v intenzivnosti in kakovosti. Avtorja nadaljujeta, da je travmatiziran otrok prizadet od travmatskega doživetja in da se ta prizadetost kaže z različnimi težavami in motnjami, ki imajo različno trajanje. Trajanje teh težav in motenj je lahko nekaj dni do nekaj let, v najslabšem primeru tudi doživljenjsko.

Denigris P. (2007) pojasnjuje, da lahko travmatični dogodki povzročijo trajne psihične in fizične posledice vsem, ki so jim izpostavljeni. Travma lahko zajema enkratne dogodke, obsežne katastrofe ali vključuje dnevne izkušnje, ki so bolj značilne za posameznika ali njegovo družino.

Trickey D. in Black D. (2000) razlagata, da celo manjša fizične travma lahko pri otrocih in mladostnikih povzroči znatne psihične težave, ki jih pogosto spregledamo.

Travmatski dogodki uničijo posameznikov občutek varnosti, saj so tako skrajni, mogočni in grozeči. Nekateri travmatski dogodki se pojavijo samo enkrat in so relativno kratkotrajni (posilstvo, napad ali naravna katastrofa), drugi pa so dolgotrajni ali ponavljajoči se in zato tudi bolj kompleksni, kot npr. spolna zloraba in nasilje v družini (Collins in Collins, 2005).

Vrste travm

Obstaja več vrst travm. Spodaj so opisane tiste, ki so značilne za omenjenega mladostnika:

Psihična travma

Samec in Slodnjak (2001) razlagata, da je pomen psihične travme zelo širok in pokriva blažje in intenzivnejše, kratkotrajne in dolgotrajne posledice na izjemno ogrožajoč dogodek. Psihična travma je posledica zelo ogrožajočega dogodka in povzroča nesposobnost obvladovanja ter slabšo orientacijo na področju mišljenja. Avtorja navajata, da so posledice psihične travme lahko fiziološke motnje in huda čustvena prizadetost (trpljenje, žalost, tesnoba, občutki krivde), prav tako je moteno tudi vsakodnevno vedenje (socialni odnosi, vedenje, delovna storilnost). Menim, da je pri Luki prisotna huda čustvena prizadetost, ki lahko ob občutku ogroženosti privede do motenj v vedenju, ki se manifestirajo predvsem z agresijo.

Medosebne travme

Otroci so bolj prizadeti ob človeškem nasilju. Čim bližje je storilec otroku/mladostniku, tem bolj bo otrok/mladostnik prizadet. Van der Kolk (1996) razлага, da so medosebne travme posledica doživljanja in ponotranjenja travm v družinskem okolju in odnosih. Povzroči jih človek. Za Rus Makovec (2003) je medosebna travma najbolj problematična in najbolj škodljiva za človekovo duševnost, še posebej tista, ki se zgodi v zgodnjem razvojnem obdobju v zvezi z ljudmi, na katere so navezani (separacija). Ravno to, kar opisuje avtorica, se je dogajalo pri Luki.

Prizadetosti in dolgotrajne motnje so pogosteje po skrajno ogrožajočih dogodkih, ki so jih povzročili ljudje. Čim bližje je otroku storilec (v opisanem primeru mama) skrajno ogrožajočega dogodka, tem težji je travmatski udarec. Ravno zaradi tega je v psihološkem smislu družinsko nasilje najhujše (Mikuš Kos in Slodnjak, 2000).

Zanimivo pojasnilo je podal Gostečnik (2008), ki pravi da primer zlorabe ali zanemarjanja s strani starša v otroštvu, imenujemo relacijska travma. Bolj ko starš otroka ignorira ali ga odriva stran od sebe, bolj v njem povzroča

ali vzdržuje travmatično stanje. Podobno se zgodi tudi takrat, ko se starš ne odziva na otrokovo izražanje čustev (primer z zmečkanom risbo vpričo drugih otrok). Dlje časa ko otrok ostaja v intenzivnem stanju vzdraženosti (za katerega pa ni dovolj opremljen), trajnejše so posledice.

Medgeneracijske travme

Dass Brailsford (2007) medgeneracijsko travmo definira kot kumulativno čustveno in psihološko prizadetost. Ta prizadetost se prenaša iz ene generacije v drugo, saj je medgeneracijski prenos spolnega, telesnega, ali čustvenega nasilja in zlorab utrjen in pogosto opisan kot statistični fenomen.

Ena od najpogostejših travm pri otrocih/mladostnikih je ločitev, ki predstavlja poleg smrti najbolj tragičen dogodek v otrokovem/mladostnikovem življenju, saj je prisotna fizična ločitev od enega od staršev. Običajno ločitve sprembla selitev, posledično se pojavijo finančne težave in stiske, spremeni se vsakdanja rutina. Luka je po vseh travmatskih dogodkih v primarni družini doživel še ločitev staršev. Rus Makovec (2003) trdi, da ima ločitev večnoma negativne posledice pri navezovanju, saj otrok/mladostnik po navadi ostane po ločitvenem postopku pri materi, ki pa poskrbi, da ima otrok čim manj stikov z očetom. Luka je po ločitvi staršev ostal živeti pri očetu. Za otroke ločenih staršev je značilna ambivalentna ali razdvojena navezanost. Starš je preobremenjen s svojimi skrbmi ali zapleten v pretekla, nerazčiščena razmerja. Mati otroku nudi vse, kar otrok potrebuje, ni pa čustveno na razpolago. V primeru iz prakse sem opazil, da oče otroku nudi vse, včasih tudi preveč, da ga le-ta pusti pri miru. Vidno je, da ga ima oče rad, vendar čustva do otroka zelo redko kaže.

Miller (2000) navaja, da će se otroci znajdejo v konfliktnih situacijah, pogosto posnemajo vedenje odraslih oseb. Če je v družini prisotno nasilje, bodo tudi otroci fizično agresivni (prav tam). S to trditvijo se strinjam, saj Luka v konfliktnih situacijah lahko posnema vedenje, ki ga je videl, ko sta se starša sprla.

Za lažje razumevanje otrokovega vedenja je pomembno omeniti še psihološko nasilje in abnormalno vzgojo, kot dejavnika, ki sta lahko negativno vplivala na otrokovo funkcioniranje.

Psihološko nasilje

Psihološko trpinčenje pomeni, odsotnost potrebne čustvene spodbude s strani staršev ali enega od staršev. V takih primerih otroka/mladostnika ne ščitijo, ga omalovažujejo, žalijo, neustrezno kritizirajo, podcenjujejo idr. Starši s psihičnim zlorabljanjem ignorirajo otrokove čustvene potrebe, otrokom ne nudijo potrebne zaščite, uveljavljajo okrutne stile obnašanja in zavračajo kakršnekoli tople odnose z otrokom (Zloković in Dečman Dobrnjič, 2007). Vse opisano je doživeljal Luka.

Nezainteresiranost in grdo vedenje do otrok imata negativen vpliv na duševno zdravje otroka/mladostnika, samopodobo in uspešnost v šoli. Luka ima nizko samopodobo in učne težave, predvsem pri matematiki in angleščini. Taki otroci/mladostniki redko kažejo pozitivna čustva ter na različne načine iščejo pozornost in ljubezen. Luka je zelo navezan na strokovne delavce v skupini, občasno zna biti pretirano »lepljiv« in si želi pozornost osebe samo zase. Verbalno nasilni starši se ne menijo za čustva svojih otrok/mladostnikov niti za dolgoročne posledice, ki jih bo ta otrok imel. Govorijo jim, da so neumni, ničvredni in grdi, celo da si želijo, da se ne bi rodili.

Dolgotrajne posledice abnormalne vzgoje

Vse kaže, da je bil Luka deležen abnormalne (nenormalne) vzgoje, saj je bila družina slabše funkcionalna. Strinjam se z izjavo avtoric Mikuš Kos in Slodnjak (2000), ki navajata, da: »Večina otrok okreva ob travmatskih doživetij. To pa ne pomeni, da so ta doživetja izbrisana iz njihovega spomina. Travmatsko doživetje tako kot druga močna doživetja oblikujejo otrokovo podobo sveta, ljudi, prihodnosti, njegova stališča«.

Dolgotrajne posledice so lahko dobre in slabe. Dobra stran travmatskega doživetja je ta, da so otroci ali mladostniki bolj čustveno in socialno zreli. Lahko se poveča odpornost za poznejše ogrožajoče dogodke. Menimo, da se za enkrat pri Luki to ne dogaja. Izrazi se tudi pozitivno socialno vedenje, npr. pripravljenost pomagati drugim. Slaba stran travmatskega doživetja pa je ta, da lahko negativno vpliva na čustvovanje, vedenje, mišljenje in obvladovanje živiljenjskih nalog. Povzroča pa tudi motnje na področju telesnega delovanja oz. psihosomatska obolenja, kar se kaže pri Luki (Mikuš Kos in Slodnjak, 2000).

Odziv otrok na travmatski dogodek

Mikuš Kos in Slodnjak (2000) navajata, da so odgovori na travmatske dogodke v veliki meri odvisni od posameznikovih značilnosti reagiranja, saj se otroci/mladostniki različno odzivajo na travmatske dogodke. Kako se bodo odzvali na travmatski dogodek in koliko časa bodo motnje trajale, je odvisno od več dejavnikov. Zgoraj navedena avtorja (prav tam) poudarjata predvsem sledeče dejavnike: narava in intenziteta zastrašujočega dogodka, izpostavljenost dogodku, vzrok ali storilec travmatskega dogajanja, sposobnost razumevanja in prepoznavanja ogroženosti, otrokova psihična odpornost, pomen dogodka in celotne situacije za otroka, dejanski ali namisljeni »prispevek« otroka k dogodku, občutek krivde, pomoč otrokove naravne podporne mreže, spremljajoča ali naslednja neugodna dogajanja.

Zelo pomembna je posameznikova odpornost (otrokova narava ali temperament in izkušnje) ali ranljivost (psihično neodporni otroci, ki težko prenašajo že običajne živiljenjske težave), saj so nekateri bolj odporni oziroma trdni kot drugi. Visoka raven tesnobe, slabša organizacija jaza, hiperkinetične motnje, prisotne že pred travmatskim dogodkom, lahko povečujejo otrokovo ranljivost ob travmatskem dogodku ter ovirajo razvoj obvladovanih strategij in proces zdravilne predelave travmatskega dogodka. Luka, kot otrok s posebnimi potrebami, najverjetneje sodi v bolj ranljivo skupino.

Čustveni odziv na travmatski dogodek

Pri čustvenem odzivu na travme je pomembno razložiti pojma primarnih in sekundarnih čustev:

Benčič in dr. (2017) pojasnjujejo, da so adaptacija in obrambni mehanizmi pomembna preživitvena strategija, s katero je posameznik uspel v določeni situaciji ohraniti pomemben del sebe. Kasneje te prilagoditve niso več učinkovite in lahko v drugačnih okoliščinah postanejo celo škodljive. Na nastanek teh prilagoditev, ki se v naših primerih pogosto kažejo kot manipulativna vedenja, uporaba izsiljevalskih čustev, impulzivnost, opportunizem idr., močno vplivajo nenapisane (skriptne/načrtne) prepovedi. Te se lahko nejasno (implicitno) ali zelo razloženo (eksplicitno) izrazijo. Primer take prepovedi bi lahko bil: »Fantje ne jokajo«. Kadar izrazimo določeno prepoved, lahko hitro damo implicitno dovoljenje, kaj pa lahko. Neredko

je v okoljih, kjer ni »moško« izraziti »mehkih« čustev (žalost, strah, sram) dano implicitno dovoljenje za izražanje »trdih« čustev (jeza, bes). Ta čustva postanejo nadomestek-sekundarno čustvo-za neizraženo primarno čustvo. V praksi se to opazi kot pomanjkanje pestrosti čustev oz. kot enoten odziv na različne situacije (kadar sem žalosten ali pa me je sram, lahko odreagiram z agresijo, jezo, besom) in kot uporaba neadekvatnih čustev. Pomembno se je zavedati, da imajo čustveni odzivi otrok/mladostnikov v vzgojnem zavodu lahko ob sebi še drug, globlji pomen, ki ga ne znajo izraziti.

Otroci ali mladostniki v zavodu pogosto odigravajo določen del svoje travmatične zgodbe v odnosih z vrstniki in zaposlenimi. Kmalu po prihodu v zavod začnejo iskati ustrezne igralce, s katerimi bi lahko ustvarili znano situacijo, ki obenem predstavlja tudi določeno varnost, saj je laže predvideti izide. Na osebe začnejo projicirati določene lastnosti oseb iz svoje preteklosti in se do njih tako vesti. Pojavi se regresija. Vrstniki in zaposleni se hitro lahko ujamemo v te zanke in odigravamo svojo vlogo do te mere, da se do otroka vedemo skoraj identično, kot se je vedel zlorabljaljajoči starš. V takih okoliščinah je treba zaznati otrokova implicitna sporočila, ki pogosto predstavljajo travme in nezadovoljene odnosne potrebe, ter preveriti svoje notranje procese in vlogo, ki jo imamo. Prehitro se zgodi, da ostanemo pri naših reakcijah na površini in opazimo le sekundarna čustva. S tem nehotite poglobimo ustaljen vzorec. Otrok bo z vsakim svojim vedenjem iskal določeno stransko korist. Enostavno rečeno: otroke moramo prehiteti pri zadovoljevanju njihovih odnosnih potreb na socializiran način, preden nas bodo prisilili do tega s svojim nesocializiranim načinom (Benčič in dr., 2017).

Collins in Collins (2005) navajata, da med najpogosteje primarne čustven odzive na travmo sodijo anksioznost, strah, jeza, žalost, melanolija in depresija. Katera emocija bo prevladovala, je odvisno od posameznika. Pri nekaterih bo najbolj intenziven občutek sramu, pri drugih groza in spet pri drugih občutek ločenosti. V nadaljevanju podrobnejše izpostavljamo čustvi jeze in strahu, ki sta pri Luki najbolj intenzivni.

Jeza

Pri Luki je čustvo jeze zelo izrazito, saj je jeza običajen odziv na travmo in jo posameznik običajno koristi kot čustvo samozaščite. Pogosto slišimo rek: »Najbolj varno se je jezit«. Ko jeza postane kronična, ima lahko destruktivne

posledice na življenje travmatiziranega tako na zasebnem kot poklicnem področju. Hudo jezo imenujemo bes. Impulzi jeze so normalen odziv na frustracijo, če je prisotna še travma, lahko jeza stvari samo poslabša. Travmatizirani jezo najpogosteje usmerijo v prijatelje ali družinske člane. Jeza je zlasti prisotna v primeru smrti ljubljenega ter v primeru zlorabe. Jeza je v takšnih primerih pravzaprav nadomestek za bolj neugodne emocije kot so strah, sram ali krivda. Tudi Luka je med pogоворom priznal, da igrajo pri njegovih izbruhih pomembno vlogo tudi druga čustva, ne samo jeza. Izpostavil je razburjenje, strah in užaljenost.

Strah

Dass Brailsford (2007) omenja, da je občutek strahu pri travmatiziranih pogostejši kot občutek jeze. Zdi se nam, da Luka z agresivnimi izrazi jeze v bistvu prikriva strah. Povečan občutek ranljivosti povzroči, da postanejo bolj previdni in si močno prizadevajo za večjo varnost. Avtor dodaja, da strah vključuje občutek, da travmatizirani ni zmožen obvarovati samega sebe ter da ni varen pred drugimi. Strah je pogosta emocija pri posameznikih s PTSM, ki jo ima diagnosticirano tudi Luka.

Vedenjski odziv na travmatski dogodek

Dass Brailsford (2007) trdi, da se posledice travme lahko kažejo tudi v vedenju, in sicer v umiku, izogibanju, impulzivnosti, razdražljivosti in antisocialnem ter tveganem vedenju. V Lukovem primeru se vedenjski odziv kaže v pretirani impulzivnosti in razdražljivosti, ki pogosto preide v agresivno vedenje. Omenja tudi pogostejše konflikte z drugimi, težave z zaupanjem, manjšo produktivnost, intenzivne reakcije celo na majhne spremembe in nesposobnost opravljanja enostavnih nalog. Luka ima težave s prilagoditvijo že na najmanjše spremembe (npr. menjava mladostnika v skupini, sprememba urnika idr.) Omenjeni avtor (prav tam) pojasnjuje, da osebe, ki so doživele travmatični dogodek, lahko postanejo nesposobne izražati čustva in misli ali jih preprosto niso pripravljene izraziti. Poleg tega so pogosti verbalni ali fizični agresivni izbruhi, kar je za Luko zelo značilno.

Opredelitev agresivnih vedenj

Glede na to, da je agresivno vedenje lahko posledica travmatskih dogodkov, bom v nadaljevanju razložil še pojme, vezane na agresivno vedenje.

Benčič in dr. (2017) razlagajo, da je agresivno vedenje urgentna okoliščina, saj akutno in neposredno fizično ogroža posameznika in/ali njegovo okolico. Agresivno vedenje je lahko naključni in nepredviden odziv na določene okoliščine. Operacionalizira se lahko kot način reševanja težav oz. pridobivanja dobrin.

Ločimo:

- besedno agresivno vedenje (zmerjanje, poniževanje, vpitje, izsiljevanje, grožnje itd.),
- telesno agresivno vedenje do predmetov (razbijanje, tolčenje, razgrajanje itd.),
- telesno agresivno vedenje do ljudi (pretepanje, mučenje, siljenje k ponižajočem vedenju in ravnanju itd.).

Nima pa vsako neobvladljivo vedenje, ki je lahko avtoagresivno in/ali heterosgresivno, očitno izražene namere škodovati drugemu ali sebi in je lahko izraz motenj delovanja možganov ter se lahko pojavi pri zastrupitvah, poškodbah, pretirani vzburjenosti, osebnostnih motnjah in duševnih motnjah oziroma boleznih.

Avtorji (prav tam) navajajo, da se pri agresivnih vedenjih pogosto srečujemo s pojmom impulzivnosti. V preteklosti smo izraz povezovali z bolezenskimi stanji in ga opisovali v okviru posameznih sindromov. Danes prevladuje mnenje, da je impulzivnost izražena v kontinuumu in da je ena od osebnostnih značilnosti posameznika in jo pojmujejo kot relativno trajnostno osebnostno potezo. V okviru psihopatologije pojmujejo impulzivnost kot neprilagojeno vedenje, saj so dejanja nepremišljena, pretirana, prehitra, tvegana in neprimerna glede na situacijo in pogosto pripeljejo do neželenih posledic.

Vzroki agresivnih vedenj se delijo v tri skupine (primarna, sekundarna in terciarna). Za opisani primer so značilna sekundarna vedenja, kjer otrok ali

mladostnik z agresivnostjo odgovarja na očitne, a tudi bolj prikrite provokativne dražljaje iz svojega okolja. Nekatere osebe so iz različnih razlogov veliko bolj občutljive na zunanje nevšečnosti. Zanesljivo je to najpogostejsa oblika avto in heteroagresivnega vedenja, s katero se srečujemo v zavodu. Značilne so reakcije kratkega stika, ki se kažejo v nenavadno močnem besu, je značilno, da jih sprožijo majhni, dostikrat objektivno prav nepomembni povodi, ki so za posameznika posebnega pomena. Pogosto po preboju neobvladanega vedenja ugotovimo, da so se v osebi napetosti že dalj časa kopčile. V afektu jeze ali besa je oseba lahko v stanju zožene zavesti, zmedena in dezorientirana. Najlažje si predstavljamo dogajanje z metaforo okna tolerance. Gre za območje, v katerem je psihična aktivacija otroka ali mladostnika ravno pravšnja, da je sposoben kontrole realnosti. To pomeni, da je otrok/ mladostnik v stanju, ko je sposoben nadzorovati svoje vedenje in čustvovanje. V svojem oknu tolerance je otrok ali mladostnik sposoben tolerirati določena neprijetna občutja in jih ustrezno predelovati in se odzivati nanje (Benčič in dr., 2017).

