# PEČKI

brez gnezda

DRUŠTVO SPECIALNIH IN REHABILITACIJSKIH PEDAGOGOV SLOVENIJE
SEKCIJA MVČ LETNIK XXXII ŠT. 52

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



*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

GLASILO DRUŠTVA SPECIALNIH IN REHABILITACIJSKIH PEDAGOGOV SLOVENIJE
LETO XXXII ŠTEVILKA 52 MAREC 2021

## VSEBINA

# UVODNIK

Ko sem zaradi izbire barve naslovnice brskala po starih številkah Ptičkov, sem po naključju prebrala uvodnik ga. Lada Hočevarja iz leta 2009. Takole pravi dolgoletni urednik: »*Pred štirimi leti sem pisal o ptičji gripi. Danes, puf, je tu spet ena...*«. Aktualne besede, čeprav izrečene pred leti. Ne morem, da jih ne bi tu spet zapisala. V tem trenutku smo zopet v stanju zaprtja države na vsaj nekaterih področjih, čeprav strokovni centri s področja čustvenih in vedenjskih težav delamo neposredno že ves čas epidemije. Pred nas so postavljeni novi aktualni izzivi. Zagotavljanje varnosti na zdravstvenem področju, ob tem pa tudi izziv ob srečevanju z vse več čustvenimi stiskami mladih, katerim je bil odvzet socialni korektiv šolanja. Če bi izbirala besedo, ki najbolje opisuje trenutno stanje na področju vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami, bi izbrala: turbulentno. Sprejet je bil nov zakon na našem področju: zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI).

Prispevki pred vami so aktualni in izraz časa, v katerem živimo. Mateja Germič, Mateja Marovič ter Ana Bogdan Zupančič se v prispevku lotijo tematike pristopa terapevtske hortikulture. Lidija Balažic opiše v projektu začet program Španove kmetije. Projekt Reagiraj pa predstavi pristop k aktualnim družbenim temam, ki je bil uspešno zagnan in prenesen na splet. Na področju individualnega dela sta se Nina Rojnik in Karmen Ferš Kukolj lotili teme dela s posameznikom, njuno zgodbo pa dopolnjuje Indira Činč s prispevkom vloge šolske neuspešnosti kot dejavnika tveganja. Tako individualni kot skupinski in morda tudi družbeni pristop, ki ga opiše prispevek Paolo Freire, bodo tudi v bodoče naša področja dela. Prispevka Janeza Ranklja pa dokazujeta, da se pedagogi znajdemo na mnogih področjih. Ne nazadnje poročilo iz strokovnega posveta vseh vzgojnih zavodov na področju ČVT, ki so ga obiskali tudi številni predstavniki drugih strok, dokazuje, da skupaj zmoremo več.

Turbulentni časi, pač. Upam, da ste vsi dobro, kolikor ste le lahko.

*Ina Kreft Toman*

# TERAPEVTSKA HORTIKULTURA V SOCIALNO PEDAGOŠKEM POLJU

**Mateja Germič, Mateja Marovič, Ana Bogdan Zupančič**

## IZVLEČEK

V prispevku se najprej spoznamo s programom Socialna in terapevtska hortikultura, ki ga izvajajo v Mladinskem domu Maribor in temelji na principu terapevtske hortikulture, v okviru socialno pedagoškega strokovnega delovanja. Predstavljeni so pozitivni učinki vrtnarjenja oz. hortikulture na posameznika in temeljna terminologija, s poudarkom na pojmih terapevtska hortikultura in hortikulturna terapija. Predstavimo tri tipe hortikulturne terapije, kjer vsak tip predstavlja svoj model obravnave. V nadaljevanju izpostavimo uporabo terapevtske hortikulture v svetu, predstavimo Ameriško in Angleško vizijo, kot tudi vizijo nemško govorečih dežel. Prav tako pa predstavimo tudi program »Green Brigade«, ki se izvaja v Ameriškem prostoru in je namenjen populaciji mladoletnih prestopnikov.

**Ključne besede:** Terapevtska hortikultura, otroci/mladostniki, mladinski dom, socialno pedagoško delovanje, socialna pedagogika.