Kadar je otrok ali mladostnik premalo vzburjen (utrjenost, dolgočasje idr.), se na naše pobude in druge dražljaje iz okolice ne bo odzival in bo z mislimi druge. V okoliščinah povečane vzburjenosti lahko začasno izgubi stik z realnostjo, ne zmore več biti v stiku s svojimi čustvi in mislimi in izbruhne v nekontrolirano vedenje, pri katerem lahko poškoduje sebe in druge.

Okno tolerance je zoženo tudi pri duševnih motnjah, ki ne motijo stika z realnostjo-depresija, anksiozne motnje, stresne motnje, hiperaktivnost z motnjo pozornosti, posttravmatska stresna motnja. Ravno slednja je diagnosticirana pri Luki. Sloković navaja, da če se simptomi PTSM pojavljajo manj kot tri mesece, gre za akutno obliko, če se pojavljajo več kot tri mesece pa gre za kronično. Več o PTSM v nadaljevanju prispevka.

Posledice travmatskih dogodkov

Najbolj pogosta in najznačilnejša posledica travmatskega doživetja je posttravmatska stresna motnja (PTSM), ki je posledica izjemno hude travme (stresorja). Za PTSM so značilni podoživljjanje travmatskega dogodka, povečana anksioznost in izogibanje vsemu, kar spominja na travmatski dogodek (Pregelj P., Kores Plesničar B., Tomori M., Zalar B. in Ziherl S., 2013)

Zelo pomembno je poznavanje posttravmatskih stresnih motenj za osebe, ki delajo z otroki (vzgojiteljice, učitelji, socialni delavci idr.). Osrednje čustvo pri PTSM je strah ali groza ob spremljajočem občutku nemoči (Mikuš Kos in Slodnjak, 2000).

Avtorja v knjigi »Nesreče, travmatski dogodki in šola« podrobneje opisujeta več znakov posttravmatske stresne motnje v otroškem obdobju. Izpostavil sem le znake, ki so prisotni v opisanem primeru iz prakse: vsiljivi spomini (velikokrat se spomni na mamo in njeno ravnaje do njega), ponavljanje vedenja (verbalni in fizični izbruhi se konstantno ponavljajo), čustvena otopenlost, povečana razdražljivost (pogosto postane razdražljiv in se hitro razburi, tako prihaja do sporov z vrstniki, pogosto je nagnjen k agresivnim izbruhom), težave pri šolskem delu (predvsem težave s pozornostjo in koncentracijo ter spominske težave), pretiran refleks zdrznjenja (pogosto »trzne« brez pravega vzroka), strah pred tem, da bi se dogodek ponovil (ko je ponovno vzpostavil stike z mamo, ga je bilo strah, da bi ga ponovno zapustila), obnavljanje simptomov iz prejšnjih travmatskih izkušenj.

Van der Kolk (1996) opozarja, da travma prizadene osebo kot celoto, da ima lahko učinek na vse nivoje funkcioniranja: fiziološkega, psihološkega, socialnega in duhovnega. Posledice travme so zelo odvisne od starosti posameznika, ki je doživel travmatični dogodek, narave travme, odziva na travmo ter od podpore, ki mu je na voljo.

Travma vpliva na posameznikovo zmožnost kontrole nad svojimi čustvi. Tako imajo osebe s PTSM lahko pogoste izbruhe jeze, napade besa in podobno, kar je značilno za Luko. Na vse stresne situacije se odzovejo s takšno intenzivnostjo, kot bi bilo ogroženo njihovo življenje. So impulzivni in se na grožnje ne znajo odzvati drugače kot z agresivnim vedenjem. Ta del zelo dobro opisuje otrokovo vedenje. Gostečnik (2008) navaja, da ko osebo s PTSM ogrozi dejanska ali umišljena oseba, odreagira, brez da bi imela možnost razmišljanja, saj ostaja brez možnosti razsodnosti ali možnosti samorefleksije. Rosenbloom in Williams (2010) pojasnjujeta, da oseba s PTSM lahko vzkipi že zaradi nepomembnih stvari, ki je pred travmo sploh niso motile. Lahko je tudi ves čas jezna na svoje prijatelje in družinske člane.

Zanimivo se nam zdi omeniti še pojem komorbidnosti oz. sočasne pojavnosti psihiatričnih motenj. Dass Brailsford (2007) navaja, da se PTSM

pogosto pojavlja hkrati z drugimi motnjami. Približno 84 odstotkov oseb s PTSM ima še eno duševno motnjo. Kot sem že omenil ima Luka poleg PTSM in zgodnje travmatiziranosti v primarni družini, diagnosticirano tudi lažjo motnjo v duševnem razvoju ter težave s pozornostjo in koncentracijo. Možno je, da bi pri Luki v prihodnosti komorbidnost lahko pripeljala do težje duševne motnje.

Zaključek

V prispevku smo obravnavali mladostnika, ki je v zgodnjem otroštvu oz. v primarni družini doživel vrsto travmatskih dogodkov. Posledice travm so na žalost pri mladostniku pustile določene negativne posledice, med katrimi je najhujša PTSM. S prispevkom smo želeli pokazati, da so pri otrocih in mladostnikih, ki bivajo v naši ustanovi, neadekvatna vedenja pogosto posledica dogodkov iz preteklosti. V opisanem primeru smo s pomočjo teoretičnih izhodišč hoteli pojasniti, da so otrokovi agresivni preboji in impulzivnost lahko posledica travmatskih dogajanj iz njegove preteklosti in pogosto niso povezani s trenutnim dogajanjem. Za opisan primer iz prakse smo v teoriji dobili veliko potrditev, saj različni avtorji, tako domači kot tuji, pišejo o neprimerenem vedenjskem odzivu (impulzivnost, razdražljivost idr.) kot tipični posledici travmatskih doživetij.

Pri delu z opisanim mladostnikom je zelo pomembno zgodnje in pravočasno prepoznavanje agitacije oz. vznemirjenosti in uporaba deeskalacijskih tehnik komunikacije. Na ta način poskušamo inhibirati agresivne izbruhe in preprečiti hujše posledice.

Sami menimo, da smo vzgojitelji premalo seznanjeni s področjem travm in njihovimi posledicami. Poznavanje tovrstne problematike je nujno za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju še posebej za tiste, ki delamo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami. Zelo pomembno je, da otrokom in mladostnikom nudimo celostno obravnavo, kamor zagotovo spadajo spoznanja, opisana v prispevku. Na ta način bo lahko naše delo kakovostnejše.

Literatura

1. Benčič, U., Bertoncelj, U., Budimir, I., Dernovšek, Z.M., Mihelčič, A. in Pavlovič, L. (2017). Prepoznavanje in preprečevanje nasilnih vedenj in njihovih posledic v Vzgojnem zavodu Planina. Planina: Vzgojni zavod.
2. Collins, B.G. in Collins, T.M. (2005). Crisis and trauma. New York: Lahaska Press.
3. Dass Brailsford, P. (2007). A practical approach to trauma. London: Sage publications.
4. Denigris, P. (2007). Trauma in youth: Reactions and interventions. The journal of Psychiatry&Law 36
5. Gostečnik, C. (2008). Relacijska paradigma in travma. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
6. Mikuš Kos, A. in Slodnjak, V. (2000). Nesreče, travmatski dogodki in šola: pomoč v stiski. Ljubljana: DZS.
7. Miller, K. (2000). Otrok v stiski: priročnik za vzgojitelje, učitelje, strokovnjake, starše in vse ostale, ki doživljajo stiske, krize in stres. Ljubljana: Educuy.
8. Pregelj P., Kores Plesničar B., Tomori M., Zalar B. in Ziherl S. (2013). Psihiatrija. Ljubljana: Psihiatrična klinika
9. Rager Zuzelo, P. (2009). The Clinical nurse special handbook. Canada: Jones and Bartlett Publisher, pp. 169-170.
10. Rus Makovec, M. (2003). Zloraba moči in duševne motnje ter poti iz stiske. Ljubljana: Cankarjeva založba.
11. Samec, T. in Slodnjak, V. (2001). Psihične travme v otroštvu in adolescenci. Ljubljana: Kolaborativni center svetovne zdravstvene organizacije za duševno zdravje otrok pri Svetovnem centru za otroke, mladostnike in starše.
12. Solarović, J. Osnove o travmah, posledicah in pomoči. Pridobljeno dne 25.09.2017 s svetovnega spleta: <http://dk.mors.si/Dokument.php?id=200>
13. Trickey, D., Black, D. (2000). Long-term psychiatric effects of trauma on children. Trauma 2000; 2: 261-268
14. Van der Kolk, B. A. (1996). The body keeps the score: Approaches to the psychobiology of posttraumatic stress disorder. V B. A. van der Kolk, A. C. McFarlane, & L. W. Weisaeth (Ur.), Traumatic Stress: The effects of overwhelming experience on mind, body, and society (str.214-241).
15. Zloković, J. in Dečman Dobrnič, O. (2007). Zapre oči ne vidijo zla: trpinčenje, zanemarjanje in spolna zloraba otrok – odgovornost družine, družbe in šole. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

REALITETNA TERAPIJA - TEORIJA IZBIRE SKOZI PERSPEKTIVO PEDAGOŠKO-VZGOJNEGA DELOVANJA V SKUPINI OTROK S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI

Andrej Škrjanec

Človek je svoboden, dokler lahko izbira.

Noëlle Châtelet

Uvod

Spremljanje otroka na njegovi poti v odgovorno in samostojno osebnost je največje poslanstvo, ki je hkrati izziv in nagrada slehernemu pedagoškemu delavcu. Še posebej to velja za pedagoške delavce-vzgojitelje, ki delamo in živimo skupaj z otroki in mladostniki (V nadaljevanju besedila so mladostniki mišljeni kot otroci s posebnimi potrebami, ki imajo čustvene in vedenjske težave. Izraz mladostniki uporabljam tudi zaradi tega, ker v večini v moji vzgojni skupini prevladujejo dekleta, ki so starejša od dvanajst let), ki imajo čustvene in vedenjske težave. V času spremljanja otrok smo pogosto priče preizkušnjam, ki jih morajo mladostniki z našo pomočjo reševati iz dneva v dan.

Nekatere preizkušnje so res vsakdanje in mladostniki pri tem potrebujejo samo malo spodbude in sprotne pohvale, da jih lahko premagajo. Obstajajo tudi preizkušnje, ki niso vsakdanje in od mladostnika zahtevajo odločanje, pri katerem izbira ni enostavna, zahtevajo sprejemanje odgovornosti zase in ga postavljam v prazen prostor svobode. S temi velikimi preizkušnjami, ki niso samo njihove, ampak velikokrat postanejo tudi naše, vzgojitelji preverjamo in potrjujemo našo strokovnost.

Na strokovnem področju socialno-pedagoškega dela obstaja kar nekaj metod, oblik in tehnik dela, ki se med sabo prepletajo in dopolnjujejo in ki so primerne za vsakdanje preizkušnje. Kadar pri našem delu z mladostniki, ki imajo čustvene in vedenjske težave naletimo na velike preizkušnje, se postavlja vprašanje o naslednjem koraku. Pri tem smo vzgojitelji v skupinah sami izpostavljeni odločtvam, ki zahtevajo od nas medsebojno koordinacijo in izbiro najprimernejše metode. V mojem socialno-pedagoškem delovanju in iskanju najprimernejših metod in oblik dela sem tukaj let zasledil, da mi veliko uspeha prinašajo elementi teorije izbire (Glasser, 2000).

Čeprav realitetna terapija, katere temelj je teorija izbire, ni terapija, za katero bi bil sam izobražen, v praksi pogosto ugotavljam uporabnost njenih elementov pri delu z mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Pravzaprav se naše metode dela pogosto prepletajo z marsikaterimi drugimi, jasno pa je, da je vsak mladostnik svet zase, in so zato za vsakega izmed njih poti do cilja različne.

V nadaljevanju bom s kratko predstavljivijo osnov realitetne terapije, ki temelji na teoriji izbire, poskušal čim bolj nazorno opisati moje socialno-pedagoško delo s posameznimi elementi teorije izbire na primeru Aleksandre (po določilih 1. alineje 9.člena zakona o varovanju osebnih podatkov (ZVOP-1) je ime izmišljeno), dekleta, ki je bilo v moji vzgojni skupini v Vzgojnem domu Veržej dobri dve leti.

Nekaj o realitetni terapiji

Začetke realitetne terapije je dr. Glasser postavil v njegovi prvi knjigi Reality Therapy (Glasser, 1965), v kateri nasprotuje freudovski doktrini obravnave svetovancev. Svetovanci po Glasserju niso samo objekt psihoanalize in žrtve svojih nerazrešenih in nezavednih konfliktov iz otroštva, temveč so za svoje vedenje popolnoma odgovorni. Razumljivo je, da v to polje odgovornosti nikakor ne moremo vključiti osebe, za katere je dokazano, da je njihovo vedenje pogojeno z disfunkcijo možganov. Svetovanca se tako ne obravnava kot pacienta, ki je bolan in potrebuje zdravilo, temveč kot osebo, ki je popolnoma odgovorna za svoja dejanja. Iz tega vidika Glasser nasprotuje biokemični vzročnosti delovanja kemičnih procesov v možganih, katere posledica bi naj bilo naše vedenje.

Glasser nasprotno trdi, da je izvor problematičnega vedenja posameznika pomanjkanje zadovoljivih odnosov v sedanjosti, ki ga opisuje tudi kot nepovezanost: »... nepovezanost vodi ne samo tiste, ki potrebujejo svetovanje, ampak vse nas, da izberemo boleče razdiralne oblike vedenja, ki se običajno imenujejo duševna bolezen, hudodelstvo in zasvojenost« (Glasser, 2000).

V knjigi Teorija izbire (Glasser, 1999), ki je teoretična podlaga realitetne terapije Glasser trdi, da ljudje, ki imajo težave v razumevanju odnosov z drugimi, uporabljo in vztrajajo v splošno sprejetem prepričanju, ki ga Glasser imenuje psihologija zunanjega nadzora vedenja. V tej psihologiji zunanjega nadzora posamezniki vedo, kaj je dobro za druge in jih z nadzorom, kaznovanjem, prepričevanjem, manipuliranjem želijo prisiliti v njim željeno obliko vedenja, kar posledično vodi v slabe odnose in nepovezanost. V realitetni terapiji Glasser ponuja osebi, da opusti psihologijo zunanjega nadzora in namesto te uporabi teorijo izbire-psihologijo notranjega nadzora, tudi kot obrambo pred drugimi, ki uporabljo psihologijo zunanjega nadzora.

Psihologija notranjega nadzora definira pet temeljnih potreb, skozi katera izbiramo naša dejanja. Te potrebe so fiziološke potrebe po preživetju in psihološke potrebe po ljubezni in pripadnosti, moči, zabavi in svobodi.

Izbira vedenja ali dejanja je lahko tudi hipna odločitev, kar Glasser priznava in trdi, da četudi je izbrano vedenje ali dejanje neprimerno ali posledica prisilnih misli, je naš izbor v trenutku izbiranja naša najboljša možnost. Vedenje izberemo na podlagi sveta kakovosti, ki je za vsakega posameznika unikaten in temelji na naših zaznavah treh temeljnih izkušenj:

1. zaznave naših odnosov s pomembnimi ljudmi v našem življenju,
2. zaznave naših odnosov s stvarmi v življenju,
3. sistema prepričanj, ki sproža naše vedenje.

Vsako vedenje je Glasser poimenoval celostno vedenje in je sestavljeno iz štirih nedeljivih sestavin: mišlenja, čustvovanja, dejavnosti in fiziologije. Vse sestavine pri izbiri vedenja delujejo sočasno, vendar lahko neposredno nadzorujemo samo naše mišlenje in dejavnosti. Čustvovanje in fiziologijo lahko nadzorujemo le posredno – preko izbire našega mišlenja in dejavnosti.

V delu vzgojitelja z mladostnikom s čustveno vedenjskimi težavami se elementi teorije izbire najprej nanašajo na svet kakovosti, v katerem mora vzgojitelj poiskati povezovalno točko med svojim in mladostnikovim svetom kakovosti. Povezovalna točka v svetu kakovosti se običajno najprej in najlaže oblikuje – predvsem zaradi manjše emocionalne intenzivnosti, v *zaznavah naših odnosov s stvarmi v življenju*. Vzgojitelj mora lastne zaznave odnosov s stvarmi v življenju toliko »prilagoditi« mladostnikovim zaznavam, da mladostnik v pogovoru z vzgojiteljem zazna podobnosti, s katerimi lahko potem laže primerja lastne zaznave odnosov s stvarmi. Primerjanje podobnih zaznav mu sčasoma omogoči, da lastne manj primerne zaznave uspe preoblikovati.

Povezovalno točko v svetu kakovosti lahko vzgojitelj najde tudi v določanju mladostnikovih zaznav njegovih odnosov s pomembnimi ljudmi v njegovem življenju. Pomembne ljudi v življenju mladostnika običajno predstavljajo osebe, s katerimi mladostnik zadovoljuje svoje potrebe po ljubezni in pripadnosti – to je lahko eden ali oba starša. Zaradi čustvenih in vedenjskih težav mladostnika je povezovalna točka lahko zelo nihajoča. V obdobjih, ko je mladostnikovo razpoloženje stabilno in čustveno pozitivno, ima vzgojitelj možnost mladostnikovi pomembni osebi določiti stalno vrednost. V tej stalni vrednosti – *zadovoljevanje potrebe po pripadnosti in ljubezni*, da vzgojitelj mladostniku priložnost, da prepozna povezovalno točko v obeh svetovih kakovosti.

Tretja povezovalna točka, ki lahko postane najmočnejša vez med vzgojiteljem in mladostnikom in v kateri lahko vzgojitelj celo postane pomembna oseba v mladostnikovih zaznavah odnosov, je zadovoljevanje *potrebe po moči*. Potreba po moči predstavlja pri mladostniku prag v svet odraslih, katerega pa mladostnik lahko vidi samo skozi optiko zunanjega nadzora drugih s pomočjo grajanja, obtoževanja, sitnarjenja, podkupovanja in podobnih razdiralnih navad. Naloga vzgojitelja je, da mladostniku prisluhne, saj zadovoljevanje notranje potrebe po moči temelji na tem, da imamo nekoga, ki nam prisluhne, kar imamo za povedati. Mladostnik bo tako svoje zadovoljevanje potrebe po moči gradil na vzgojiteljevem zaupanju, razvoju lastnih kompetenc, uspeha in opolnomočenju. Pri tem je temeljnega pomena dejstvo, da vzgojitelj mladostniku pokaže še druge kriterije uspešnosti – razen mogoče šolskih ocen, na podlagi katerih se bo mladostnik počutil uspešnega in tako zadovoljeval potrebo po moči.

Otroci oz. mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami

Na področju razumevanja in konkretnejših oblik dela z otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami obstaja kar nekaj interpretacij-klasifikacij, ki ponujajo natančnejši pristop k problematiki otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Kljub obsežnosti raznih klasifikacij pa zaradi kompleksnosti motenj-težav nikakor ne moremo kategorizirati vseh vzrokov in simptomov. Za boljše razumevanje populacije otrok oz. mladostnikov, o katerih govoriti prispevek, namenjam bralcu, ki le-teh ne pozna dovolj, nekaj naslednjih odstavkov.

V slovenskem prostoru je bil prvi L. Bregant (1987), ki je svojo klasifikacijo disocialnih motenj razdelil na etiološki in simptomatološki del. Pojem disocialno se uporablja predvsem v psihiatriji in kriminologiji. Znotraj konteksta čustvenih in vedenjskih motenj pojmem disocialno razumemo predvsem kot odklanjanje, neupoštevanje družbenih pravil in norm.

V etiološkem delu Bregant določa pet skupin disocialnih motenj:

- situacijske motnje ki so nastale pri otrocih in mladostnikih z normalno osebnostno strukturo zaradi izjemnih obremenitev socialnega okolja,
- primarne peristatične motnje so socialne in lahko tudi emocionalne motnje otroka, ki so nastale zaradi kvarnega vpliva primarnega okolja otroka (staršev),
- sekundarne peristatične motnje so posledica motenega čustvenega razvoja in jih Bregant deli v dve poskupini – disocialna in nevrotična osebnostna struktura. Temeljne razlike med obema skupinama so v načinu zadovoljevanja želja, lastnem pogledu na na disocialno vedenje in uporabi le-tega – kjer pomeni, da se mladostniki z nevrotično osebnostno strukturo bolj zavedajo svojih disocialnih motenj in jih tudi manj porabljam,
- primarne biološko povzročene motnje nastanejo kot posledica okvar centralnega živčnega sistema in psihoz,
- razvojno ogroženi otroci brez disocialnih motenj, ki po Bregantu kažejo samo določene težave pri vzgojnem vodenju.

V simptomatološkem delu je potrebno upoštevati samo tiste motnje, katerih intenziteta presega običajno stopnjo, ki jo lahko zasledimo pri običajnih otrocih in mladostnikih. Bregant je pojavnne oblike motenj razdelil na : motnje do odraslih, motnje do sovrstnikov, motnje do dela, tatvine, pohajkovanje in beganje, nasilnost, nastopaštvo in seksualna neprilagojenost.

V samem simptomatološkem delu je potrebno opozoriti, da se posamezne motnje med seboj lahko pokrivajo, saj na primer nasilnost kot motnjo lahko zasledimo tudi pri motnji do sovrstnikov in pri motnji do odraslih. Bregantovi klasifikaciji lahko dodamo še bolj aktualnejše motnje, ki so funkcionalne narave, kot so: motnje hranjenja, motnje izločanja, govorne motnje, psihomotorične motnje, anksioznost, fobije, avtizem in depresije.

Kljub kar precej natančni Bregantovi klasifikaciji pa otroka in mladostnika s čustvenimi in vedenjskimi težavami običajno težko postavimo v posamezno skupino, saj se različni vzroki in simptomi med seboj prepletajo.

Kot primerjavo in lažjo orientacijo z Bregantovo klasifikacijo lahko uporabimo klasifikacijo N. Myschkerja (1993), ki poda predvsem simptomatološko klasifikacijo otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in klasifikacijo A. Kobolt (2009). Myschker otroke in mladostnike z vedenjskimi težavami razdeli v štiri skupine, v kateri ima vsaka skupina svoje specifične simptome:

1. Otroci in mladostniki z eksternaliziranim, agresivnim vedenjem (agresivno, hiperaktivno, impulzivno, konfliktno, uporno, nasilno, kršenje pravil, motnje pozornosti...)
2. Otroci in mladostniki z internaliziranim vedenjem (strah, žalost, nezainteresiranost, nemotiviranost, mračnost, psihosomatika, bolehnost, občutek manjvrednosti...)
3. Otroci in mladostniki s socialno nezrelim vedenjem (starosti nepričutno, govorne motnje, slaba koncentracija, nagla utrudljivost...)
4. Otroci in mladostniki z delinkventnim vedenjem (neodgovornost, razdražljivost, agresivnost, nizka frustracijska toleranca, neupoštevanje norm in pravil, ne-obžalovanje, tveganje, motnje v odnosih...)

Kobolt (2009) poudarja kompleksnost klasifikacije otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami, saj opozarja na heterogenost dejavnikov in pojavnih oblik, ki vplivajo na skupno ali ločeno nastajanje čustvenih in vedenjskih težav. Težave, ki se pojavijo kot posledica interakcije med psihološkimi, biološkimi in socialnimi dejavniki, Koboltova razdeli na internalizirane (čustvene težave), eksternalizirane (vedenjske težave) ali kombinirane (čustvene in vedenjske težave).

Kaufmann (1977) poda definicijo, da je otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami tisti otrok, ki se na okolje kronično odziva izrazito neprimerno. Takšno vedenje otroka okolje vznemiri in v posledični interakciji so tudi odzivi okolja odklonilni in nestrpni. Kroničnost- dalj časa trajajoče obdobje je tudi eden izmed kriterijev, po kateri Koboltova poda definicijo otroka s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Koboltova definira otroka kot osebo s čustvenimi in vedenjskimi težavami, kadar so prisotni naslednji kriteriji:

1. čustvena in vedenjska slika se pojavlja skozi daljše časovno obdobje;
2. gre za resen vedenjski ali čustveni problem;
3. ogrožen je posameznikov razvoj;
4. kadar z običajnimi ter razpoložljivimi spremembami okolja ravnanja nismo uspeli ublažiti.

Vzgojni dom Veržej

Naša ustanova – Vzgojni zavod Veržej - je namenjen mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki so v domačem družinskem in šolskem okolju prišli do točke, v kateri je matična šola v sodelovanju z družino in strokovnimi službami izrabila ves strokovni potencial in so se pojavile potrebe po drugačnih – posebnih oblikah dela z mladostnikom.

V zavod mladostnika namešča center za socialno delo. Predloge za namestitve lahko podajo starši, strokovni delavci šol, osebni zdravniki, pedopsihiatri, sodišča ali otroci sami. V naši ustanovi velik poudarek namenjamo sprejemanju namestitve mladostnika s strani staršev in samega mladostnika. Že v samem postopku namestitve iščemo skupne interese- konsenz z njimi. Zaradi pritiskov socialnega okolja in posledično osebnostnih stik mladostni-

ka, se nam v zadnjih letih povečuje število primerov namestitve, v katerih se mladostnik sam odloči za odhod v zavod.

Življenje v zavodu

V naši ustanovi najdejo otroci drugi dom. Pomagamo jim, ko jih njihove čustvene in vedenjske težave, ki so posledica zgoraj navedenih manj ugodnih dejavnikov in obrambnih mehanizmov privedejo v stisko, v kateri starši ali rejniki postanejo vzgojno nemočni, ustaljene oblike svetovalnega dela pa niso več učinkovite.

Intenzivna strukturiranost domskega okolja posameznemu otroku ob vstopu v našo ustanovo nudi celostno podporo in pomoč. Otroka obravnavamo celostno, z njegovimi posebnimi karakternimi potezami. Celostna podpora pomeni tudi najti mu pomoč na vseh področjih primanjkljajev in prepoznati tudi njegova močna področja. Otrok tako po določenem času ponovno doživi občutek sprejetosti in povezanosti, kar predstavlja temelj vsakega nadaljnatega dela z otrokom. Otroku tako po določenem času *zmanjšamo* intenziteto obrambnih mehanizmov ali celo *odvzamemo* potrebo po uporabi teh. Otrok lahko dobi strokovno pomoč ob vsakem času, glede na delavnik posameznega vzgojitelja, učitelja v šoli, psihologinje, socialne delavke in vodje doma. Strokovno pedagoško osebje ima zaradi sprotne izmenjave informacij ves čas možnost svoje metode in oblike dela prilagoditi aktualnim potrebam posameznega otroka.

S sprejemom otroka v našo ustanovo otroku najprej zagotovimo občutek varnosti in predvidljivosti. Z oblikovanjem in utrjevanjem dnevne rutine, ki je glede na dejavnosti razdeljena v časovna obdobja, otrok ob občutku varnosti spoznava tudi pomen vsakodnevnih dejavnosti, s katerimi ga opremimo za vsakdanje življenje, ki ga čaka po odhodu iz naše ustanove.

Rutina vsakdanjika je tako med pol sedmo uro zjutraj in deveto uro zvečer razdeljena na štiri časovna obdobja:

1. bujenje, zajtrk, osebna higiena in urejanje bivalnih prostorov,
2. pouk,
3. prihod iz šole, kosilo, urejanje bivalnih prostorov, prostočasne aktivnosti,

4. učno delo, večerja, urejanje bivalnih prostorov, prostočasne aktivnosti, osebna higiena, odhod k počitku.

V vseh štirih je dana tudi možnost svetovanja, terapevtskih pogovorov, različnih individualnih in skupinskih oblik pomoči.

V času prostočasnih aktivnosti ima otrok glede na posamezni dan na razpolago različne aktivnosti, ki jih vodijo posamezni vzgojitelji-mentorji. Otroku nudijo možnost iskanja močnih točk za razvoj samopodobe na različnih področjih. V naši ustanovi stremimo k temu, da so ta področja čim bolj celostno pokrita in kot taka obsegajo razne športne dejavnosti, likovne in glasbene dejavnosti, gledališko dejavnost, socialno - pedagoško delo s pomočjo živali, ples, literarno izražanje, računalništvo, ipd. ...

Kljub temu, da otroci večino časa med šolskim letom, razen prostih vikendov in počitnic, preživijo v naši ustanovi, niso veliko drugačni od tistih, ki niso v zavodu. Imajo svoje želje in pričakovanja, življenjske cilje, ki jim sledijo, čustva, ki jih kot otroci oz. mladostniki doživljajo. Iščejo svoje mesto med soljudmi in pot, po kateri bodo šli do cilja. Bivanje pri nas je zanje "šola življenja in dela".

Toliko za boljše razumevanje bralcu, ki se z našo populacijo otrok oz. mladostnikov ter načini dela z njimi, ne srečuje neposredno.

Primer uporabe elementov teorije izbire v praksi

Aleksandra je bila po prvem vtišu podobna vsem ostalim mladostnikom, ki so vstopili skozi vrata naše ustanove. Iz dokumentacije centra za socialno delo je bilo razvidno, da je bila Aleksandra do dvanajstega leta noproblematični otrok, dokler oče ni pristal v zaporu in sta z mamo ostali sami. V Aleksandi so se tako kot pri večini ostalih mladostnikih prekrivala čustva negotovosti, ranjenosti, krivičnosti življenja in zunanjega sveta do nje, strahu, morebitnega upanja, resignacije, potrebe po deviantnosti, zamer do staršev, upora, iskanja lastnega čustvenega jedra preko pojavnih oblik izzivanja avtoritet. Hkrati je Aleksandra kazala visoko stopnjo splošne inteligenčnosti – tako čustvene kot socialne.

Zaradi visoke stopnje socialne dinamike skupine mladostnic, v katero je bila Aleksandra vključena, ni bilo ustaljenega neformalnega vrstniškega vodje, je v začetku obstajala velika verjetnost, da bo Aleksandra zaradi visoke stopnje intelligentnosti hitro prevzela vlogo vodje skupine. Skupaj z drugim dekletom, ki je bila ravno tako visoko intelligentna, sta se »hitro ujeli« in postali skupaj nastopajoča dvojica. Druga-drugo sta se dopolnjevali in se počasi nagibali v vedno bolj neprimerne oblike odnosa do sovrstnic in vzgojiteljev z namenom, da bi si oblikovali podobo superiornosti nasproti ostalim članom skupine. Hkrati se je pri Aleksandri razmeroma hitro v času dveh mesecev pokazala visoka stopnja odkritega namernega sovražnega delovanja - izzivanja vzgojiteljev moškega spola. V njenem odkritem sovražnem nastopu do mene, so bila uporabljene »klasične metode psihologije zunanjega nadzora«, pri tem se je Aleksandra posluževala tudi neverbalnih oblik komunikacije, ki jih druga dekleta niso niti opazila in so bila v večji meri namenjene vsem vzgojiteljem.

Izzivanje-zasramovanje kot del naučenih strategij vplivanja

Aleksandra je izzivanje in zasramovanje v odnosu do vzgojiteljev uporabila večkrat, pogosto večkrat tedensko. V začetku namenoma nisem odreagiral na njeno izzivanje h kateremu je vabila tudi svojo novo prijateljico. Bil sem namreč mnenja, da izzivanje Aleksandre pomeni samo tipično preizkušanje meja zavodske vzgoje in avtoritete vzgojitelja. Ker Aleksandrino izzivanje avtoritete in osebnosti ni izgubljojo na intenziteti, sem postal bolj pozoren na izrečene besede in v njih začel postopoma definirati posamezne trenutke in besede, ki so nakazovali popolnoma novo sliko izzivanja in sicer klic po pomoči.

Klic po pomoči, ki sicer kaže vse attribute zunanjega nadzora in s katero posamezniki s težavo kličejo na izziv in dvoboj tretjo osebo, da jim ta povrne notranjí mir, si lahko predstavljamo kot »vmesni most« med psihologijo zunanjega in psihologijo notranjega nadzora. Aleksandra je še vedno poskušala vplivati na izbiro mojega vedenja, saj je bila vajena , kot vsi mladostniki, da se polja moči osebne svobode vedno nahajajo izven njih in da lahko uporabijo vedenje drugega posameznika kot izgovor za svoje počutje. Postopoma je izzivanje pri Aleksandri prehajalo iz potrebe po merjenje moči v klic na pomoč. Izzivanje kot oblika klica na pomoč se

je pri Aleksandri začelo bolj nakazovati v primerih, ko se je Aleksandra po njenih »neuspešnih« poskusih umaknila v sobo, in po nekaj minutnih fazah joka, začela v pogovoru govoriti o svoji usodi. Pri tem je uporabljala tehniko zunanjega nadzora in poskušala manipulirati z besednimi zvezami nihče, ne-imeti rad, ne-sprejema, nerazumevanje. Postopoma je po začetnih fazah joka in obtoževanjih, da je nihče ne mara, začela stopnjevati svoje poskuse manipuliranja tako, da je besedo nihče zamenjala z besedo vi in tako direktno mene kot vzgojitelja poskušala okrivit za svoje slabo razpoloženje. Na njeni izzivanje še vedno nisem reagiral kot je pričakovala. V primeru, da bi v tistih trenutkih odreagiral na Aleksandrin klic na pomoč na njej pričakovan način, bi Aleksandri dal priložnost, da svoje negativno razpoloženje usmeri na mene in mene »okrivi« za svoja negativna čustva in hkrati bi ji prvič odvzel priložnost, da svoje negativno razpoloženje preusmeri na osebo s katero je imela nezadovoljiv odnos.

Postopek:

1. Z razumevanjem psihologije notranjega nadzora in aktivno uporabo le te, vzgojitelj ne odreagira na način, kot ga pričakuje mladostnik, ki je otroku znan iz domačega družinskega okolja in v katerem je mladostnik v večini primerov izšel s pomočjo manipuliranja kot zmagovalec.
2. Uporaba psihologije notranjega nadzora pri vzgojitelju v odnosu do mladostnika pomeni obrambo pred manipuliranjem s strani mladostnika.
3. Mladostniku pomaga, da iskanje krivde za svoje negativno razpoloženje preusmeri iz vzgojitelja na osebo, s katero ima res nezadovoljiv odnos.

Aleksandri sem v pogovorih z njo dal čas in prostor, da je določanje krivde-odgovornosti za svoje negativno razpoloženje preusmerila z mene na očeta, kot osebo, s katero je imela nezadovoljive odnose. Opisala je, kako je bil oče do njenega dvanajstega leta do nje zaščitniški, celo pretirano zaščitniški, kako je zagovarjal njena dejanja pred kritiko s strani mame. Oče je Aleksandro obdaroval z bogatimi darili ob vsaki najmanjši priložnosti in se ji opravičeval za vsako še tako redko karanje. Aleksandra je imela tako do

svojega dvanajstega leta občutek, da živi v gradu med oblaki in da je samo mama tista, ki s svojim nerganjem in opozorili moti in prekinja družinsko pravljico. Družinski odnosi so se popolnoma spremenili z odhodom očeta v zapor. Aleksandrin svet se je v trenutku podrl in čeprav se je zavedala, da je oče v zaporu zaradi lastnih dejanj, je za novo nastalo situacijo, krivila mamo. Gmotni položaj Aleksandre in mame se je bistveno poslabšal. Aleksandra ni bila več deležna daril in razvajanja, hkrati pa je postala razočarana ob spoznanju, da ji je oče- njena najljubša oseba, prikrival svojo pravi jaz v zameno za zagotovljeni visok gmotni standard. Aleksandra je v svojih pritoževanjih nad očetom in mamo pričakovala, da ji bom pritrdil in s tem posledično podal vrednostno sodbo njenega očeta in mame. S podajanjem vrednostnih sodb, bi uporabil metodo psihologije zunanjega nadzora in bi s tem Aleksandri odvzel priložnost, da se sooči s svojimi negativnimi čustvi.

Postopek:

1. Definiranje »krivdne« osebe s pomočjo nevtralnih vprašanj vzgojitelja pomeni vzgojitelju most do kvalitetnega odnosa z mladostnikom in premik iz psihologije zunanjega nadzora v psihologijo notranjega nadzora.
2. Vzgojitelj mora v procesu definiranja »krivdne osebe« s strani mladostnika nujno zavzeti nevtralen odnos do mladostnika in »krivdne« osebe, saj tako mladostniku demonstrira možnost reagiranja z uporabo psihologije notranjega nadzora, ki je mladostnik v tej fazi še vedno ne pozna in mu je vzgojiteljev odnos nerazumljiv.

Aleksandra je v odnosu do mene po določenem času opustila metodo izzivanja kot obliko zunanjega nadzora, kar je pomenilo tudi opustitev potrebe po merjenju moči in tako utrjevanju nezadovoljivega odnosa z mano. Namesto tega je raje začela uporabljati prošnje za pogovor, kadar je v sebi občutila razočaranje nad očetom. Hkrati je v fazah razočaranja, ježe in žalosti, še vedno kar pogosto za nastalo situacijo doma, krivila mamo. Mama je po njenem prepričanju vedela za očetova kriminalna dejanja in jih je v želji, da obdržijo visok gmoten standard, raje prikrivala pred drugimi in pred njo. Hkrati je Aleksandra v pogovorih še vedno izražala željo, da ostanejo družina. Mama si je tekom leta potem poiskala novo stanovanje v

drugem kraju, kjer ni bila več podvržena vplivom okolja in stigmatizaciji zaradi dejanj moža. Aleksandra je za razpad družine krivila mamo, mama se je namreč od očeta potem, ko je izvedela za njegova kriminalna dejanja, ločila. Aleksandra je še vedno hotela, da ostanejo skupaj, ni se strinjala z marnino ločitvijo, ki jo je razumela kot beg pred očetom. Mamina ločitev od očeta je tako predstavljal še dodaten negativen potencial oblikovanja nezadovoljivega odnosa z mamo. Dodatno je Aleksandro obremenjevala tudi njena skrb za mlajšo sestro, ki je ostala v domačem okolju z mamo.

Postopek:

1. Pojasnitev mladostniku, da je njegovo trenutno vedenje njegova najboljša izbira.
2. Iskanje skupnih točk v svetovih kakovosti vzgojitelja in mladostnika.
3. Ohranitev zadovoljivega odnosa vsaj z eno osebo.
4. Definiranje potreb mladostnika, ki jih je mladostnik zadovoljeval s krivdno osebo.
5. Iskanje novih načinov zadovoljevanja potreb s »krivdno« osebo.

Tako kot pri večini mladostnikov, ki so bili priča podobnim nezadovoljivim družinskim odnosom in posledično razpadu družine, je tudi Aleksandra v pogovorih nenehno prehajala od iskanja krivca za svoje negativno razpoloženjsko stanje, do opisovanja posameznih družinskih dogodkov, ki jih je navezovala na svoja negativno razpoloženjsko stanje, pa vse do določanja subjektivne odgovornosti med mamo in očetom za razpad družine. Spirala, ki se oblikuje iz iskanja krivca, opisovanja družinskih dogodkov in določanja subjektivne odgovornosti, je past v katero se ujame mladostnik in lahko vodi do fiksacije negativnih čustvenih razpoloženj. Dejansko mladostnik v tem trenutku izraža potrebo po ljubezni in pripadnosti, vendar se mora najprej naučiti, da lahko sam izbira svoje vedenje. Ko sem opazil, da Aleksandra pada v past spirale, sem ji pojasnil, da je njeno trenutno vedenje njena najboljša izbira. Aleksandra se je ob moji izjavni ustavila v svojih samogovorih, me začudeno in nejeverno pogledala in ponovila svojo prejšnjo izjavo, z namenom, da preveri, če njene izjave morda nisem razumel. Ponovno sem ponovil svojo izjavo, da je njeno trenutno vedenje njena najboljša izbira.