## UVOD

Socialna pedagogika je polje, kjer se združujejo različna področja delovanja in socialni pedagog si za uspešno delo zato lahko izbira najrazličnejše medije, s katerimi skupaj z uporabnikom, doseže uspeh. En od takih medijev je hortikultura oz. vrtnarjenje, ki ga v Mladinskem domu Maribor uporabljajo v programu Socialna in terapevtska hortikultura. Germič M. (2019) predstavi program kot prostor kjer naravo povezujejo z delom, krepijo priložnost za učenje in razvoj, povečujejo delež samooskrbe hrane rastlinskega izvora, ter krepijo elemente družbene odgovornosti. S tem je delo usmerjeno k mladostnikom, v razvijanje samostojnosti, k solidarnosti, krepitvi medosebne pomoči, samopomoči in usmeritvi učenja za življenje. Mladostniki se iz konkretnih izkušenj učijo o praktičnem ravnanju, pridobivajo nova znanja, učijo se novih tehnik dela in izostrijo se njihove sposobnosti opazovanja

ter radovednosti, za svoje delo so nagrajeni z vidnimi in relativno hitrimi rezultati, kar daje občutek uspešnosti in lastne vrednosti. S svojim delom sodelujejo neposredno v procesu produkcije in tako aktivno prispevajo v skupnost. V okviru programa so usmerjeni na naslednje aktivnosti: pridelava zelenjave, sadja, zdravilnih zelišč in dišavnic, kot tudi urejanje okolice ter čebelarjenje in izvajanje apiterapije.

S septembrom 2017 je Mladinski dom Maribor, kot Strokovni center začel izvajati projekt »Celostna obravnava otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v vzgojnih zavodih«, s katerim so uspeli na razpisu Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. Namen je, da bi strokovni center razpolagal z mrežo različnih, ozko specializiranih, diferenciranih stanovanjskih in vzgojnih skupin, med katerimi bo otrok ali mladostnik lahko po potrebi prehajal. Poleg vseh novosti, kot so sprejemno diagnostična skupina, mobilni socialni pedagog, socialna pedagoška pomoč družinam in še ostali programi, je tudi obravnava otrok in/ali mladostnikov s čustvenimi in/ali vedenjskimi težavami ali motnjami (v nadaljevanju O/M s ČVT/M) v specializirani vzgojni skupini, ki je namenjena predvsem tistim mladostnikom s ČVT/M s končano osnovnošolsko obvezo, ki niso vključeni v formalno izobraževanje. Namen je pridobivanje neformalnih znanj in veščin s pomočjo delovne terapije (hortikulture) na posestvu. To predstavlja inovativen pristop k delu s tovrstno populacijo, saj jim je s tem omogočeno pridobivanje neformalnih znanj in veščin s pomočjo delovne terapije v naravi, s čimer pripomoremo k premagovanju njihovih težav.

Program, imenovan Socialna in terapevtska hortikultura uporablja vrtnarjenje oz. hortikulturo kot medij za dosego pedagoških, socialnih in terapevtskih ciljev pomembnih za mladostnikov optimalen razvoj. Ker je program relativno nov in se še spreminja, je smiselno postaviti teoretski okvir delovanja in raziskati prakse, ki bi jih lahko dodatno implementirali v program, ter se tako še bolj približali potrebam uporabnikov torej mladostnikom, ki so vključeni. Zato želimo v nadaljevanju raziskati področje delovanja hortikulturne terapije in njene pozitivne vplive na vključene posameznike, opredeliti ključno terminologijo ter predstaviti različne (tudi tuje) modele izvajanja le-te z namenom implementiranja slednjih v že obstoječi slovenski program Socialna in terapevtska hortikultura.

## TERAPEVTSKA HORTIKULTURA

Relf D. (1998) skozi latinski besedi *hortus* (vrt) in *cultura* (kultura) poda naslednje razmišljanje o hortikulturi, pri čemer je poudarek na besedi *cultura*, ki lahko predstavlja samo delo z rastlinami, torej kultivacijo oz. vzgojo rastlin. Lahko pa pojem kultura dojamemo v drugem smislu, na primer širšo družbo ali kot način obnašanja, lahko jo dojemamo kot umetnost ali pa v pogledu zgodovinske zapuščine. Torej, če z drugimi pomeni *culture* združimo *hortus* ,lahko dobimo zelo inkluzivno definicijo, ki ustvari širino za pedagoge, raziskovalce in izvajalce na tem področju.