Mojo izjavo je najprej razumela kot pohvalo za njeno negativno razpoloženjsko stanje. Aleksandro sem v nadaljevanju najnih pogovorov na tej točki vprašal ali verjame, da ji mama in oče želita dobro, čeprav ne živijo več skupaj. Aleksandrin odgovor je bil občasno, da ne ve, čez čas pa je bil pritrđilen, čeprav je zato včasih potrebovala več časa in pogovora. Pogovore sem nadaljeval v smeri, da minulih dogodkov ne more spremeniti, lahko pa spremeni svoje vedenje glede na sedanje in prihodnje dogodke. Moje naslednje vprašanje Aleksandri se je nanašalo na to, ali so ji dosedanje oblike njenega vedenja v odnosu do mame in očeta prinesla željene spremembe v vedenju očeta in mame. Aleksandra je morala priznati, da ne. Po njenem pritrđilnem odgovoru sem ji pojasnil, da lahko na podlagi tega prepričanja izbere drugo vedenje, ki ji bo prineslo več možnosti za posamezne trenutke, v katerih bo začutila sprejemanje (Aleksandrin odnos do očeta in mame, je že bil toliko nezadovoljiv, da sem v začetnih pogovorih z njo namesto besede ljubezen, katero definira Glasser kot eno izmed temeljnih potreb, uporabil raje besedo sprejemanje, ki ima bolj nevtralno označo in jo je Aleksandra lažje sprejemala.) in pripadnost, ko bo v odnosu z očetom in mamo.

Telefonski pogovori z očetom

Ko je oče ob sredah in četrtekih ob sedmi uri zvečer poklical iz zapora, sem se predhodno z njim pogovoril in mu v kratkih nasvetih pojasnil, kaj Aleksandra pričakuje od njega. Moji nasveti očetu so bili nujno potrebni, saj se je očetov svet kakovosti popolnoma razlikoval od sveta kakovosti Aleksandre. Oče je še vedno poskušal nastopati v isti pokroviteljski vlogi – Aleksandri je govoril, da se je spremenil, da bere knjige o samospoznaju, da se je v zaporu vpisal v kuhrske tečaj, Aleksandro je skušal na silo potolažiti z ljubkovalnimi izrazi, z obljudbami, da bo sedaj vse drugače. Aleksandro so očetove izjave spravljale le še v dodaten obup, občutek nemoči in razočaranja. Očetu sem svetoval, da naj raje Aleksandri prepusti besedo, da se v pogovoru naj izogiba pomanjševalnicam in da, če hoče pridobiti Aleksandrino zaupanje, naj obljublja stvari, ki jih bo lahko izpolnil. Aleksandrinim pogovorom sem prisostvoval in jo s pogledom opominjal k primernejši izbiri vedenja. Aleksandri je sčasoma uspevalo, da so bili ti telefonski pogovori z očetom bolj umirjeni in so se zaključevali pozitivno.

V kratkih evalvacijah telefonskih pogovorov sem preverjal njen vrednotenje pogovora z mojim vrednotenjem in njen pozornost preusmerjal na pozitivne dele pogovora, ki so bili posledice njene zavestne izbire vedenja. Trenutke sprejemanja in varnosti, ki jih Aleksandra začutila v telefonskih pogovorih z očetom, je Aleksandra razumela kot rezultat najnih začetnih pogovorov. Aleksandra je tako sama s spoznanjem, da lahko avtonomno izbira vedenje, vzpostavila stično točko v svojem in mojem svetu kakovosti in hkrati vzpostavila zadovoljiv odnos z mano in deloma že z očetom. Hkrati je v vrednotenju telefonskih pogovorov z očetom s pomočjo mojih vprašanj ugotovila, katero potrebo ji je uspelo najbolj zadovoljiti. V sprotnih pogovorih o telefonskih pogovorih z očetom sem Aleksandro še vedno moral opominjati, da se mora osredotočiti na izbiro vedenja tukaj in zdaj, saj se tudi odnos z očetom dogaja tukaj in zdaj. Aleksandra je potem, ko se je telefonski pogovor končal, še vedno preveč skrbela za to, kako bo, ko se bo oče vrnil iz zapora. Oče je namreč izražal željo, da bi Aleksandra živila pri njem. Čeprav se je Aleksandra zavedala, da v odnosu z očetom ne more zadovoljiti vseh potreb, ji je potreba po varnosti in ljubezni, predstavljalata tisto ključno potrebo za katero sem vedel, da bo lahko na podlagi le te gradila kvalitetnejši odnos z očetom.

Mama, s katero je Aleksandra preživljala proste vikende, si je razmeroma hitro poiskala novega partnerja, kar je še dodatno oteževalo njene odnose z mamo. Po Aleksandrinem opisovanju njenega odnosa z mamo sem prišel do ugotovitve, da Aleksandri v odnosu z mamo delno uspeva zadovoljiti potrebo po ljubezni in pripadnosti.

Sprememba in preobrat

Pogovori z Aleksandro so se nadaljevali še približno eno leto, ne da bi se spremenile zunanje okoliščine. V tem času sem utrjeval Aleksandrino zavedanje, da lahko izbira vedenje in da ni žrtev zunanjih okoliščin. Kot preizkusni kamen najnih pogovorov se je pokazal očetov prihod iz zapora. Aleksandra mi je že pred očetovim prihodom iz zapora velikokrat povedala, da bo oče kmalu prišel iz zapora in da ji govoril, da si želi, da bi Aleksandra živila pri njem. S svojimi govorjenjem o očetovem prihodu iz zapora je še vedno preizkušala konsistentnost teorije izbire tako pri meni, saj je na mojem obrazu pričakovala izraz zaskrbljenosti, kot pri sebi, saj bi

v primeru mojega izraza zaskrbjenosti le tega hitro sprejela kot izgovor in priložnost, da se vrne v stare vedenjske vzorce obtoževanja. Aleksandra se sama še ni zavedala, da se je njen vedenjski vzorec že toliko spremenil, da je od začetnih obtoževanj, iskanja krivcev in poskusov vplivanja na vedenje drugih, prešla na vprašanja, s katerimi je iskala odgovore glede skupnih aktivnosti, ki bi jih naj z očetom počela čez prvi konec tedna. Aleksandra si je že pridobila toliko zaupanja z očetom, da se je čutila povezana, vendar je hotela to zaupanje preveriti z zadovoljevanjem potrebe po moči in svobodi (V tej točki pogоворов z Aleksandro je bil že opazen prehod iz potrebe po pripadnosti v zadovoljevanje potrebe po moči in svobodi. Glasser definira moč, kot potrebo, da nam nekdo prisluhne in da se počutimo nemočne, če nam nihče noče prisluhniti. Intenziteta moči se stopnjuje s številom tistih, ki so nam voljni prisluhniti ali potrditi naše mnenje. Svoboda je človekova sposobnost konstruktivne kreativnosti, ki pa je pogojena z močjo - z našo percepциjo socialne sprejetosti. V primeru socialne izključenosti lahko svoboda posameznika vodi v destruktivne kreativnosti. (Glasser, 2007, str. 32-33)). V pogовору pred prvim koncem tedna preživetim z očetom, sem ji predlagal, da se v soboto zjutraj z očetom dogovorita, kako bosta preživelva vikend. Po tem pogовору sem poklical njenega očeta in mu svetoval, da bi bilo dobro, da si pripravi kratek načrt dejavnosti čez konec tedna, s katerimi bi si lažje utrdil pozitiven odnos z Aleksandro, hkrati pa se naj izogiba lastni pretirani želji po dokazovanju Aleksandri, da se je popolnoma spremenil. Oče je občasno v telefonskih pogоворih s svojim dokazovanjem, da se je spremenil, Aleksandro zelo omejeval v njeni svobodi izražanja. Veliko je namreč še vedno govoril o sebi in spremembah pri sebi.

Prvi konec tedna - pogовор o sobotnem dogovoru

Aleksandra se je s prvega konca tedna, preživetega z očetom, vrnila z mešanimi čustvi. Povedala je, da sta se z očetom v soboto zjutraj veliko časa pogovarjala, vendar se je dolgo časa pogovor navezoval samo na vsakdanje nepomembne stvari. Videla je, da je tako očetu kot njej, nelagodno začeti pogовор o tem, kako bi preživelva soboto in nedeljo. Začetno nelagodje je ob vedno daljših trenutkih molka preraščalo v strah, vendar je nato Aleksandra prevzela pobudo, saj je opazila, da je bilo očeta veliko bolj strah. Povedala je, da je v tistem trenutku izbrala drugačno vedenje, saj se je zavedala, da bi jo občutek strahu »prisilil«, da bi izbrala stare vedenjske vzorce obtože-

vanja in iskanja krivca. Tako je očeta sama vprašala, kaj si želi, da bi počela skupaj konec tedna. Hkrati pa je očetu v tistem pogоворu pojasnila, da se mora sprijazniti, da ni več stara deset let in da ima tudi svoje prijatelje, s katerimi bi rada preživelva nekaj časa. Prvi skupni konec tedna je tako potekal v Aleksandrinem »preizkušanju« teorije izbire in očetovem prilagajanju kot poskusu, da bi kvalitetno nadoknadil izgubljeni čas s svojo hčerkko.

Aleksandra je prvi skupni konec tedna z očetom preživelva približno tri meseca pred koncem bivanja v naši ustanovi. V teh treh mesecih je z očetom preživelva še štiri skupne konce tedna. V tem času je uspešno premagala začetniške težave v komunikaciji z očetom. V odnosu do očeta je postala toliko samozavestna, da me je mesec dni pred koncem prosila, če lahko vodim pogовор z njo in z očetom. Iz Aleksandrinih opisovanj preživetih koncev tedna z očetom sem razbral, da si hoče Aleksandra izboriti več druženja s prijatelji in prostega časa (Aleksandra je z zahtevami po prostem času in druženju s prijatelji dejansko zahtevala zadovoljevanje potreb po svobodi in zabavi).

Očetov obisk v Domu na pobudo Aleksandre

Aleksandra si je moje vodenje pogоворa z očetom predstavljala tako, da bi jaz prevzel aktivno posredniško vlogo med njo in očetom in po potrebi še vedno »popravljal« posledice napačne izbire vedenja. Po začetnem uvodnem pozdravu sem Aleksandro presenetil in povedal, da v njenem pogоворu z očetom ne bom sodeloval, temveč bom samo prisoten. V moji prisotnosti je Aleksandra zastavljalna očetu vprašanja, ki si jih navkljub na novo pridobljeni samozavesti še ni upala. Vprašanja so bila zelo osebne narave in so se nanašala na očetovo poznavanje Aleksandre kot osebe. S temi vprašanji je Aleksandra hotela očeta izzvati, saj še vedno ni hotela verjeti, da se je njen oče spremenil na boljše. Očeta sem vnaprej v telefonskem pogоворu pred skupnim srečanjem opozoril, da Aleksandra išče potrditev svojega zaupanja v njega in da ga bo poskušala izzvati. Svetoval sem mu, da naj izbere primerno vedenje s katerim bo v odnosu ohranil povezanost (Tukaj z besedo povezanost, ki sem jo povedal očetu, dejansko mislim na potrebe po pripadnosti, ljubezni in moči.) z Aleksandro. Oče je v pogоворu z Aleksandro ostal miren in je Aleksandi večkrat zagotovil, da je sedaj ta odnos največ kar ji lahko nudi v tem trenutku in da se bo potrudil, da bo njun

odnos postajal boljši. Aleksandrina vprašanja so postajala manj izzivalna in so se proti koncu pogovora usmerila bolj na določanje skupnih interesnih točk z očetom.

Aleksandra je iz tega pogovora z očetom izšla s spoznanjem, da:

- na podlagi teorije izbire lahko tudi oče izbira vedenje, ki bo ohranilo njegovo integriteto pred njenimi poskusi uporabe psihologije zunanjega nadzora vedenja,
- zadovoljujoč odnos z očetom vzpostavlja sproti tukaj in zdaj,
- en sam daljši pogovor še ni končni cilj in da je pot teorije izbire tista, ki ji bo omogočala razvijanje kvalitetnega odnosa z očetom.

Aleksandra me je od konca bivanja v naši ustanovi obiskala še dvakrat. Vedno je s seboj pripeljala očeta. Občasno me pokliče še po telefonu, ko potrebuje nasvet. Še vedno živi pri očetu. Sprejela je dejstvo, da si je mama ustvarila novo družino in da si je tudi oče v tem času poiskal novo partnerico. Aleksandra obiskuje tretji letnik srednje zdravstvene šole.

Zaključek

Mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami pogosto preizkušajo meje osebnostne integritete, ki pa si jih vzgojitelji zaradi pomanjkanja časa in prenapolnjenosti skupin, trenutno imam v skupini devet deklet, razlagamo preveč površinsko in v njih vidimo sprva samo preizkušanje avtoritete odraslih. Pri tem se tako vzgojitelji kot mladostniki najprej zatečemo k metodam psihologije zunanjega nadzora vedenja. Še vedno prevladuje zmotno prepričanje, da te metode delujejo, saj vidimo takojšnje rezultate.

Hkrati se vzgojitelji v skupinah mladostnikov dobro zavedamo, da so rezultati metod psihologije zunanjega nadzora zelo kratkoročne narave in da so metode psihologije notranjega nadzora tiste, ki nam dolgoročno prinesejo željen rezultat – to je povezanost in zadovoljiv odnos z mladostnikom. Zaradi tega moramo mladostnikovo preizkušanje avtoritete odraslih najprej slišati kot mladostnikov klic na pomoč, s katerim mladostnik želi, da se mu pomaga postaviti prioritete v njegovem svetu kakovosti na primerna mesta. Tak način dela seveda od vzgojitelja v začetku zahteva veliko več napora, več časa

in primerno razvit občutek za pravo priložnost za pedagoško intervencijo.

Povezanost in zadovoljiv odnos, ki se oblikujeta na podlagi takega dela, je predpogoj, da se bo mladostnik v nadaljevanju svoje poti odraščanja v prihodnosti veliko bolj avtonomno in primerneje odločal pri izbiri vedenja v posameznih situacijah. Veliko mladostnikov čez leta pride na obisk v našo ustanovo, običejno posamezne vzgojitelje, kar je nedvomno dokaz, da so ti vzgojitelji s pomočjo psihologije notranjega nadzora z mladostnikom vzpostavili zadovoljiv odnos, ki se ohranja čez veliko let.

Žal, ponavljam, nam zaradi časovne stiske, prenatrpanosti skupin, zelo različnih težav in potreb otrok ter obremenjenosti z vsakdanjimi nalogami skupinskega življenja, ne uspeva res z vsakim mladostnikom vzpostaviti zadovoljivega odnosa.

Literatura

1. Glasser, W. (2007). Nova psihologija osebne svobode: teorija izbire. Ljubljana: Louisa.
2. Glasser, W. (2000). Realitetna terapija v praksi. Radovljica: Mca.
3. Glasser, W. (2002). Nesrečni najstniki: kako naj starši poiščejo stik z njimi. Radovljica: Mca.
4. Brus, Smiljana. 2010. Pomoč učencem z vedenjskimi in učnimi težavami v osnovni šoli: magistrsko delo [online]. Ljubljana. Dostopno na spletnem naslovu: <www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-ZRFQ6NHM/0aa20908-e042-4ca2.../PDF>
5. Kobolt, A. Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. Socialna pedagogika, 2011, Vol. (15), številka 2, 153-173 [online]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/627/1/SocPed_2011-02_Alenka_Kobolt.pdf>
6. Priloga k vzgojnemu programu [online]. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/Priloga_vzgojni_program.pdf>

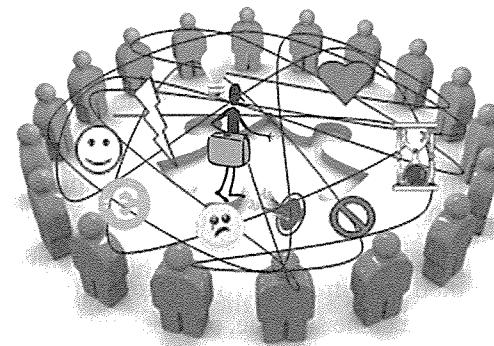
METODIČNI VIDIKI SUPERVIZIJSKEGA DELA V VELIKI SKUPINI

mag. Marina Ristić

Povzetek

V prispevku sem se posvetila nekaterim metodičnim prvinam dela v procesu supervizije v veliki skupini (15-30 članov). Predstavljene so tiste, ki jih izvajamo s celo skupino hkrati in tiste, kjer skupino razdelimo v manjše podskupine. Predstavljeni pristopi so lahko učinkoviti, saj pritegnejo udeležence k aktivnemu sodelovanju pri obravnavi določenih vsebin, dilem in problemov. Upoštevajo celostnost posameznika in omogočajo udeležencu, da pogleda na zadeve in situacije z drugega zornega kota, predstavi svoje in sliši mnenje drugih, razmišlja izven okvirjev, izkustveno doživi drugo perspektivo... Predstavljene metode hkrati skupini omogočajo doživeti občutek pripadnosti, večjo učinkovitost in zavzetost. Poleg metod predstavim nekaj pomembnih teoretičnih izhodišč za vodenje supervizijske skupine, kot je na primer tematsko centrirana interakcija (TCI) in razmišljjam o tem, kdaj v supervizijskem procesu posamezno metodo uporabiti.

Uvod



Slika 1: Supervizor v veliki supervizijski skupini (lastno oblikovanje).

Slika 1 ponazorji dinamiko supervizijske skupine v delovni skupini ali timu: supervizor vstopi v skupino, kjer že obstajajo oblikovani medsebojni odnosi izvirajoči iz prejšnjih delovnih in osebnih vezi. V skupini obstajajo utrjene komunikacijske poti, ljubezenske vezi, sorodstvene vezi, konflikti, zgodovina, prepovedane teme, tihe teme, različni osebni in poklicni cilji, hierarhični odnosi...

Sredi slike je supervizor s svojim »kovčkom«, napolnjenim s teoretičnimi vodili, prejšnjimi supervizijskimi izkušnjami, pripomočki (flomastri, karte, slike, figurice...), metodami in tehnikami ter z oblačkom nad glavo, polnim teoretičnega znanja, metod in tehnik, ki naj bi pripomogle k usmerjanju procesa. Supervizor skrbi predvsem za proces, udeleženci pa podajo vsebine, teme, svoje izkušnje in želje. Tako je supervizor le del sestavljanke, ki pa ima nalogo, da poveže celotno sestavljanko tako, da udeležence »popelje v skupnem helikopterju«, da vidijo celotno sliko.

V prispevku predstavljene metode sem izvajala v velikih skupinah (15 – 30 članov) kot trenerka ali moderatorka v procesih usposabljanja prostovoljev in v izobraževanju pedagoških delavcev. V procesu supervizije sem jih uporabila v manjših skupinah (do 7 članov). Razvojno– edukativni model supervizije po mojem mnenju lahko integrira v proces vrsto metod in tehnik iz sorodnih področij. V slovarju supervizije (Adjuković idr., 2013) so zelo nazorno prikazali, da so supervizija, »couching«, mentorstvo, fasilitiranje, svetovanje, moderiranje, mediacija in treniranje sorodne struje pri razvoju posameznika, tima in organizacije. Tako lahko enake metode in tehnike uporabljamo in prilagodimo v vseh omenjenih procesih.

Supervizija v velikih skupinah

Delo s skupino

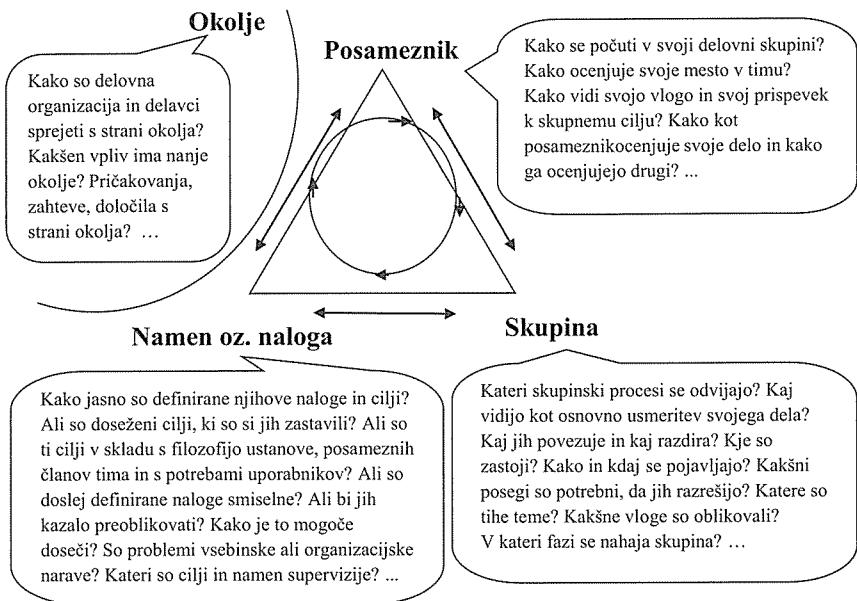
Delo s skupino naj bi potekalo na treh ravneh: raven posameznika, raven procesov v skupini in raven namena oz. naloge skupine. R. Cohn (1981, v Kobolt in Žorga, 2000; v Titley, 2002) je to poimenovala tematsko centrirana interakcija - TCI in meni, da je z vidika vodenja skupine potrebno poiskati ravnotežje med temi tremi nivoji. Zato je trikotnik, ki povezuje temo, posameznika in vse člane skupine, enakostranični. Vodja skupine naj bi stremel k temu, da bi deloval čim bolj iz središča trikotnika. Enakostra-

nični trikotnik je lahko dober pripomoček za samoopazovanje, ko vodimo supervizijski proces, da smo pozorni na vse tri aspekte in ozavestimo, kje se mi nahajamo v trikotniku. Ali smo res na sredini in hkrati v »helikopterju«, ki nam omogoča metapogled? Kot vodja skupine delujemo namensko, zato je potrebno naše delovanje ozaveščati. Če recimo preveč časa posvetimo le enemu posamezniku, obstaja nevarnost, da »izgubimo« skupino ali pa ne opravimo naloge, za katero smo se v skupini dogovorili in tako tudi ne dosežemo skupnega namena. In obratno. Če preveč časa in pozornosti posvečamo le skupini, lahko zanemarimo ali spregledamo posameznika. V primeru, da smo preveč usmerjeni le v namen in skupno dogovorjeno naložo ter ne upoštevamo dogajanj v skupini ali doživljanja posameznikov, se nam lahko zgodi, da pride do zastojev, konfliktov, odporov in celo razpada skupine. Poleg naštetega mora biti vodja pozoren tudi na vse vplive okolja, v katerem se proces supervizije odvija.

Elemente, ki naj bi bili v fokusu supervizorjeve pozornosti v skupini, ponazorim s spodnjo shemo (Slika 2), kjer je supervizor ponazorjen s helikopterjem v sredini trikotnika, saj iz središča ali z vrha piramide:

- **usmerja supervizijski proces:** predvsem s tem, da je pozoren na namen in cilje supervizije, da načrtuje vmesno in zaključno evalvacijo, da pozna odgovor na zakaj in čemu uporablja izbrane intervencije, da pozna nabor metod in tehnik oz. da je njegov kovček poln idej in pripomočkov za raznolike posege...;
- **je pozoren na supervizanta:** kaj se z njim dogaja, kako je ta vpet v svoj trikotnik z delovno organizacijo in z ljudmi, s katerimi dela;
- **spremlja supervizijsko skupino,** kar pomeni, da je pozoren na dinamiko in razvoj procesov v skupini.
- **razume okolje, duh časa in kontekst,** v katerem se supervizija odvija in spremi vplive okolja na dogajanje v skupini.

Vsi dejavniki se v procesu krožno dopolnjujejo in sosovpleteni ter soodvisni. V shemo sem dodala še vprašanja, ki jih A. Kobolt predлага kot pripomoček pri supervizijah delovne skupine ali tima (Kobolt in Žorga, 2000) in nekaj, ki jih sama uporabljam.



Slika 2: Ponazoritev supervizorjevih vlog oziroma nalog

Supervizor kot »helikopter« kroži nad posameznikom, skupino, namenom oz. nalogo znotraj določenega supervizijskega in organizacijskega okolja. Ravnotežje ali harmonijo med posameznikom, skupino, nalogom in vpetostjo v okolje je umetnost vzpostaviti in je stalno spremenljajoče, kot da bi skušal ujeti vodo z dlanjo.

TCI model nam je lahko v pomoč tudi pri razreševanju konfliktov v skupini (Titley, 2002), saj lahko razčlenimo in pogledamo, na kateri ravni se je konflikt zgodil: konflikt pri posamezniku ali med posamezniki, konflikt zaradi neopravljene naloge, neprimernega okolja, neprimerne ali nezanimive metode dela, proces dela je prehiter ali prepočasen, posameznik je izključen ali »ruši« proces dela dinamiko...

Velikost skupine

Društvo za supervizijo v okviru normativov in standardov predlaga (Normativi in standardi za izvajanje kvalitetne supervizije, 2001), da je zgornja meja velikosti skupine 6 supervizantov ter da je zaželeno, da s skupino šestih ali več supervizantov delata 2 supervizorja v paru. V praksi pa so skupine pogosto večje od 6 članov. V organizaciji kjer sem delala, nas je v superviziji bilo vključenih 20 vzgojiteljev, povprečno pa nas je bilo na srečanjih 15 udeležencev.

Število članov skupine mora zagotavljati posamezniku razvidnost in prostor. V skupini do 6 članov, pride vsakdo na vrsto, čas in prostor se enakomerno porazdeli (Titley, 2002). V večjih skupinah, 7 do 18 članov, je dinamika drugačna. V povprečju 5 do 6 ljudi govori veliko, 3 do 4 se vključujejo občasno, ostali redko. V skupinah od 19 do 30 članov pa običajno 3 do 4 člani prevladujejo in se največkrat oglašajo (prav tam). V supervizijski skupini je pomembno, da so vsi člani aktivni, prispevajo in so prisotni v dogajanju, da je vzpostavljen varno vzdušje, ki je pogoj za učinkovito učenje (Kobolt in Žorga, 2000). V manjši skupini je to lažje zagotoviti. Vidimo, da so mnenja o tem, koliko članov naj bi imela supervizijska skupina različna. S. Žorga (Kobolt in Žorga, 2000) opozori, da je optimalno število članov v skupini odvisno tudi od metode dela, ki jo uporabljam v supervizijskem procesu, saj supervizor lahko uporablja skupino in dinamiko v njej kot sredstvo ali »instrument« in takrat je bolje, da skupina ni premajhna. Okvirno navajajo (prav tam), da supervizijsko skupino lahko sestavlja od 3 do 7 ali celo 12 članov, nekateri navajajo največ 20 članov.

V večjih skupinah (7-12 članov) ni nemogoče izvajati supervizijskega procesa. A. Kobolt (2002) opozori, da se v večjih skupinah zadovoljivo dosega edukativne cilje (razvoj spretnosti, razumevanja in sposobnosti strokovnjaka; poklicno učenje in profesionalna integracija) ter organizacijsko vezane cilje (vizija, strategije, zagotavljanje kvalitete dela, boljše načrtovanje...), zanemarjena pa ostajata - podporni vidik (biti potrjen in sprejet kot oseba in kot profesionalec, ozaveščanje čustev, transferjev, kontratrasferjev, občutek varnosti in razvidnosti, prepričitev sindroma »izgorevanja...«) in - poglobljena analiza posameznega primera (prav tam). Tako bi bilo potrebno na začetku supervizije postaviti realne cilje in prilagoditi strukturo posameznega srečanja, oblikovati srečanja tako, da s primernimi metodami in tehnikami

ostajajo člani skupine čim bolj aktivni (prav tam). J. Švagan (2010) v svoji raziskavi ugotavlja, da velikost supervizijske skupine ni nujno povezana z aktivno participacijo supervizantov v skupini in da ne drži, da v veliki skupini udeleženci ne pridejo do besede. Zato so zelo pomembne priprave in supervizijski dogovor, ki naj bo dogovorjen pred začetkom supervizije. Tudi zato, ker moramo vsi čutiti soodgovornost za proces, da je to nekaj našega, kjer vsi aktivno sodelujemo in sooblikujemo (Kobolt in Žorga, 2000).

Iz izkušenj v vlogi supervizantke v veliki skupini (15-20 članov) se mi zdi zelo pomembno na začetku procesa preveriti pričakovanja supervizantov in takoj razjasniti, katera od njih so realna za uresničitev in katera ne. S tem, ko verbaliziramo na glas lastna pričakovanja, lahko že na začetku izločimo ali preoblikujemo tista pričakovanja, zaradi katerih bi lahko bili razočarani oz. so v danih pogojih nerealna. Poleg tega se mi zdi, da člani prevzamejo večjo odgovornost za uresničitev lastnih pričakovanj, če jih že na začetku procesa razjasnimo. To lahko preverjamo z vmesno evalvacijo in zaključno evalvacijo. Supervizija velike delovne skupine je zelo zahtevno in odgovorno delo, saj je supervizor pod drobnogledom več članov, zato je pomembno poznavanje značilnosti procesov in dinamike v velikih skupinah ter pester nabor metod dela (Kobolt, 2002).

Metode

Metoda (SSKJ) je opredeljena kot oblika načrtnega, premišljenega dejanja, ravnanja ali mišljenja, za dosego kakega cilja. Metoda je način, kako nekaj, kar smo načelno, generalizirano in teoretsko zastavili, udejanimo, izpeljemo, realiziramo. Ali, kot pravi A. Kobolt (osebna komunikacija, 2014), so metode v superviziji kot »sol in poper v jedi«. So pomembne sestavine supervizije, kot začimbe dodajo, pospešijo, popestrijo ali pa spodbudijo okus. Lahko imajo tudi nasproten učinek, tako kot pri hrani. Premalo ali preveč začimb lahko poslabša ali uniči jed, enako bi lahko rekli za preveč ali premalo metod in tehnik v superviziji. Uravnavati katero, koliko, kdaj, zakaj in predvsem čemu začimbo - metodo izbrati, je prava umetnost, ki je odvisna od supervizorja, konteksta, supervizanta in skupine ter dinamike v njej.

Katero metodo uporabiti?

Na vprašanje, od česa je odvisno, katero metodo bomo uporabili v supervizijskem procesu, A. Kobolt, (2004:34) odgovori, da je izbira metode odvisna od:

- Tematskega okvirja, ki ga s supervizijo zasledujemo - zasledovani cilji vplivajo na uporabo metod. Didaktična, podporno-suportivna ali organizacijska usmerjenost vplivajo na to, čemu bomo dajali poudarke in na kakšen način.
- Procesa in odnosov, ki so se v njem oblikovali, kar pomeni, da razvojne stopnje v katerih se skupina nahaja vplivajo na izbiro metod. Nekatere metode uporabljam na začetku, ko se skupina šele oblikuje (spoznavanje s fotografijami, raziskovanje pričakovanj s pomočjo ladjic in svetilnika...), nato v dinamični fazì, ko pride do konfliktov uporabimo spet druge metode (bomba in štit, SWOT analiza...) . Enako velja za stopnjo, ko se vzpostavijo pravila (stopnja normiranja) in za delovno stopnjo ter stopnjo zaključevanja, ko se evalvira supervizijski proces.
- Od konteksta, v katerem se supervizija odvija; niso vse metode primerne za vse skupine, razlika je, ali imamo skupino vzgojiteljc ali pa skupino paznikov iz zapora.
- Od supervizorjeve ocene trenutnega dogajanja; supervizor naj moderira proces tako, da omogoča dogajanje, ki privede do drugačnih rešitev in pogledov.

Supervizijski »kovček«?



Slika 3: Supervizijski kovček (lasten arhiv).

Izraz »kovček« je v tem pomenu metafora za supervizorjev nabor pripomočkov za vodenje supervizijskega procesa. Supervizor si oblikuje lasten »kovček« s pripomočki, ki jih najpogosteje uporablja. Je kot potupoča kreativna pisarna v malem. Vsebino kovčka lahko sestavljajo na primer: običajen pisarniški material: škarje, lepila, flomastri, barvice, kemiki, spenjač, bucike, sponke, različni listki (samolepljivi, različnih oblik, barv, trdot), različne nalepke (enobarvne, smeškoti, krogci različnih barv, piščalka, peščena ura, plastelin, naprstne lutke, različne figurice, vrv, fotoaparat, različna očala, glina, kolaž, razglednice, fotografije, izrezki iz časopisov, baloni, kartice s smeškoti, kartice z besedami, kartice z močnimi vprašanji, kartice z vlogami, itd.

Predstavitev metod

Predstavljene so metode, ki sem jih sama izvajala v večjih skupinah (15 do 30 udeležencev) kot supervizorka ali kot trenerka na usposabljanjih za prostovoljce.

Kipi moči

Delavnica je primerna za ljudi, ki delajo v poklicih pomoči, za strokovne delavce in prostovoljce. Vaja izdelovanje kipov udeležencev sem priredila

po gledališki pedagogiki Augusta Boala (Ferlin, 2009).

Namen: ozaveščanje lastnega odnosa do pomoči, moči, nemoči, premoči. Izkusiti različne pozicije moči. Razmišljati o dilemi pomoči: a je to premoč, nemoč ali opolnomočenje?

Čas: 30 minut ali več

Postopek: opis po korakih:

- Skupino razdelimo v podskupine po 3 ali 4 člane.
- Podamo jim navodila, da se v skupini dogovorijo, kdo bo prvi kipar, ostali člani pa so glina. Nato bomo zamenjali vloge, tako da bo vsak vsaj enkrat kipar.
- Supervizor na enem prostovoljcu pokaže, kako lahko oblikujemo kip člena iz gline. Kipar se ga dotika, ga premika, postavlja v prostor, v relaciji z drugimi, mu spreminja obrazno mimiko... Glina (član) je tiho in se prepusti.
- Kiparji oblikujejo glino (člane) v tišini. Najprej prvi kipar sestavi kip iz ostalih dveh članov podskupine, katerega naslov bi bil moč.
- Ko sestavijo kipe, se kiparji odmaknejo, kiparji si ogledajo vse ostale kipe kot v galeriji. Pozovemo tudi kipe (glina-člane) naj ozavestijo in si zapomnijo občutek, ki ga čutijo v tem kipu, v katerem se nahajajo. Nato jih pozovemo, da malo pogledajo tudi druge kipe iz svoje pozicije, ampak naj se ne premikajo iz svojega kipa. Nato pozovemo kipe, da stopijo ven iz kipov, da niso več glina, naj stresejo te občutke stran (stresem roke, noge, celo telo, otresem stran) in naj predihajo ter izstopijo iz kipa in stopijo spet v svojo lastno kožo. Ta del traja približno 3 minute.
- Nato se kipar v podskupini zamenja in sestavlja nov kip - nemoč. Ponovimo postopek kot pri prejšnjem kipu.
- Ponovno se kipar zamenja in sestavlja kip - premoč. Ponovimo postopek.
- Zadnji kipar sestavlja kip - pomoč. Ponovimo postopek.

- Stresemo se in predihamo občutek, ko smo bili glina. Sedemo v krog.
- Kratka refleksija. Levo roko položimo na srce in z eno besedo ube sedimo, kaj čutimo, kaj je v nas.

Diskusija: Kakšen občutek ste imeli, ko ste bili kipar in ko ste bili glina? Kaj vam je bilo lažje, biti kipar ali glina? Zakaj se vam zdi ta vaja pomembna? Kaj lahko potegnemo ven iz kipov nemoči, premoči, pomoči? Slovenska beseda pomoč je super sestavljena, zakaj? Ko človek pride po po-moč, kaj potrebuje? Zakaj je moč za ljudi pomembna? Kdaj pomoč postane premoč?...

Evalvacija: Kaj sem se novega naučil o sebi v tej vaji? Kaj bom odnesel od te vaje? Kaj bi spremenil?

Pomembno: pozorni smo, da se člani počutijo dovolj varno, da lahko izvajajo vajo, da člani spoštujejo medsebojne meje (dotikanje), da je vsak član vsaj enkrat kipar, da komentarje zadržijo do konca vaje, da lahko tudi izstopijo in zavrnejo sodelovanje, če je komu nevzdržno.

Bomba in ščit

Prirejeno po vaji, ki jo je izvajal Tony Cealy na 5. Kongresu socialne pedagogike oktobra 2011.

Namen: preko dramskega dela povezati izkušnjo z resničnim življenje, ozvestiti kako se soočamo s problemi v življenju. Supervizorju omogočiti vpogled v skupinsko dinamiko skupine.

Čas: 30 minut ali več

Postopek:

- Odmaknemo stole in naredimo veliko praznega prostora. Člane skupine pozovemo, da se prosto gibajo po prostoru, naj se sprehajajo. Vsi hodimo v tišini, le supervizor govorji. Povemo jim, da naj pazijo nase, na druge in na prostor.

- Damo jim navodilo: Sprehajamo se in najprej opazujemo prostor, v katerem se nahajamo. (1 minuta) Nato med sprehodom opazimo ljudi in začnemo opazovati člane skupine.(1 minuta) Ko srečamo drugega člana, mu namenimo trenutek pozornosti, brez besed ga pozdravimo. (2 minuti) Zdaj pa se sprehajamo in si v mislih izberemo eno osebo v prostoru, ne izdamo, koga smo izbrali. Imate vsi eno osebo v prostoru v svojih mislih? Prosto se sprehajamo, ta izbrana oseba vam bo zdaj predstavlja ščit. Še vedno se sprehajamo in spet si izberemo eno osebo v svojih mislih, ne izdamo koga smo si izbrali. Imate izbrano eno osebo? Ta oseba vam zdaj predstavlja bombo. Zdaj pa se skušajte tako premikati, da boste čim bolj varni, če vaša bomba eksplodira. V tišini. Gremo, poskrbite da boste varni.
- Člani skupine se različno hitro gibljejo, dinamike se zelo razvije, pustimo nekaj časa, da se premikajo, malo jih spodbujamo vmes, če je to potrebno (da se jim mudi na sestanek, da je začelo deževati, da imajo samo še 3 minute do pomembnega sestanke itd.). (cca. 3 minute)
- V določenem trenutku supervizor zakriči »Stop, vsi se ustavite in zamrznite na mestu!«.
- Supervizor razloži, da so se bombe sprožile in vpraša: »Kdo je preživel? Kdo je varen?« Varen je tisti, ki ima med sabo in bombo postavljen ščit. Tisti, ki dvignejo roko, jih povprašamo, kdo je njihov ščit in kdo bomba. Tako preverimo, če je res varen. Kdo ni varen? Kdo je umrl? Tisti, ki so blizu bombe in nimajo vmes ščita. Tako pregledamo in povprašamo vse udeležence v kakšnem stanju so in kdo je koga imel za ščit oz. bombo.

Diskusija: Sedemo v krog in se pogovorimo: Kakšno strategijo ste izbrali med vajo? Ali ste se bolj osredotočili na bombo ali ščit? Kako ste se počutili med vajo in na koncu, ko ste videli v kakšni situaciji ste? Kako lahko to vajo prenesemo v resnično življenje? Kaj so bombe v naših življenjih? Kaj so ščiti v naših življenjih? Čemu posvečamo več pozornosti: problemom ali varovalnim dejavnikom? ...

Evalvacija: Kaj sem se v vaji naučil o sebi? Kaj bom odnesel od vaje? Kaj bi spremenil?