### Pozitivni vplivi vrtnarjenja

Še vedno se v praksi najpogosteje uporablja razlaga vrtnarjenja oz. hortikulture kot dejavnost, katere glavni namen je pridelava vrtnin. Hortikultura v svojem najširšem smislu predstavlja gojenje užitnih pridelkov iz rastlinskih virov, kot tudi gojenje okrasnih rastlin in urejanje okolice. Če upoštevamo, da sam stik z naravo pozitivno vpliva na posameznika na fizičnem, psihičnem in emocionalnem nivoju, lahko hortikulturo uporabimo kot medij, pri čemer dejavnost postane (socialno)pedagoška, terapevtska ali rehabilitacijska Takšno namensko uporabo hortikulture opredeljuje tako imenovana hortikulturna terapija. Relf D. (1998) zapiše, da se fokus iz končnega produkta, torej pridelka premakne na sam proces vzgoje rastlin.

Različni avtorji so skozi raziskave prišli do podobnih ugotovitev in sicer, delo v naravi pozitivno vpliva na vsa področja človekovega delovanja, pri čemer so v ospredje postavili dvig samozavesti pri posamezniku, kot tudi izboljšano psihično in fizično počutje in izboljšanje interakcije v socialnem polju (Finch, 1995; Flagler, 1995; Relf, 1998; Sempik, Aldridge in Becker, 2005; Haller, 2017; Carpa, Haller in Kennedy, 2019).

Haller R. (2017) tako razmišlja o uporabi vrtnarstva kot smiselni namenski dejavnosti, ki je motivacijska, normalna in otipljiva. Vključeni posamezniki se lažje sprostijo, povežejo z naravo, s spomini na družino. Lažje se zabrišejo meje med socialno-ekonomskimi statusi, jezikovnimi ovirami in drugimi individualnostmi posameznikov. Vrtnarjenje postane proces, v katerem udeleženci skozi aktivno pridelavo vrtnarskih pridelkov postanejo del nečesa večjega, kot je povezovanje z naravo in lokalno skupnostjo.

Podobno razmišlja tudi Flagler (2002), ki zapiše, da rastline rastejo za vse in jim je povsem vseeno kdo skrbi zanje. Odzovejo se na skrb posameznika ne glede na njegovo starost, mentalne in fizične sposobnosti ali osebno zgodovino te osebe. Rastline so nepristranske, ter s svojo rastjo ponujajo uporabniku doživetje uspeha.

Hortikultura in delo z rastlinami nam predstavlja še dodatno dimenzijo, na katero morda ne dajemo toliko poudarka, vendar je nikakor ne smemo zanemariti in sicer je to cikličnost življenja. Sempik, Aldridge in Becker (2005) tako opredelijo paralelo med vrtnarjenjem in življenjskim procesom. Posamezniki, ki so vpeti v vrtnarjenje, tako doživijo vse faze ,skozi katere preide rastlina, torej vse od začetka rasti, zorenja do spravila oz. odmrtja rastline, skozi vse letne čase.

Carpa, Haller in Kennedy (2019) izpostavijo tudi pomen končnega pridelka, kot stranski produkt. Le ta pa ima velik vpliv na prehrano in samooskrbo, predvsem v programih, ki delujejo s socialno ranljivejšimi skupinami, kot so brezdomci in socialno šibkejši, ki si zaradi svojega socialnega statusa ne morejo privoščiti nakupa kvalitetnih surovin rastlinskega izvora, ki jih uporabljajo v prehrani. To predstavlja nekakšno varnost in zmanjšuje stres povezan s preživetjem. Enako potrjuje tudi Flagler (1995), ki nakaže povezavo med kvalitetno prehrano in vedenjem posameznikov.

## *Pregled terminologije*

V literaturi naletimo na izraze, kot so hortikulturna terapija in terapevtska hortikultura, kot tudi socialna hortikultura, rehabilitacijska hortikultura in izobraževalna terapevtska hortikultura. Da se izognemo terminološki zmedi, jih želimo natančneje definirati.

R. Haller (2017) opredeli hortikulturno terapijo kot profesionalno izvedeno na uporabnika usmerjeno dejavnost, ki uporablja hortikulturne, vrtnarske dejavnosti za dosego specifičnih terapevtskih ali rehabilitacijskih ciljev. V ospredju je tako doseganje ciljev na socialnem, kognitivnem, psihičnem in/ali psihološkem delovanju, kot tudi v povečanju dobrega počutja in splošnega znanja.