Pomembno: Supervizor mora biti zelo pozoren na dinamiko v skupini, če je skupina mirna in počasna, jih spodbudi k večji dinamičnosti. Če so pa prehitri, jih opozarja, da pazijo nase in na druge. Supervizor naj opazuje celotno dogajanje in se premika po prostoru; pri prvem izvajanju predlagam naj supervisor ne sodeluje v vaji kot bomba ali ščit, torej naj opozori člane, da njega ne smejo izbrati, kasneje pa lahko supervisor s tem, ko sodeluje kot bomba in ščit tudi sam vnaša veliko dinamike v skupino, odvisno od namena, ki ga želi doseči. Ali želi opazovati poleg še skupinsko dinamiko ali ne. Vajo lahko povežemo tudi s konkretnim problemom, ki se vzpostavi v skupini in se pogleda kaj so ščiti, kaj so bombe, kaj so strategije ...

SWOT- Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats – ANALIZA ali PSPN – Prednosti, Slabosti, Priložnosti, Nevarnosti - matrika

Vajo sem oblikovala na podlagi članka Blaža Kosca (2010) in priročnika o strateškem načrtovanju (Torok, 1997).

SWOT analiza oz. PSPN matrika v slovenski terminologiji se najpogosteje uporablja v poslovнем svetu, ampak se jo da prenesti tudi na druga področja in jo lahko uporabimo na sebi, na drugih, na skupinah, organizacijah, produktih, problemih ... Je nepogrešljiv del pri strateškem načrtovanju (Torok, 1997), organizacijskem svetovanju, poslovнем načrtu. Lahko pa jo izvajamo kot osebno analizo in tako naredimo strateško usmeritev naših talentov na trende, ki se dogajajo v okolju (Kosec, 2010).

Namen: SWOT analiza v superviziji je analiza določenega problema, organizacije kot sistema ali projekta s ciljem poiskati strategije za razrešitev problema, razvoj organizacije ali projekta.

Čas: 60 – 120 minut

Postopek:

- V supervizijski skupini se predstavi supervizijsko gradivo, problem, čim bolj natančno, konkretno, jasno. Člani skupine postavijo še kako dodatno vprašanje, ki bi pomagalo razjasniti situacijo.
- Člane skupine se razdeli v dvojice ali trojke, odvisno od časovne razpoložljivosti (predlagam dvojice). Vsak par dobi svoj delovni list,

na katerem je tabela s 4 kvadranti, v katero napišejo vse prednosti, slabosti, priložnosti in nevarnosti. Pari se odmaknejo v prostoru, da jih ne motijo drugi. Vsak par dobi škarje in nato list razreže na 4 dele. (20 minut).

- Diskusija: Sedemo nazaj v krog, kjer vsak par najprej predstavi prednosti, se poslušamo. Ko vsi predstavijo prednosti lahko na slišano podamo povratne informacije in se pogovorimo. Nato vsak par predstavi še slabosti in spet ponovimo enako kot prej. Sledi predstavitev priložnosti in nazadnje nevarnosti. Vse listke zlepimo na skupen plakat.
- Oblikovanje strategij: ko imamo celotno analizo pred sabo začnemo graditi strategijo. Skupino razdelimo na 4 podskupine, vsaka oblikuje svojo strategijo: (15 minut): SO oz. PP strategijo, pri kateri uporabimo prednosti, da izkoristimo priložnosti, WO oz. SP strategijo, pri kateri premagamo slabosti, da izkoristimo priložnosti, ST oz. PN strategijo, pri kateri identificiramo katere prednosti nam lahko pomagajo pri premagovanju nevarnosti, WT oz. SN strategijo, na podlagi katere izdelamo izjemno konservativni načrt, s katerimi preprečimo, da bi se zaradi naših slabosti realizirale nevarnosti.
- Predstavitev strategij: vsaka skupina predstavi svoje strategije. (20 minut)

Diskusija: Se dotakne vseh predstavljenih strategij in odločitev: kaj, kako in s kakšnim namenom naprej.

Evaluacija: Kaj sem pridobil zase v vaji? Kaj bi spremenil?

Pomembno: potek je zelo strukturiran, supervisor mora biti zelo zbran, paziti na čas in dinamiko, da izpelje proces do konca, da zadeve ne obvisijo v zraku.

Delovni list 1: SWOT ANALIZA

Navodilo: vzemite prazen list in ga razdelite na 4 dele kot spodnjo tabelo in izpolnite.

	TO NAM JE V POMOČ	TO NAM ŠKODI
NOTRANJI DEJAVNIKI	PREDNOSTI <p>Prednosti se torej nanašajo na notranje dejavnike, ki vplivajo pozitivno za dosegu določenega cilja. Del poslovanja, kjer se počutimo močne, smo boljši od konkurence in predstavljajo pomembno strateško prednost.</p>	SLABOSTI <p>Slabosti na drugi strani predstavljajo šibkosti, področja kjer bi se morali izboljšati ter področja, kjer smo resnično ranljivi.</p>
ZUNANJI DEJAVNIKI	PRILOŽNOSTI <p>Pričakovane so tisti del analize, ki se nanašajo na elemente izven našega vpliva, vendar pozitivno vplivajo na naše delovanje ali bodo v zunanjem okolju nastopili v bližnji prihodnosti.</p>	NEVARNOSTI <p>Nevarnosti so tista najbolj pereča zadeva v analizi, ki predstavlja potencialni negativni vpliv, na katerega enostavno nimamo vpliva. Tukaj nam preostane zgolj to, da se v svojem bistvu prilagodimo.</p>

Končna strategija je seveda, da **gradimo na prednostih, odpravimo slabosti, izkoristimo priložnosti ter se izognemo nevarnostim**. Vprašanja za naprej so: Kako preseči šibkosti? Kako izkoristiti priložnosti? Kako minimalizirati grožnje? Kako ohranjati prednosti?

De Bonovih šest klobukov razmišljanja

Vajo sem priredila po priročniku Šest klobukov razmišljanja (De Bono, 2005) in način izvedbe po Svetovni kavarni (Art of hosting, 2013). De Bono (2005) proces razmišljanja razčleni na ‚šest klobukov razmišljanja‘, saj vidi

glavni problem pri razmišljanju v tem, da želimo preveč stvari naenkrat, ovira nas zmeda, v nas se nabirajo čustva, informacije, logika, upanja, kot, da bi žonglirali s preveč žogic naenkrat.

Na kratko naj predstavim 6 klobukov razmišljanja, katere je avtor vzel kot simboliko, ko si jih »nataknemo«, razmišljamo v skladu s klobukom, ki ga »nosimo« (De Bono, 2005).

1. **BELI KLOBUK:** nevtralen in objektiven, zanimajo ga dejstva in številke. Razmišljamo o dejstvih in podatkih popolnoma nevtralno.
2. **RDEČI KLOBUK:** čustven pogled, razmišljamo o čustvih in intuiciji izrazito subjektivno.
3. **ČRNI KLOBUK:** previdno in pazljivo, klobuk ‚hudičevega odvetnika‘. Razmišljanje o tveganjih in grožnjah, kar je žal najbolj pogost način pri razmišljanju o novostih.
4. **RUMENI KLOBUK:** sončen in pozitiven. Razmišljamo o prednostih in koristih, ki jih lahko izvlečemo iz zadeve.
5. **ZELENI KLOBUK:** povezan s plodno rastjo, kreativnostjo in novimi idejami. Razmišljanje o konceptih in alternativah.
6. **MODRI KLOBUK:** hladen, barve neba, nad vsemi ostalimi – klobuk organiziranja. Razmišljanje načrtujemo, nadziramo celoten proces razmišljanja in ga na koncu povzamemo v zaključek.

Namen: preseči in razvozlati kaos v razmišljanju, omogočiti članom, da na drugačen način razmišljajo in se drugače pogovarjajo, izmenjujejo svoja mnenja.

Čas: 60 - 90 minut

Postopek:

- V prostoru pripravimo šest miz in pri vsaki mizi toliko stolov, kolikor je udeležencev. Ta metoda se imenuje svetovna kavarna (saj je prostor oblikovan kot v kavarni). Na vsako mizo postavimo klobuk in navodila za ta klobuk razmišljanja, prazen plakat in flomastre.

- Najprej v krogu supervizant ali skupina, če gre za skupinski problem, predstavi gradivo, predstavi problem čim bolj natančno, jasno razloži in postavi supervizijsko vprašanje.
- Skupini nato razložimo, da bomo na problem pogledali s pomočjo klobukov. Vsak bo sedel na en stol. Za vsako mizo mora biti enako število članov, če je parno število. Na problem bodo pogledali v skladu s klobukom in navodili, ki so na mizi. Na plakat zapišejo svoje odgovore kot posamezniki in kot skupina. Supervizor bo z znakom (piščalka, plosk, troblja, poziv »naprej«...) opozoril, kdaj bo preteklo 7 minut in bo čas za menjavo mize. Članom ni treba skupaj oditi za isto mizo, pomembno je, da vsak obišče vseh šest miz, ne glede na ostale člane. Po sedmih minutah se člani presedejo.
- Ko so pri zadnji mizi, supervizor opozori, da imajo še dodatne 3 minute, da se dogovorijo, kdo iz omizja bo predstavil napisano gradivo (plakat) in kako.
- Predstavitev klobukov: najprej se predstavi beli klobuk, sledi rdeči, nato črni, pa rumeni, sledi zeleni in na koncu modri klobuk.

Diskusija: Kaj vidimo drugače? Kaj sem pridobil? Kako naprej?

Pomembno: Supervizor spodbuja člane, da so aktivni, da menjavajo stole, da se ne pogovarjajo z enimi in istimi, naj skušajo slišati čim več različnih menenj. Na koncu se lahko tudi zapiše predstavljene ideje ali rešitve.

Metodo svetovna kavarna lahko uporabimo tudi z drugimi vprašanji, na vsaki mizi so lahko različno močna vprašanja na določeno temo, člani krožijo in se pogovarjajo. Metoda je recimo zelo primerna pri oblikovanju vizije, novih idej. Slovenski moderatorji (Društvo moderatorjev Slovenije, 2014) vidijo prednosti tehnike: primerna je za kompleksne izzive, kjer je potrebno zbljžati različne vidike in graditi na tihi modrosti skupine. Njena prednost je v neformalnem, sproščenem, samo delno strukturiranem pristopu, ki na skupino deluje maksimalno spodbudno in ki je predpogoj za res inovativne, presežne ideje. Ravno tako naštejejo tudi šibkosti tehnike: manj je primerna za reševanje ozkih specifičnih problemov. Prav tako ni primerna za namene, ko je cilj zelo ozko opredeljen (prav tam).

Pripomoček za izvajanje vaje (prirejeno po De Bono, 2005).

6 KLOBUKOV

BELI KLOBUK

Ali se lahko igrate, da ste računalnik? Podajte dejstva na nevtralen in objektiven način. Ne skrbite za interpretacijo, samo podatke, prosim. Kaj so dejstva pri tej zadevi?

Pomislite na papir. Pomislite na izpisek iz tiskalnika. Beli klobuk nosi informacije. Je nevtralen. Poroča o svetu. Ni namenjen generiranju idej, čeprav je dovoljeno poročati o idejah, ki jih uporabljam ali predlagamo. Energija je usmerjanje v iskanje in pripravljanje informacij.

Katere informacije imamo?

Katere informacije potrebujemo?

Katere informacije nam manjkajo?

Katere informacije moramo izvedeti?

Kako bomo dobili informacije, ki jih potrebujemo?

ČRNI KLOBUK

Najbolj pogosto ga uporabljam. Morda je tudi najbolj pomemben klobuk. Je klobuk pazljivosti, je za to da smo varni. Preprečuje nam delati stvari, ki so nelagodne, nevarne, nedonosne, ...

Je klobuk preživetja.

Izpostavljanje težav in problemov. Kaj bi lahko šlo narobe?

Katere slabosti moramo premagati?

Zakaj nekaj morda ne deluje?

Kaj tvegamo?

RDEČI KLOBUK	RUMENI KLOBUK
Pomislite na ogenj. Pomislite na toplino. Pomislite na čustva. Uporaba rdečega klobuka vam daje možnost, da izrazite občutje, čustva in intuicijo, ne da bi jih morali razlagati ali upravičevati.	Pomislite na sončno svetlobo. Pomislite na optimizem. Pod rumenim klobukom zavestno iščemo prednosti, ki obstajajo v predlogu. Potrudimo se videti, kako bi bilo idejo izvedljivo izpeljati v praksi.
Nasprotno od nevtralnih, objektivnih informacij. Slutnje, intuicije, vtis.	Katere so prednosti? Za koga?
Ne potrebuje upravičevanja. Ne potrebuje osnove ali razlogov. Kaj čutite o tej zadevi?	Pod katerimi pogoji? Kako to prednost pridobiti? Katere druge prednosti obstajajo?

ZELENI KLOBUK	MODRI KLOBUK
Zeleni klobuk je klobuk energije. Pomislite na vegetacijo, na rast, na nove liste in veje. Je klobuk kreativnosti. Predstavljamo nove ideje, možnosti, alternative, novi koncepti, nove percepcije. Novi pristopi k problemom. Sprememba.	Pomislite na modro nebo, na široko razgledanost. Uporabljam ga za razmišljanje o razmišljanju. Je dirigent orkestra. Korak za korakom. Definirati problem. Kaj je fokus? O čem razmišljamo? Kak rezultat želimo? Povzetek, zaključki, poročilo.

Svetilnik in jadrnica

Metodo sem oblikovala za vmesno evalvacijo v intervizijski skupini na podlagi vaje, ki smo jo izvajali na mladinskem izobraževanju v veliki skupini (okrog 30 oseb), kjer smo postavljali cilje izobraževanja. Vajo lahko izvajamo na začetku, ko postavljamo cilje in jo potem ponovimo še pri vmesni in zaključni evalvaciji. Lahko jo tudi uporabimo za obravnavo gradiva npr. poslovna vizija projekta/tima/organizacije.

Namen: Na kreativen način preveriti kje smo in kam gremo. Evalvacija je zelo pomembna, saj preverimo, kako je z našimi pričakovanji, cilji, željami in podobno ter kaj moramo spremeniti, da bi dosegli postavljene cilje.

Čas: 60 minut

Postopek:

- Vsak član dobi izrezano iz papirja veter, jadrnico in svetilnik. Na svetilnik napiše: kaj je njegov cilj, namen v supervizijskem procesu. Na ladjico napiše: kaj pričakuje od skupine, supervizijskega procesa, samega sebe. Veter: kaj lahko ponudi skupini, lasten prispevek.
- Ustvarimo skupni plakat: na plakat ali tablo vsak član predstavi in nalepi svoj svetilnik in jadrnico, ena od druge naj bosta oddaljeni glede na izpolnjenost cilja, bližje sta, bolj je cilj izpolnjen in obratno.
- Skupinska diskusija: Kje smo kot skupina, kaj je naš skupni veliki svetilnik in kaj bi pisalo na njem. Na večji svetilnik nato zapišemo skupni cilj in ga zlepimo v sorazmerju z ostalimi svetilniki nad vse ostale.

Lahko uporabimo še dodatne pomorske simbole:

- Sidro: stvari, dogodki, prepričanja, ki nas dol vlečejo, ali kaj je tisto zaradi česar se ustavimo, zasidramo in pogledamo, kje smo. Včasih, ko sidro potegnemo iz vode se na njem naberejo biseri – kaj so biseri v naši skupini? ...
- Svetilnik: včasih so delovali na principu ogledal, odsevali so svetlobo. Ali supervizijska skupina tudi deluje po tem principu? Kako močno sveti? ...

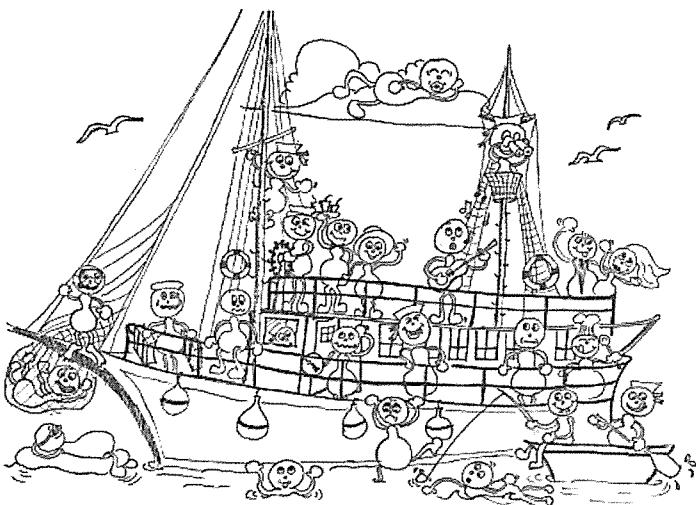
- Rešilni obroč: kaj nam pomaga v superviziji, ko se začnemo utapljati? ...
- Kompas: kaj nam kaže, kje je sever? Kako vemo, da smo na pravi poti? ...
- Vrvi in vozli: kaj nas povezuje? Kje so vozli, da se zatika? ...
- Jadra in veter: kakšen veter imamo v skupini, nam nagaja ali nas popelje še hitreje do cilja? ...
- Krmilo: kaj je krmilo v naši skupini? ...

Situacijske risbe - metafore

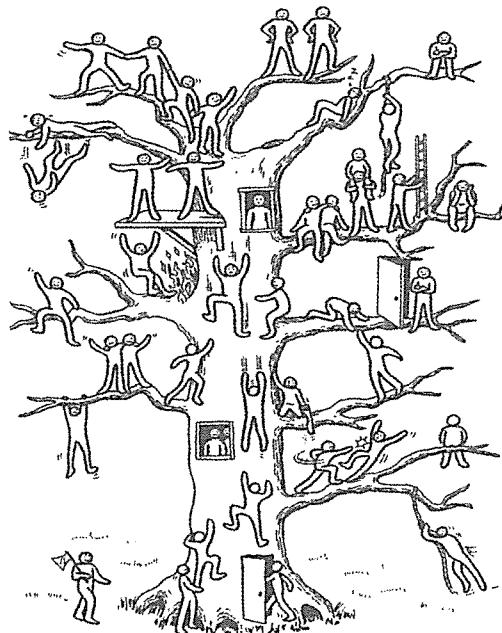
Tekom let, med različnimi izobraževanjimi, sem zbrala veliko didaktičnih pri-pomočkov, tu bom pokazala le nekaj situacijskih slik, ki jih najbolj pogosto uporabljam. Slike prikazujejo različne situacije, v katere je vpleteno veliko likov. Vsak član si lahko izbere na sliki en lik, ki najbolj ponazori njega, njegovo počutje, vlogo v skupini itd.. Te risbe se lahko uporabljajo na začetku kot prikaz, kje vidijo člani sami sebe na risbi, kateri lik ponazori njih v skupini, s čim so prišli na srečanje... Lahko jih uporabimo na koncu, kako se vidijo na koncu procesa, s čim odhajajo... Lahko se označijo na začetku in na koncu, da vidimo, če se je zgodila vmes sprememba. V supervizijah delovnih skupin ali timov pa lahko te situacijske risbe uporabljamo kot pripomoček obravnave supervizijskega gradiva, kot so medsebojni odnosi v organizaciji/timu, struktura organizacije/tima, vizija, poslanstvo, cilji, kultura ... Risbe natisnem na velik format, vsaj na A3.



Slika 4: Srednjeveški grad (osebna zbirka).



Slika 5: Jadrnica (osebna zbirka).



Slika 6: Možički na drevesu (Bratuž idr., 2011).