AHTA (2015) poda naslednjo definicijo hortikulturne terapije. Opisuje jo kot proces, ki je lahko aktiven ali pasiven, pri čemer je z namensko uporabo rastlin in vrtov v terapevtskih ali rehabilitacijskih dejavnostih oblikovan tako, da pozitivno vpliva na določeno področje posameznikovega delovanja, kot je na primer izboljšanje počutja, povečanje samozavesti, večja socialna interakcija. Hortikulturna terapija vključuje praktično uporabne dejavnosti, kot je vzgoja rastlin, lahko pa je vključenost pasivna, kot na primer poslušanje ptičjega petja skozi odprto okno. Poudarek je na pridobivanju izkušenj preko vseh čutov – multisenzorično.

Carpa, Haller in Kennedy (2019) pa po definiciji Združenja Ameriških hortikulturnih terapevtov (AHTA) zapišejo, da se termin hortikulturna terapija uporablja predvsem v programih, ki so zastavljeni klinično, torej imajo svoj namen in jasno definirane cilje. Sam postopek izvajanja terapevtske dejavnosti pa je detajlno evidentiran. AHTA (2015) med drugim tudi definira profil osebe, ki hortikulturno terapijo lahko izvaja, namreč dejavnost se lahko odvija le pod strogim nadzorom licenciranega hortikulturnega terapevta. Ravno to je razlog, da se je v praksi začel uporabljati termin terapevtska hortikultura, kjer je v ospredju sama dejavnost vrtnarjenja namenjena izboljšanju posameznikovega duševnega razvoja, cilji niso jasno začrtani, postopek pa je lahko tako aktiven kot pasiven (Carpa, Haller in Kennedy, 2019) prav tako pa predstavlja neformalno obliko hortikulturne terapije.

Po prebranih definicijah lahko torej razločimo, da termina hortikulturna terapija in terapevtska hortikultura predstavljata dve različni področji dela. Iz tega lahko povzamemo, da je uporaba termina terapevtska hortikultura primernejša, ko želimo opisati dejavnosti v okviru programa Socialna in terapevtska hortikultura. Izrazi, kot so socialna hortikultura, rehabilitacijska hortikultura in izobraževalna terapevtska hortikultura, pa predstavljajo tipe hortikulturnih programov in njihove modele. Haller R. (1998) razdeli programe hortikulturne terapije na tri glavne tipe, pri katerih vsak tip predstavlja svoj model. Prvi tip hortikulturne terapije je program, namenjen izobraževanju, ki temelji na rehabilitacijskem modelu, cilj oz. fokus programa pa je zaposlitev posameznikov. Drugi tip je terapevtska hortikultura, ki je v primeru hortikulturne terapije ozko usmerjena v medicinski model, katerega cilj je okrevanje po bolezni ali poškodbi. Tretji tip predstavlja socialni hortikulturni program, ki uporablja t. i. »wellness« model, z glavnim ciljem

izboljšanja kvalitete življena vključenega posameznika. Avtorica (prav tam) razloži, da so to le okvirne usmeritve. Programi se prilagajajo potrebam posameznikov in lahko se zgodi, da nek program zajema aspekte vseh treh modelov in tako nudi najbolj optimalen izid za vključenega posameznika.

## Pregled uporabe hortikulturne terapije po svetu

Kot glavno krovno organizacijo, ki pokriva polje hortikulturne terapije, moramo najprej omeniti Združenje Ameriških Hortikulturnih terapevtov (AHTA). Vse definicije hortikulturne terapije se opirajo predvsem na definicijo, podano s strani omenjene organizacije. Vendar pa smo po pregledu literature opazili, da se bistvo hortikulturne terapije v Ameriki močno vrti okrog medicinskega modela, torej fizične rehabilitacije po poškodbah ali bolezni oziroma kot psihoterapevtska dejavnost, ki se prepleta skozi izobraževalni model in model dobrega počutja (Simson in Straus, 1998; Carpa, Haller in Kennedy, 2019).

Za razliko od ameriške interpretacije hortikulturne terapije, se le ta v Angliji močno odmika od medicinskega pristopa, kjer postaja glavni cilj dobro počutje in socialna inkluzija ranljivih skupin. Sempik, Aldridge in Becker (2005) so v večletni študiji imenovani »*Growing Together*« naredili popis vseh aktivnosti, ki so se odvijale pod krovno dobrodelno organizacijo *Thrive*, ki je glavni promotor hortikulturne terapije v Veliki Britaniji ter tako potrdili močno povezavo med vrtnarjenjem in izboljšanjem socialnega varstva ranljivih skupin. Da so se resnično močno odmaknili od medicinskega modela, priča tudi uporaba termina Socialna in terapevtska hortikultura in ne hortikulturna terapija, kot je to v Ameriki.

Kot pomembno organizacijo, ki se ukvarja s hortikulturno terapijo, moramo omeniti tudi Mednarodno društvo za terapevtsko vrtnarjenje (Internationalen Gesellschaft Gartentherapie – IGGT), ki deluje na področju nemško govorečih dežel. Carpa, Haller in Kennedy (2019) tako predstavijo vizijo IGGT, ki se v svojem bistvu posveča interakciji človeka in narave, pri čemer narava predstavlja podporni sistem, ki vpliva na kvaliteto posameznikovega življenja, predvsem pa daje poudarek na ohranitvi funkcionalnega zdravja. IGGT tako zagovarja trditev, da je sama interakcija med posameznikom in naravo tista, ki vpliva na posameznika. S tem se močno odmika od vseh

znanih modelov, ki jih predstavlja AHTA. Tudi ime – terapevtsko vrtnarjenje, se je odmaknilo od stroge definicije hortikulturne terapije. Literatura (prav tam) tudi navaja, kako zelo se je razvoj pomaknil iz medicinske obravnave v predvsem bio-psiho-socialni model, ki je močno baziran na ekološki oz. sistemski model obravnave, s čimer je terapevtsko vrtnarjenje postalo del tako imenovanega zelenega varstva – »*Green care*«, ki prinaša celo vrsto novih ugodnosti za vključene posameznike.

V našem prostoru se sam termin hortikulturna terapija ali terapevtska hortikultura pojavlja zelo redko in tudi ni opredeljena z definicijo. Zasledimo lahko delovno terapijo na vrtu ali v naravi, ki se uporablja predvsem v pri delu s starostniki ali osebami z motnjo v duševnem razvoju.

## Program »Green Brigade«

Program »Green Brigade« je program, ki deluje v ameriškem prostoru in je namenjen mladoletnim osebam, ki imajo s strani sodišča izrečeno kazensko obsodbo, torej mladoletnim prestopnikom. Glede na vrsto populacije, ki ji je slednji namenjen, se nam je zdel aktualen tudi kot ideja za nadgraditev slovenskega programa Socialna in terapevtska hortikultura. Program deluje v okviru Ameriškega sodnega sistema in se izvaja na najrazličnejše načine. Deluje tako znotraj zaprtih sistemov, kot so prevzgojni domovi in zapori za mladoletne osebe, kot tudi za tiste, ki so pogojno obsojeni ali imajo izrečen ukrep. Program je usmerjen predvsem v izobraževanje mladih in njihovo socialno rehabilitacijo. Med prvimi, ki sta naredila ločene študije vpliva vrtnarjenja na omenjeno populacijo, sta bila Flagler (1995) in Finch (1995). Flager je raziskoval program znotraj zaprte enote, Finch pa program, ki je deloval v skupnosti, kjer so ti posamezniki živeli. Oba sta prišla do podobnih zaključkov in sicer, da je mogoče opaziti razvoj na osebnosti, vključeni mladi so postali samozavestnejši, z boljšim samonadzorom, razvili so pozitiven odnos do narave, pridobili delovne navade ter nova znanja, ki so jim odprla pot v zaposlitev. V primeru programa, ki je deloval v skupnosti, je bilo opaziti tudi močan upad vandalizma v parkih in okolici izvajanja programa, kar kaže na razumevanje povezave med vloženim trudom v opravljanje dela in spoštovanjem nekega okolja.

## SKLEPNE UGOTOVITVE

Prispevek ponuja temeljna teoretična izhodišča za slovenski program Mladinskega doma Maribor Socialna in terapevtska hortikultura. Pomembno se nam je zdelo razjasniti temeljne pojme, saj smo lahko ugotovili, da pojma hortikulturna terapija in terapevtska hortikultura predstavljata dve različni delovni področji in tudi, da je termin terapevtska hortikultura primernejši za uporabo v našem prostoru.