Metafore ponazorijo ideje. Ko si izbereš metaforo predstaviš svoj sistem prepričanj, ki stojijo v ozadju in pomenu metafore. Za primer vzemimo metafore, kot so: življenje je borba ali pa življenje je igra. Zelo različna prepričanja so v ozadju teh dveh metafor. Tako tudi v superviziji lahko uporabljamo metafore: Ali smo na jadrnici vsi? Kje se kdo nahaja? Ali vemo kam plujemo? Kdo je kapetan? Kdo skrbi za osnovne potrebe? Kdo skrbi za zabavo in sprostitev? Komu je slabo na jadrnici?... Ali pa nogometno igrišče: Kdo je rezerva? Kdo je špica? Kdo je običajno zadnji izbran za igro? Kdo je navijač? Kaj potrebujemo, da bo ekipa uspešna? ... Tukaj je prepuščeno domišljiji supervisorja, da z vprašanji usmerja skupino preko metafor. Vprašanja preusmerijo našo pozornost, to je moč vprašanj, usmerjajo naš način razmišljanja, kar vpliva na naša čustva, delovanje in fiziologijo... Eiselt (2010) pravi, da se z metaforo lahko o nečem izrazimo, ne da bi to dejansko rekli. Opozori pa, da ne smemo pozabiti preveriti, kako dano metaforo razumejo drugi, saj metafore niso enoznačne.

Zaključek

Za supervisorja je pomembno, da pozna nabor različnih metod. Supervisorju, predvsem začetniku, dajejo občutek varnosti in suverenosti. Tako supervisor vstopi v skupino ne le s teoretičnim znanjem, temveč tudi s pripravljenim naborom že preizkušenih pripomočkov, metod in tehnik. Tudi, ko se odpravljamo na potovanje, vzamemo s sabo kovček, v katerega spravimo vse potrebne stvari za uspešno potovanje. V tem se ljudje med seboj razlikujemo. Nekateri vzamemo na potovanje več kovčkov, drugi vzamejo popotniški nahrbtnik, nekateri le zemljevid v roke in pot pod noge. Menim, da bomo na začetku svoje supervizijske poti kot supervisorji vzeli s sabo največji kovček, katerega bomo polnili, praznili, spremnjali dokler ne bomo tako suvereni, da bomo vzeli le sebe na pot. Še bolj od tega, kaj imaš v kovčku je pomembno, kaj imaš v glavi. Supervisor ima v glavi veliko vprašanj, ki so temeljno orodje v procesu supervizije.

Vsaka supervizijska skupina je enkratno popotovanje. Torej je vsaka skupina edinstvena, neponovljiva in priložnost za učenje. Kot supervisorji upoštevajmo osnovna metodična napotila: vzpostavi osebni kontakt, definiraj cilje, razvij »delovno ozračje«, opredeli plan, čas sodelovanja, misli pravočasno na faze in pripravi vmesne evalvacije, skupaj evalvirajte proces in pripravi zaključek (Kobolt, 2004). Pomembna je fleksibilnosti, prilagajati se je potrebno skupini, posameznikom, stopnji, faz v procesu supervizije ter sebi. Ne glede na metodo, ki jo uporabimo, je pomembno vedeti, čemu smo ravno to metodo izbrali. »Bolj kot kako, je pomembno zakaj in čemu!«. Ko veš odgovor na zakaj, boš našel tudi kako. Supervisor mora vedeti s kakšnim namenom bo katero metodo uporabil, saj s tem sooblikuje okoliščine za doseganje supervizijskih ciljev skupine in posameznikov.

Literatura

1. Adjurković idr. (2013). *ECVision. A European Glossary of Supervision and coaching*. Pridobljeno s http://www.anse.eu/tl_files/ecvision/dokumenti/ECVision_Glossary.pdf
2. Bratuž, A. , Gornik, J., Pinosa, R., Vrečič, P., Umek, L. (2011). *Obliž na glavo*. Ljubljana: Salve.
3. De Bono, E. (2005). Šest klobukov razmišljanja. Ljubljana : New moment.
4. Društvo moderatorjev Slovenije. *Primer iz prakse: svetovna kavarna*. (2014) Pridobljeno s http://www.drustvo-moderatorjev.si/index.php?path=svetovna_kavarna

5. Eiselt, A. (2010). Kreativne tehnike v svetovanju, superviziji in koučingu. V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in Koučing* (str. 313-338). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
6. Kos, B. (2010). *SWOT analiza*. Pridobljeno s <http://www.blazkos.com/swot-analiza.php>
7. Kobolt, Ž. in Žorga, S. (2000). *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
8. Kobolt, A. (2002). Je možno supervizijsko delo v večji skupini. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije* (str.77-100). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
9. Kobolt, A. (2004). Supervizijski proces med teoretskimi osnovami in metodičnimi izpeljavami. V. A.Kobolt (ur.), *Metode in tehnike supervizije*. (str. 11-44). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
10. Švagan, J. (2010). Dejavniki, ki vplivajo na supervizijske poteke in izkušnje supervizantov. V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in Koučing* (str. 59-90). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
11. Torok, M. (1997). *Strateško načrtovanje*. ZDA: The John Hopkins University for Policy Study.
12. The Art of *Participatory Leadership. Workbook*. (2013). The Art of Hosting: Hamburg, Germnay.
13. Titley, G. (ur.). (2002). *T-Kit Training Esešentials*. Belgija: Council of Europe.
14. Slovar slovenskega knjižnega jezika. Pridobljeno s <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>
15. Žorga, S. (2002). *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Drugi viri:

16. Cealy, T. (2011). Delavnica. Grobelšek A. (ur). (2011). Moči stroke : zbornik povzetkov 5. slovenskega kongresa socialne pedagogike z mednarodno udeležbo, Ljubljana : Združenje za socialno pedagogiko - Slovenska nacionalna sekcija FICE.
17. Kobolt, A. (2014). Zapiski predmeta Intervencije v procesih supervizije.
18. Deloigra za mladinske delavce. Izobraževanje. (2004). Center za pomoč mladim: Ljubljana.

POLDNEVNI PROGRAM

mag. Edita Švarc

O programu

Pri razvijanju novih programov in oblik socialno pedagoške pomoči in podpore družinam, je potrebno in koristno razvijati take programe in oblike, ki bodo omogočali primerne rešitve za osnovno šolske otroke in bodo prilagojeni potrebam otrok in njihovim staršem. Ti programi podpirajo zaščito otrokovih pravic.

Poldnevni program socialno pedagoške pomoči je primerna podpora otrokom in družinam v težkih življenjskih situacijah in premagovanju teh težkih življenjskih situacij. Še posebej je program namenjen otrokom, ki so v popoldanskem času prepuščeni samim sebi. Podpora je osredotočena na krepitev, opolnomočenju staršev v njihovi vlogi in zagotavljanju optimalnih pogojev za psihosocialni razvoj otrok ter razvijanju njihovih potencialov.

V poldnevni program so vključeni tisti osnovnošolski otroci, ki jih v osnovnih šolah in centrih za socialno delo zaznavajo kot rizične, ki potrebujejo v popoldanskih urah voden, strukturiran potek, nimajo pa še takih vedenjskih motenj, da bi bila potrebna institucionalna obravnava. Z vključitvijo otroka v popoldanski program ohranja otrok obstoječe družinske povezave in obstoječe resurse in jih krepi. Otroku je tako zagotovljena pravica odraščati v biološki, primarni družini ne da bi bili stigmatizirani.

Prednost poldnevnega programa je tudi, da je otroku ob zaznavi vedenjskih težav v osnovni šoli, doma, v prvem socialnem okolju, takoj, še pravčasno, zagotovljena vključitev v individualiziran program za premagovanje težav. Rešitve se iščejo za vsakega otroka posebej v obstoječih povezavah in se zanj iščejo in oblikujejo, skupaj z drugimi družinskimi članji, starši, družino, prave rešitve. Program je orientiran na močna področja in interesete otroka, pa tudi na biografska ozadja. Pri tem je potrebna inovativnost in fleksibilnost.

Strokovni delavec v poldnevnu programu spremja in usmerja otrokovo vedenje in funkcioniranje v življenjskem poteku. Sodeluje s strokovnimi delavci v osnovni šoli, tako da je pomoč otroku celovita in vseobsegajoča.

Realizacija programa

Program je začel delovati v novembру 2016. Program je izvajala vzgojiteljica, mag. Edita Švarc (magistrica sociologije - socialnega dela v skupnosti, z izobrazbo za delo z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, svetovalka). Kadar je bilo potrebno, jo je nadomeščala psihologinja Svetlana Šaponjić iz enote Slivnica.

Kapaciteta programa je pet vključenih otrok, kar se je izkazalo za maksimalno število za izvajanje programa. Obravnava šestih otrok je bila izjemoma mogoča, ker niso vsi prihajali vse dneve. Vključeni so bili štirje učenci šestega razreda, en učenec osmega razreda in ena dijakinja drugega letnika srednje ekonomske šole.

Občasno je za krajši čas prihajal v skupino še en otrok, učenec petega razreda, z ustnim dovoljenjem mame, vendar starši pisnega soglasja niso podali in otroka nismo mogli vpisati. Bilo je še sedem dogovarjanj za vključitev, ki pa iz različnih razlogov (oddaljenost, zasvojenost s prepovedanimi drogami, nezainteresiranost staršev, nepripravljenost staršev za minimalno sodelovanje) niso bili realizirani.

Sodelovali smo s svetovalnimi službami z osnovnimi šolami in srednjo šolo, z Zdravstvenim domom dr. Adolfa Drolca Maribor in Službo za otroško in mladostniško psihiatrijo. Povezali smo se s Svetovalnim centrom za otroke, mladostnike in starše. Zveza prijateljev mladine Maribor nas je obveščala o vseh njihovih dejavnostih in nekaterih smo se tudi udeležili. Z našim delovanjem je bil seznanjen Center za socialno delo Maribor.

Poldnevni program je omogočal primerne rešitve za osnovno šolske otroke, bil je prilagojen potrebam otrok in njihovim staršem. Program je podpiral zaščito otrokovih pravic, kakor jo navaja tudi Konvencija o otrokovih pravicah. Program je podpiral ustvarjanje perspektiv za otroke z iskanjem možnosti v razgovorih z otroci in njihovimi učitelji ter starši. Namenjen je bil tudi otrokom, ki so potrebovali popoldan pedagoško oblikovano in vodeno okolje. V program so otroke usmerile svetovalne službe v osnovnih šolah in

Služba za otroško in mladostniško psihiatrijo Zdravstvenega doma Maribor. Usmerjeni so bili otroci, pri katerih so svetovalne službe v osnovnih šolah zaznale vedenjske težave, služba za otroško in mladostniško psihiatrijo pa je program prepoznala kot podporni program za premagovanje stisk otrok in njihovih staršev.

Za vsakega otroka je bil izdelan v mesecu dni od vključitve v program na sestanku, na katerem so sodelovali otroci, starši, strokovne službe šol ter strokovne službe mladinskega doma, individualizirani vzgojno-izobraževalni program. Individualizirani programi so bili orientirani na močna področja in interesе otrok ter na korekcijo in kompenzacijo neustreznega vedenja.

Vzgojiteljica je stalno spremljala in usmerjala otrokovo vedenje in funkcioniranje v življenjskem poteku. Sodelovala je s strokovnimi delavci v šolah in zdravstvenem domu. Šlo je za socialno učenje. Krepila so se področja: kognitivno, socialno in emocionalno.

S starši sem stalno sodelovala, velikokrat preko razgovorov preko telefona, nekateri so prišli tudi pred ali po izvajanju programa. Krepila sem njihove kompetence in jih mirila v občutkih neustreznosti. Pri eni družini je šlo za drugačne civilizacijske norme, zato sem delovala na uveljavljanju univerzalnih vrednot. Časovno sem se prilagajala njihovim možnostim in so me lahko v stiski poklicali kadarkoli izven službenega časa. Starši so izražali zadovoljstvo, da je njihov otrok vključen v program.

Opis poteka dnevnega vzgojnega delovanja in težav

Skupina je sprejela hišni red in pravila. Uveljavili smo nošenje copat.

Izpostavljena so bila področja, ki so se izkazala za pomembna. Soočali smo se s preklinjanjem, prepiranjem. Fizični močnejši so kazali tudi znake verbalnega nasilja. Situacije smo razjasnjevali in se pogovarjali o univerzalnih vrednotah.

Trudili smo se, da smo vsakokrat naredili nekaj za šolo. Otroci so imeli slabo predznanje, učne težave, motnje koncentracije. Štirje otroci so bili usmerjeni kot otroci s posebnimi potrebami, en otrok je bil v postopku usmeritve. V osnovnih šolah so skrbno izvajali individualizirane vzgojno izobraževalne načrte, na srednji šoli smo jih morali k temu vzpodbuditi.

Posebna težava je bilo hotenje po uživanju sladkorja (v mnogih oblikah: sokovi, gazirane sladke pijače, sladkarije) in pri enem otroku prenajedanje. Prekomerno uživanje sladkorja se je kazalo v nemirnosti. Potrebo po sladkem smo se trudili zadovoljevati s sadjem, saj uživanja sadja otroci niso bili navajeni. Malice smo se trudili pripravljati po načelih zdrave prehrane. Uvajali smo solato in sadje. Prenajedanje pri enem otroku je imelo posledice za zdravje in zmanjšano gibljivost, kar otroku otežuje športne aktivnosti. Otroka smo se trudili vključiti v zdravljenje, kar pa ni bilo mogoče zaradi neurejenega zdravstvenega zavarovanja. Otrok in njegovi starši so se pogovorom o težavi izmikali in težave niso resno jemali, tako da je bil deležen le razgovorov z vzgojiteljico. To je bilo mogoče le na samem, saj nisem hotela poglabljati njegove stiske.

Posebno pozornost smo posvetili osebni higieni. Ob umivanju rok smo se pogovarjali o osebni higieni nasploh, ločeno z deklicami in dečki. Osebna higiena se pri enem otroku kljub trudu ni bistveno izboljšala, temveč je ostala omejena na umivanje rok v programu.

Vsi otroci, razen ene deklice, so imeli »pametne telefone«. To je pomenilo, da sem morala vložiti veliko energije v to, da jih niso v programu uporabljali ali da so jih oddali. Moteče je bilo, da so jih starši klicali, čeprav smo bili dogovorjeni, da jih v času programa ne. Po pogovorih se je pogostost klicev zmanjšala. Kadar je imel kdo od otrok nov telefon, smo se skupaj seznanili z novimi možnostmi in temu namenili poseben čas.

Vsakokrat ob prihodu v program, so se otroci vpisali na Lestvico počutja. Pogovorili smo se o njihovem razpoloženju in sproti razreševali težave ali se skupaj veselili.

Izkazalo se je, da imajo otroci še veliko potrebo po igri. Posamezne igre smo vključevali v koncept razbremenitve in sprostitev. Veliko smo igrali Človek ne jezi se in Mikado. Pri igri Človek ne jezi se so se vsi otroci povezali, da so premagali vzgojiteljico. Pri Mikadu se je kazala koncentracija in zbranost. Igrali smo se skrivalnice in slepe miši. Imeli smo tudi tri sestavljanke z puzzli, uspeli smo sestaviti samo tistega z najmanj elementi. Pri večjih z veliko elementi so otroci obupali in ju nismo sestavili. Koncentracijo smo vadili z barvanjem mandal, izbirali smo tudi živalske motive. To je otroke zelo pritegnilo. Oblikovali smo iz das mase, pri tem smo se zabavali. Izdelke

smo ustvarjali za Veliko noč in Dan žena. Spoznavali smo refleksologijo, pobarvali risbi dlani. Ob zdravstvenih težavah smo poiskali v knjigi akopresurne točke in jih neinvazivno aktivirali. Vedno je bolečina popustila.

Udeležili smo se številnih dejavnosti zunaj stanovanja. Obiskali smo štiri kino predstave v Koloseju. Ogledali smo si animirane otroške filme: Troli, Zapoj, Raziskovalci globin, Mali šef. Otroci so bili nad obiski navdušeni. Zelo jih je veselilo, da so lahko med predstavo pili in zobali koruzo. Večinoma smo bili v dvorani sami, kar so otroci označili za »super«. Obiskali smo knjižnico in se seznanili s postopkom izposoje knjig. Bili smo v Hiši eksperimentov. Strokovni delavec se je zelo potrudil. Otroci so bili radovedni, aktivno so sodelovali. Razkrilo se je slabše znanje fizike. Sodelovali smo v projektu »Skupaj smo večji«, poslali smo risbe na temo: »Koga nosimo v srcu« (idejni vodja dr. Kristijan Musek Lešnik). V akvariju so otroke najbolj zanimali plazilci, ki so jim burili domišljijo. Ogledovali smo si okrašeno mesto ob Novem letu. Bili smo na koncertu »Delimo Božič«, nastopal je zbor Perpetuum jazzile. Pričakali smo Dedka Mraza. Udeležili smo se pustovanja v mestu v organizaciji Zveze prijateljev mladine.

Z žogo smo se igrali na igrišču Branika, ki je v neposredni bližini. Igrali smo tudi badminton in metali bumerang. V skupini smo imeli pogovor o problematični koži najstnikov, ki ga je vodil zdravstveni tehnik doma, g. Kristijan Dramlič. Predstavili smo se na zaključni prireditvi Mladinskega doma v Slivnici.

Aktivnosti med vikendi in počitnicami nismo mogli organizirati, ker so vsi otroci in njihovi starši že eleli, da so otroci pri sorodnikih – babicah, udeleževali so se programov Zveze prijateljev mladine in Rdečega križa. Nekateri so izražali željo po počitku.

Zaključna evalvacija poteka programa

Čeprav je program opredeljen kot manj intenziven, so ga otroci in starši doživljali kot intenzivnega.

Skupinska dinamika se je zelo spreminjała glede na sestavo skupine v danem trenutku in ne prisotnost posameznih otrok. Situacija se je spreminjała tudi po časovni premici. Posamezniki so se opogumljali in hoteli dominirati. Interakcije smo sproti in stalno razjasnjevali.

Opazovali smo tudi otroške zaljubljenosti, užaljenosti in tekmovalnost za naklonjenost, kjer je presenetila težnja po naklonjenosti vzgojiteljice (npr. se je izražala z vprašanjem: koga ima Edita v skupini najraje, celo s povedjo: « Edita povejte, koga imate najraje, četudi nisem to jaz.» Argumentiranje enake naklonjenosti do vseh je terjalo veliko pogovorov). O intimnih in globljih temah sem se pogovarjala individualno.

Motivacija otrok za vključitev v program je morala biti privlačnost vsebin. Program ne omogoča zunanje motivacije, kar je pomenilo velik izziv. Ob pridobivanju izkušenj v programu so bile uporabljene tudi prepovedi v okviru Pravil in hišnega reda, ki so ga otroci sooblikovali. Vsi otroci so ob zaključku programa dobili pohvale za dosežke.

Na podlagi delovanja v preteklem šolskem letu 2016/2017 ocenujem program za koristen in smiselen za otroke in starše tudi v bodoče.

Viri:

1. Program Mladinskega doma Maribor /Program Poldnevnega programa je objavljen na spletni strani Mladinskega doma Maribor/
2. Lastni zapisi, analize in evalvacija programa

SISTEMSKI POGLED NA PROCESE V DRUŽINI

Zlatko Vršič

Ker se pri svojem delu vzgojitelja nenehno srečujem z vprašanji vezanimi na družinski sistem, so me ves čas zanimala ozadja, ki se našajo na družinske odnose. Izmed dveh ključnih teoretičnih izhodišč in pogledov (psihoanalitičnega in sistemskega), ki vsak na svoj način interpretirata dogajanje v družini, bom v nadaljevanju predstavil nekatere sistemske koncepte in na tej osnovi obstoječe razlage družinske dinamike.

Družinska komunikacijska mreža kot kibernetiski model

Za človeka je družina prvi socialni sistem, v katerem začne prepoznavati svoje individualne potrebe ter način, kako slednje odzvanjajo na polju medosebnih družinskih odnosov. Družinski sistem se vedno znova sooča z razreševanjem nasprotij med individualnimi potrebami posameznega člena in zadovoljitvijo družinskih oziroma skupinskih potreb. Gre za nenehno preverjanje deležev in prispevkov na nivoju posameznikov v smislu ohranjanja družinske skupine.