Predstavili smo različne oblike programov, ki kot osnovo terapevtskega, pedagoškega in rehabilitacijskega dela, uporabljajo hortikulturne aktivnosti, kar nakazuje na povezanost slednjih s socialno -pedagoškim profesionalnim delovanjem. Ugotovili smo umanjkanje trdnejše povezave med socialno pedagogiko in terapevtsko hortikulturo. Prav gotovo bi bilo zanimivo primerjati profil socialnega pedagoga s profilom hortikulturnega terapevta, ki deluje izven medicinskih modelov, torej na področju vrtnarjenja za dobro počutje ali rehabilitacijskega poklicnega izobraževanja, ki temelji na socialni inkluziji. Smiselna bi bila tudi poglobitev v same modele hortikulturne terapije ter dela s posameznimi skupinami, kjer bi zagotovo lahko našli paralele. Kot smo skozi raziskavo ugotovili, da je te programe smiselno iskati v evropskem prostoru, predvsem v Veliki Britaniji, kjer je močno poudarjena komponenta socialne inkluzije ranljivih skupin.

Kot smo že omenili, je termin terapevtske hortikulture oz. hortikulturne terapije precej nepoznan in neopredeljen z neko jasno definicijo. Zasledimo lahko delovno terapijo na vrtu ali v naravi, ki se uporablja predvsem pri delu s starostniki ali osebami z motnjo v duševnem razvoju. Ravno ta neopredeljen prostor nam daje možnost, da tako po zgledu Velike Britanije v našem prostoru opredelimo terapevtsko hortikulturo kot dejavnost, ki je namenjena socialni inkluziji, izobraževanju in ustvarjanju novih delovnih mest za mlade, kot tudi ustvarjanju smiselne vključitve drugih ranljivih skupin v proces vrtnarjenja.

V prispevku smo na kratko predstavili tudi program Green Brigade, ki deluje s populacijo, ki bi jo lahko primerjali s populacijo v zavodih, zato bi nam lahko ponudil nove ideje za nadgraditev že obstoječega slovenskega programa.

Kljub temu, da smo želeli poudarit predvsem koristnost Socialne in terapevtske hortikulture za »uporabnike« programa, bi na koncu radi izpostavili še prednosti, ki jih omenjajo Carpa, Haller in Kennedy (2019) in se nanašajo na izvajalce, vodje programa, terapevte (socialne pedagoge, op. a.). Hortikulturnega terapevta avtorji (prav tam) označijo kot »agenta spremembe, saj s svojimi unikatnimi in multidisciplinarnimi znanji doprinesejo v aktivno spremembo za vključene uporabnike skozi sodelovanja in povezovanja človeka z vrtnarsko aktivnostjo.« Tako je izvajalec lahko priča čisto majhnim premikom, kot tudi tistim življenjsko pomembnim spremembam. To pa vodi v občutek zadovoljstva in uspeha za obe vključeni strani, torej obravnavanega posameznika in izvajalca. Seveda pa ne smemo pozabiti, da je izvajalec prav tako ves čas izpostavljen enakim pogojem v naravnem okolju kot »uporabniki«, kar pomeni, da lahko prav tako občuti osebno zadovoljstvo, hkrati pa povezanost z »uporabniki« s pomočjo skupnih doživetij.

## LITERATURA


1. American Horticultural Therapy Association (AHTA). (2015). *Definitions and positions*. Pridobljeno dne 12. 8. 2020 s http://www.ahta.org/

2. Carpa, C. L., Haller, R. L., in Kennedy, K. L. (2019). *Introduction to the profession of horticultural therapy*. V Haller, R. L, Kennedy, K. L. in Carpa, C. L. (ur.) *The profession and practice of horticultural therapy*, Boca Ration, Florida: Taylor & Francis group, 3–22.

3. Finch, C.R. (1995). *Green Brigade: Horticultural Learn-and-Earn Program for Juvenile Offenders*. HortTechnology, 5(2), 118–120.

4. Flagler, J. (1995). *The Role of Horticulture in Traning Correctional Youth*. HortTechnology, 5(2), 185–187.

5. Flagler, J. (2002). *First jobs in the Green industry*. Journal of Terapeutic Horticulture, 13, 36–39.

6. Germič, M. (2019). *Program Socialna in terapevtska hortikultura*. V Krajnčan, M. (ur.) *Kam z otroki? Strokovni center Maribor – celostna obravnava otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v vzgojnih zavodih*. (str. 188–197). Maribor: Strokovni center.

7. Haller, R. (1998). *Vocational, Social an Terapeutic Programs in Horticulture*. V Simson, S. P., Straus, M. C. (ur.), *Horticulture as Therapy: Principles and Pracitce*, Abingdon, United Kingdom: Taylor & Francis Ltd, 43–68.

8. Haller, R. (2017). *The Framework*. V Haller, R., Capra, C. (ur.), *Horticultural Therapy Methods: Conecting People and Plants in Health Care, Human Service, and Therapeutic Programs*, London, UK: Taylor & Francis Ltd, 1–26.

9. Relf, D. P. (1998). *People-Plant Relationship*. V Simson, S. P., Straus, M. C., (ur.), Horticulture as Therapy: Principles and Pracitce, Abingdon, United Kingdom: Taylor & Francis Ltd, 21–43.

10. Simson, S. P., Straus, M. C. (1998). *Horticulture as Therapy: Principles and Pracitce*, Abingdon, United Kingdom: Taylor & Francis Ltd.

11. Sempik, J., Aldridge, J. in Becker, S. (2005). Health, well-being and social inclusion. Terapeutic horticulture in the UK, Bristol, UK: University of Bristol.

# ŠPANOVA KMETIJA

**Lidija Balažic**

Španova kmetija (v nadaljevanju: ŠK) se nahaja na obrobju Krajinskega parka Goričko, v vasi Moščanci. Naša skupina je ena izmed enot Mladinskega doma Maribor. Skupina se je odprla novembra 2018. Vključujemo mladostnike/ce s končano osnovnošolsko obveznostjo, mlade, ki so opustili srednješolsko izobraževanje in so dovolj motivirani za šolanje, prilagojeno njihovim posebnostim, mlade iz ruralnih okolij, ki so motivirani za izobraževanje na področju kmetijstva, vrtnarstva, sadjarstva, gostinstva in živilstva (z namenom, da jim lažje priskrbimo prakso, delo v bližnji okolici, nikakor pa to ni obveza).

V skupini imamo kapacitete za šest mladostnikov, ki jih nameščamo v štiri sobe z lastnimi kopalnicami. Poleg spalnih prostorov imamo velike bivalne prostore, prostorno kuhinjo, v kateri se izvaja praktični del pouka z našo učiteljico praktičnega pouka, vrt, zeliščne gredice, sadovnjak, hlev za živali in gospodarski objekt. Za skupino v celoti skrbimo sami, zaposleni in mladostniki; od kuhanja obrokov, skrbi za hišo, njeno čistočo, okolico, živali ipd. Za to, da stvari potekajo tekoče, smo odgovorni vsi zaposleni, skupaj z mladostniki. Vsi imamo svoje zadolžitve in vsak dan znova ugotavljamo, da je vsak par rok zelo pomemben in potreben. Vsak mladostnik ima svoje hišne zaposlitve in skrbi za določene živali. Obveznosti si mladostniki tedensko menjujejo. Zaposleni pa smo aktivno vpeti v vsako dejavnost, kajti spodbuda, dober zgled, lasten prispevek šteje mnogo več kot le besede. Te izkušnje, da je vse odvisno samo od nas in našega dela, so zelo dragocene. Ne moremo računati na zunanjo oskrbo, nimamo kuharice, ne čistilke, ne hišnika. Vsak mladostnik ima zagotovo kakšno dobro spretnost, ki jo lahko s pridom uporabi, da življenje v skupini lažje teče. Prav tako smo si zaposleni zelo različni, vsak s svojimi posebnosti in zmožnostmi za določeno delo (eden se bolj spozna na vrt, drugi na stroje, tretji na živali itd.). Temeljna usmerjenost skupine je v odkrivanje virov posameznika, njegovih spretnosti, znanj in veščin. To pomeni, da zaposleni mladostnikom omogočimo vsakodnevno izkušnjo, da so kompetentni za svoje življenje, izkušnjo samospoštovanja in osebnega dostojanstva (Čačinovič Vogrinčič, 2010).

Temeljne dejavnosti na Španovi kmetiji so: vrtnarstvo (oskrba zelenjavnega in zeliščnega vrta), skrb za živali (oskrba živali, terapija z živalmi, oskrba s proizvodi živalskega izvora-jajca, mleko), predelava hrane (priprava prehrambnih izdelkov- testenine, kruh, pecivo, marmelade, vloženo sadje in zelenjava, sušenje zelišč), gospodarjenje (urejanje okolice, skrb za hišo in hlev, načrtovanje dela in investicij, učenje racionalne porabe sredstev), osebnostna rast in razvoj (spodbujanje zdravega življenjskega sloga, krepitev timskega dela, občutka pripadnosti, pridobivanje pozitivnih izkušenj, krepitev komunikacijskih in socialnih veščin, aktivno preživljanje prostega časa), izobraževanje (pridobivanje formalnega in neformalnega znanja, »učenje za življenje«).