Družina je, kot kompleksni sistem, ki sam sebe regulira, podvržena stalni dinamiki medosebnih odnosov za katere po sistemski paradigmi velja načelo krožnosti. Po tem načelu komunikacije znotraj družinske odnosne mreže niso enosmerne, ampak prepletene in soodvisne, ali kot pravi V. Satir: »Vsak sistem deluje po določenem redu – pravilih – in zaporedju delovanja, ki ga določajo s svojimi akcijami, reakcijami in interakcijami vsi sestavnici sistema«. (Satir, 1995). Ta red in pravila so nekaj, kar je družina ustvarila na podlagi medosebnih komunikacij in kar predstavlja meje dopustnega znotraj posameznega družinskega sistema. Družina potrebuje jasne meje, ker le jasne meje okrog podsistemov omogočajo dovolj varnosti za spremenjanje. Pretoge meje v družinah onemogočajo komunikacijo in mobilizacijo, nejasne pa otežkočajo avtonomijo in neodvisnost. Podobno razmišlja Skynner (1994), ko o mejah družinskega sistema pravi, da se otrok mora spoprijeti

z neko trdno hierarhijo, ker mu samo ta daje dovolj varnosti. Potem te meje s svojo energijo skuša spremenljati in premakniti.

Načelo krožnosti je bilo prvič definirano sredi prejšnjega stoletja znotraj kibernetske znanosti, ki je povezana s komunikacijskimi vzorci in posledično s sistemskim epistemološkim izhodiščem. Ameriški matematik in filozof Robert Wiener, ki se smatra za utemeljitelja kibernetike, jo je definiral kot »znanost o komunikaciji pri živalih in strojih.« (Wiener, 1948). Kibernetska znanost se bistveno razlikuje od drugih pristopov v tem, da je prenesla fokus razmišljanja od strukture na načine obnašanja oziroma organizacijo ter prešla od linearnega k sistemskemu – odnosno soodvisnemu načinu delovanja znotraj mreže posameznih delov sistema. Ta ideja krožnosti in samoregulacije je vplivala ne samo na področje naravoslovnih znanosti, temveč tudi na načine dela z ljudmi. Prve sistemski korake je naredila Virginia Satir, ki je kot socialna delavka delala z družinami iz marginalnih ameriških slojev. Številni jo imenujejo tudi mati družinske terapije. Bila je prva predsednica Združenja za družinsko terapijo. Specifike njenega pristopa se kažejo v tem, da je začela v obravnavo identificiranih klientov vključevati pomembne druge, ki so predstavljeni del širše socialne odnosne mreže. Ugotovila je številne pozitivne učinke tovrstne naravnosti. Večkrat je hodila tudi na dom in na svojih srečanjih delala z 10 in več ljudmi. V nadaljevanju so ji sledili številni drugi, ki so predvsem pri delu z mladostniki začeli vključevati starše in člane širše družine. Vse bolj je prihajalo v ospredje spoznanje, da se razni simptomi pri otrocih, ki se kažejo v obliki vedenjskih, čustvenih ali psihičnih posebnosti lahko spremenijo, če se pogovarjam s starši in slednji na podlagi tega spremenijo nekaj v odnosu do otroka. To so bili pomembni premiki znotraj samega pojmovanja oziroma definiranja problema, ki je od objekta prešel na odnos oziroma od nekoga k temu kar je med nami. Gre za proučevanje soodvisnosti in komunikacijskih odnosnih vzorcev znotraj družinske mreže, kar pomeni, da je vsak družinski član zgolj člen v interakciji in kot tak ne more vplivati v njej le v eni smeri. Vsi člani družine vplivajo nanj, tako kot vsak član družine vpliva na druge in vsi drugi nanj.

Konstruktivizem kot način dojemanja družinske stvarnosti in oblikovanja konceptov pomoči

Vsako družino pa tako kot posamezne člane določa nek svojstven način dojemanja družinske stvarnosti, ki presega logiko objektivne resničnosti in predstavo, da lahko kot zunanjí opazovalci oziroma strokovnjaki vstopamo in določamo zanjo pomembne elemente njenega sveta resničnosti in načina reševanja problema. Spoznanje, da je resničnost skonstruirana glede na kontekst in se izmika kategoriji objektivnosti, je povezano z idejo konstruktivizma. Slednji temelji na konceptih, da se družinska resničnost nenehno konstruira, soustvarja na podlagi medsebojne interakcije in preverjanja, idej, konceptov, prepričanj in razumevanj med družinskimi člani. Družinski terapevt oziroma strokovnjak, ki se znajde na polju družine, je tako bolj soudeleženec pri iskanju rešitev, kot pa nekdo, ki iz malhe objektivne resničnosti potegne pravo zdravilo za določen problem.

Zavedanje o specifičnem konstituiranju resničnosti in odnosne prepleteneosti ter sovplivanja znotraj družinskega polja pa ni pomembno zgolj in le pri raziskovanju oziroma definiranju problemskih vzorcev, temveč predvsem pri iskanju virov, ki jih družinski sistem ustvari tekom svojega soočanja in premagovanja predhodnih kriznih obdobij. Družina naj bi v sebi nosila številne vire (resurse) in pomembne odgovore na to, kaj člani potrebujejo za doseganje konstruktivnih premikov v željeni smeri. Tukaj so jim v pomoč vprašanja, vezana na prihodnost in sposobnosti ter izkušnje, ki so rezultat uspešno rešenih kriz. Na ta način se ustvari upanje, ki družini pomaga pri iskanju in doseganju željenega cilja.

Značilne odnosne družinske sheme

Ko začnemo prepoznavati medsebojno povezanost in soodvisnost med člani določenega družinskega sistema, se nam odprejo številna polja, ki so bila prej varno spravljena v različnih predalih linearne logike. Ugotovimo lahko vrsto komunikacijskih shem, ki imajo pomembno vlogo pri kreiranju vzorca, ki se lahko manifestira v številnih oblikah. Prav odkrivanje specifik v delovanju nelinearnih sistemov, kakršna je npr. družina, nam lahko pomaga, da svoje delo z njimi začnemo definirati v smislu zavedanja, odkrivanja in ustvarjanja pogojev, ki naj bi omogočali določene željene spremembe.

Glede na notranjo organizacijo družinskega sistema po načelih kibernetike znanosti, ki vključuje celotno družinsko odnosno shemo, lahko uzremo novo perspektivo in dobimo vpogled v simptomatsko vedenje in celotno dinamiko, iz katere lahko razberemo funkcijo simptomatskega vedenja posameznika ali družine. Tako dobimo informacijo o tem, kdaj je omenjeno vedenje bolje pustiti pri miru, ker na nek način rešuje družinski sistem pred razpadom in se namesto tega posvetiti ustvarjanju razmer za postopen uvid in prilagajanje na življenje brez simptoma. V praksi bi to pomenilo sledenje temu, kdaj je družina ali njen član pripravljen opustiti določeno po njegovem pojmovanju nekoristno vedenje in omogočiti dostop novim funkcionalnejšim struktturnim vzorcem. Pogosto so lahko naše predstave o simptomu, predvsem če slednjega opazujemo izven strukturne komunikacijske mreže, drugače od tistih, ki si bi jo ustvarili, če bi imeli pred seboj podobo o funkcioniranju celotnega sistema. Tukaj se dotaknemo pomembnega sistemskega dejstva, da se elementi sistema vedejo povsem drugače, če so sami, kot če so v interakciji z ostalimi deli sistema. Če to apliciramo na družinsko dogajanje, je lahko otrokovo nezaželeno vedenje pogosto pogojeno in motivirano (praviloma na nezavednem nivoju) s strani drugih članov ali odnosov med člani družine oziroma izven nje, kot npr. konfliktov med staršema, preusmeritve starševske pozornosti na sorojenca, potrebe po pozornosti, šolske neuspešnosti,... ali pa je preprosto apel po pomoči, na način, ki je bolj viden, slišan.

Tako se lahko vedenja med člani družine medsebojno ojačujejo in ujamajo v začarani krog simetričnosti. To lahko npr. ponazorimo na klasičnem primeru otroka ali mladostnika z vedenjskimi in učnimi težavami, ki ima za seboj vrsto negativnih izkušenj, vezanih na obsojanje in osebno kritiko s strani šole, staršev in širše socialne mreže, zaradi česar lahko vedno bolj poglablja sovražen odnos do sebe in okolja ter utrjuje asocialen vzorec obnašanja. Ob tem pa postaja vse manj motiviran za spremembo svojega vedenja in tega, da bi ustregel okolju. Postopoma lahko otrok pri takšnem komunikacijskem vzorcu razvije neugodno podobo o sebi in se začne definirati v smislu samoizpolnjujoče prerokbe »takšen sem in ne zmorem biti drugačen«, ali kot je rekel neki mladostnik »baraba sem in obnašam se kot baraba«. Primanjkljaje pozitivne pozornosti v dirki po doseganju le te tako uspešno kompenzira na številne druge načine, kot je igranje razrednega klovna in motenje pouka, vedenjski ekscesi doma itd., ki za seboj vedno potegnejo kup takšnih in drugačnih intervenc in osebno naravnih sporočil,

ki mu kljub negativni konotaciji napolnijo posodo potrebne pozornosti in občutka sebe, čeprav v negativni smeri in za ceno slabše samopodobe. V opisanem primeru simetrični odnosni vzorci odigrajo pomembno vlogo pri jačanju socialno nesprejemljivega vedenja. Seveda pa tukaj ni splošnih odgovorov temveč je vse skupaj vezano na specifiko doživljanja in reagiranja pri posameznem otroku.

Podobnih primerov simetričnih odnosov v družini je veliko. Seveda pa je to lahko le del celotne dinamike in vzročno-posledičnih povezav v družinskem sistemu. Dejstvo je, da so otroci kot najranljivejši in čustveno najdovzetnejši družinski člani tisti, ki v fazah družinskih kriz in obdobjih kritične nestabilnosti družinskega sistema, s simptomatskim vedenjem pogosto nezavedno poskrbijo za njegovo ohranitev. V takšnih primerih lahko vidimo, kako se družinska dinamika iz prejšnjega žarišča (npr. med partnerjema) preseli na prostor, ki definira dogajanje okoli otrokovega simptomatskega vedenja. To pripelje tudi do ponovne prerazporeditve vlog in odnosnih vzorcev. Napetost v enem delu sistema se prenese na drug del. Če je bilo pred otrokovim pojavom motečega ali drugega simptomatskega vedenja žarišče konflikta med partnerjema, je sedaj z izražanjem otrokovega simptoma žarišče na tem delu, s čemer se premešajo tudi vsi drugi odnosni vzorci znotraj družinskega sistema. Vzpostavijo se nove strukture in relacije.

Pojav novih vzorcev v družinskem sistemu pa je vedno vezan na stanje kritične nestabilnosti, s čemer se poveča odprtost meja sistema. V skladu s kibernetiko teorijo je vsaka sprememba vezana na pojav pozitivne povratne zanke. Kritična nestabilnost v sistemu je tudi stanje, ko je družina ali katerikoli drug sistem najbolj dovzet en in odprt za spremembe. V svetovalnem ali terapevtskem smislu to pomeni možnost doseganja vedenjskih, odnosnih ali osebnostnih sprememb. Hkrati pa je ta ranljivost in odprtost klic po ponovni stabilizaciji obstoječih osebnostnih in odnosnih vzorcev. V praksi se trenutek kritične nestabilnosti pokaže, ko npr. starša prideta po pomoč, ker sta poskusila že vse, da bi pomagala svojemu sinu glede šolske neuspešnosti, pa se je situacija le še poslabšala. Logika več istega ni rodila sadov in znašla sta se v začaranem krogu. To je trenutek, ko sta bolj odprta in dovzetna za spremembe.

Osredotočenost na otroka kot nosilca simptoma

Kot vzgojitelj v eni od institucionalnih oblik pomoči otrokom z vedenjskimi in čustvenimi težavami se velikokrat čutim nemočnega znotraj klasično medicinskega modela institucionalne oblike pomoči, katere del sem in ki svoj pogled še vedno usmerja pretežno na otroka kot nosilca simptoma, ostalim članom družine pa dopušča, da se v proces vključujejo občasno oziroma po lastnih zmožnostih in željah. Prav tako težko sprejemem dejstvo, da je nameščanje nekaterih otrok potrebno zaradi težav, ki bi jih bilo sicer še vedno mogoče obravnavati z ustreznimi intenzivnejšimi družinskimi terapevtskimi oblikami strokovne pomoči. Zavedam se, da se strokovni delavci, ki sodelujejo pri nameščanju otrok in mladostnikov v stanovanjske skupine, mladinske domove in vzgojne zavode, velikokrat soočajo s podobnim razmišljanjem ter z omejeno ponudbo izven institucionalnih družinskih obravnav in so ob krizah svojih svetovancev in družin pač prisiljeni izbirati med obstoječimi možnimi oblikami pomoči. Z namestitvijo otroka v vzgojno institucijo pa se žal zgodi to, da se po že utečenem sistemu predhodno razdelijo vloge in na simbolni ravni določi subjekt t.i. intervenc, zaradi česar je težko pričakovati, da bo družina kot celota v prihodnje naredila premike znotraj njenih odnosnih sfer skupaj z otrokom oziroma mladostnikom, saj je vendar z namestitvijo v vzgojno institucijo postalо jasno, kdo in kako se mora spremeniti. In to vsekakor ni družina, temveč eden od njenih članov. Celoten družinski sistem se od mi preusmeri na njega oziroma njo in družina začne pogosto razvijati iluzorno predstavo o odgovornosti institucionaliziranega in izločenega posameznika za njen ustroj in delovanje. Od takrat dalje so vsi pogledi usmerjeni v vrednotenje otrokovega-mladostnikovega napredka in njegovega izpolnjevanja osebnostnih sprememb in zadanih nalog. Ob takšnem kontekstu osredotočanja na simptomatskega posameznika je znotraj družinskega sistema težko ponovno ustvariti razmere za kreiranje družinske zavesti in krepitev njenih skupnih virov. Prav tako je težko pričakovati, da se bodo nekatere dosežene pozitivne spremembe vedenja in problemskih vzorcev pri otrocih, ki so dolgo časa nastajale pod okriljem družinskega konteksta in dinamike in bile kasneje kot takšne obravnavane individualno, sposobne obdržati tudi po odpustu iz ustanove in za dlje časa.

Literatura:

1. Satir, V. (1995). Družina za naš čas. Ljubljana: Cankarjeva založba
2. Wiener, N. (1948). Cybernetics Or Control and Communication in the Animal and the Machine. New York; London: The M.I.T. Press; J. Wiley & Sons.
3. Barnes, G. (1994). Justice, Love and Wisdom. Zagreb: Medicinska naklada.
4. Bateson, G. (1972). Steps to an Ecology of Mind. New York: Ballantine Books.
5. Čačinovič Vogrinčič, G. (1992). Psihodinamski procesi v družinski skupini. Ljubljana: Advance.
6. Maturana, H. R., Varela, F. J. (1998). Drevo spoznanja. Ljubljana: Studia humanitatis.
7. Šugman Bohinc, L. (1996). Razgovor o razgovoru: od spoznavanja spoznavanja k razumevanju v jeziku kibernetike drugega reda. Magistrska naloga. Ljubljana: Fakulteta za filozofijo - oddelek za psihologijo.
8. Možina M. (2005). Prispevek sistemske psihoterapije k sodobnim tokovom v psihoterapiji. V: Sodobni tokovi v psihoterapiji : od patogeneze k salutogenezi. Maribor : Slovenska krovna zveza za psihoterapijo, 2005
9. Možina, M. (2009). Etika udeleženosti: problem ni, kdo ima prav ali kaj je res, problem je zaupanje. Kairos – Slovenska revija za psihoterapijo, letnik 3, št. 3-4: 115-149.

NAVODILO AVTORJEM PRISPEVKOV

V strokovni reviji Ptički brez gnezda so objavljeni prispevki s področja vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Strokovni prispevki morajo biti napisani v slovenskem jeziku. Slog na bo jedrnat, razumljiv, jasnen, logičen in jezikovno ustrezен. Avtor mora pri oddaji članka dosledno upoštevati navodila glede videza in tipologije dokumenta ter navodila v zvezi z oddajo članka. Članek bo uvrščen v nadaljnjo obravnavo, ko bo pripravljen v skladu z navodili uredništva. Vsi članki, ki so uvrščeni v uredniški postopek, so recenzirani in lektorirani. Za trditve v članku odgovarja avtor oziroma avtorji, če jih je več (v nadaljevanju avtor), ki morajo biti podpisani z imenom in priimkom.

Strokovne prispevke, s katerimi želimo zajeti vsa področja vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami, bomo razdelili v dva dela: **strokovne** in **informativne članke**. Informativni članki predstavljajo poročila iz seminarjev in izobraževanj, strokovnih ekskurzij, poročanja o dogodkih itd. Za informativne prispevke priporočamo novinarski slog pisanja.

Oblikovni izgled

Prispevek naj praviloma ne bo daljši kot ena avtorska pola (16 strani po 32 vrstic z okoli 60 znaki v vrstici oziroma okoli 30.000 znakov, vključno z razmiki). Avtor besedilo prispevka pripravi v enem od standardnih programov za obdelavo besedil (npr. Word za Windows) in ga shrani v datoteki standardnega formata, npr. .doc ali .rtf. Besedilo naj bo napisano z 1,5 vrstičnim razmikom, z razločnimi naslovi, podnaslovi in oštevilčenimi stranmi. Napisano naj bo s pisavo Times New Roman velikosti 12, besedilo naj bo obojestransko poravnano. Začetki odstavkov naj ne bodo umaknjeni navznoter pač pa naj bo pred vsakim novim odstavkom, naslovom, podnaslovom, sliko ali tabelo vrinjena prazna vrstica.

Tabele in slike

Slike morajo biti izdelane brezhibno in z dovolj velikimi črkami, številkami in ostalimi znaki, da omogočajo pomanjševanje brez večje izgube preglednosti. Avtor naj ne uporablja barv, pač pa, če je potrebno, različno dobro razločljive sivine ali vzorce. Tabele in slike naj imajo naslov. Opisi slik naj bodo pod sliko (npr. *Slika 1. Prikaz značilnosti mladostnikov.*), naslovi tabel pa nad tabelo (npr. *Tabela 1. Vrste priponočkov.*). Slike in tabele vstavite za mestom, kjer ste se nanje sklicevali v besedilu.

Ob oddaji članka pošljite morebitne slike v ločeni datoteki.

Citiranje in literatura

Uporabljene reference drugih avtorjev naj bodo v besedilu citirane po harvardskem sistemu: npr. Kobolt (2011) ali (Kobolt, 2011). Kadar je citiranih več avtorjev, naj bodo navedeni po abecednem redu, npr. (Bečaj, 2005; Kobolt, 2011; Noelke, 1999). Kadar so citirano delo napisali trije avtorji ali več (do vključno šest), so pri prvem citiranju vedno navedena imena vseh soavtorjev, npr. (Toličič, Šebek, Pečjak in Zorman, 1957). Pri morebitnih naslednjih citatih navedemo le ime prvega avtorja, za druge dodamo ,idr.'; drugi citat bi se tako glasil (Toličič idr., 1957). Kadar je citiranih več del istega avtorja, napisanih v istem letu, so letnicam dodane male črke po abecednem redu, npr. (Peršič, 1968a, 1968b).

V seznamu literature na koncu prispevka naj bodo dela navedena po abecednem vrstnem redu avtorjev. Seznam literature naj bo primerno dolg in naj obsegata vsa v besedilu citirana dela. Celoten seznam literature mora biti napisan v skladu z APA standardi citiranja (American Psychological Association). Pri navedbi vira so vedno izpisana imena vseh avtorjev prispevka, ne glede na to, koliko jih je.

Oddajanje prispevkov

Prosimo, da strokovne prispevke pošljete v elektronski obliki na naslov **ptickibg@gmail.com**. Besedilo pošljite v priponki, shranjeno z vašim priimkom in začetnico imena ter naslovom prispevka (npr. Brečko D. Izzivi načrtovanja kariere).