Živeti v neokrnjeni naravi, v sozvočju letnih časov in pripadajočih opravilih, je tem hitrem tempu življenja pravi blagoslov. Mladostnik pride v stik s samim seboj, svojimi mislimi in čustvi, kar v množici lansiranih podatkov s strani medijev, množici interakcij, družabnih dogodkov včasih ni mogoče. Kot pravi B. Žorž (2001): »Človek se ob naravi uči, odkriva njene skrivnosti in tako sam raste, se razvija. Spoznava ob tem samega sebe in se spreminja. Narava je lahko prijateljica, učiteljica, zdraviteljica in duhovna vodnica«.

O pomembnem vplivu živali na človeka opisujejo različne teorije. Velik vpliv imajo na socialno-zdravstveno področje človeka (umirjajo, varujejo pred stresom), učno področje (spodbujanje komunikacije, krepitev odgovornosti, sposobnost reševanja problemov), kompenzacijsko področje (spodbujanje psihosocialnega in emocionalnega razvoja, krepitev zaupanja), osebnostno in socialno integrativno področje (razvijanje socialnih veščin, krepitev empatije), spodbujanje opazovanja, zaznavanja in občutenja ter aktivne udeležbe (Marinšek in Tušak, 2007; Walsh, 20009; Lagoni, Butler in Hetts, 1994). Trenutno imamo na kmetiji zajce, kokoši, race in koze. Družbo nam delata tudi dve mački in morski prašiček.

Vsak mladostnik, ki pride na ŠK ima približno mesec, dva uvajalno obdobje, ko se prilagaja na hišni red, življenje in delo v skupini, naredi pregled dosedanje poklicne poti, se poglobi vase in skuša prepoznati vzorce, ki so mu onemogočali biti uspešen ter poišče svoja močna področja. Sledijo različne intervencije, dogovarjanja, sestanki na šolah, CSD-jih, delodajalcih za

praktično usposabljanje, vključitev v vsaj eno zunanjo interesno dejavnost in aktivacijski načrt za tekoče šolsko leto.

Vloga mladostnika in njegova odzivnost, lastna zagnanost in angažma je tu zelo velik in zelo pomemben. Če ima mladostnik izbran poklic, ki ga veseli in je motiviran za cilj, potem stečejo stvari veliko hitreje. Nekoliko težje je, ko mladostnik še ne ve kaj bi delal, kaj ga veseli in/ali je odklonilen do šole/kmetije, potem vključujemo še tudi svetovalne službe. Pri oblikovanju individualiziranega vzgojnega načrta vztrajamo, da v največji možni meri mladostnik sam sodeluje in odloča. O pomembnosti participiranja mladostnikov v vzgojnih zavodih je raziskovala M. Marovič (2017). Avtorica skozi celotno doktorsko disertacijo poudarja in dokazuje, da aktiven mladostnik, ki soodloča o zanj pomembnih stvareh in če izhajamo iz njegovih potreb, pomeni mladostnika, ki bo odgovoren, aktiven, samostojen in opolnomočen posameznik. Tudi sami iz prakse ugotavljamo, da mladostnik, ki odkrije svoje resurse, svoje vire moči in prepozna svojo poklicno pot in interese, potem tudi lažje sledi ciljem in vztraja tudi, če se na poti do cilja pojavijo težave.

Mladostnik je lahko redno vpisan: v poklicno, nižjo poklicno šolo ali v vajeniški program, po pedagoški pogodbi, se izobražuje kot odrasel (šolanje je plačljivo), ali pridobiva nacionalno poklicno kvalifikacijo. Na šoli pripravijo osebni izobraževalni načrt. V njem so določene obveznosti in izpitni roki. Za vsak posamezen predmet se dogovarjamo z nosilcem/izvajalcem predmeta, ki določi literaturo, obveznosti, naloge, ki jih je potrebno predelati, da mladostnik lahko pristopi k izpitu. Profesorji so zelo zavzeti, skrbni, sočutni in so ves čas na razpolago za konzultacije. To v praksi pomeni, da se učimo v dopoldanskem in popoldanskem času, predelujemo snov, iščemo razlage po spletu, konzultiramo profesorje, vmes pa imajo mladostniki še praktično usposabljanje v kuhinji ali pri zunanjih delodajalcih.

Glede na vse opisano lahko rečem, da so mladostniki zelo zaposleni; z gotovostjo lahko trdim, da še celo bolj kot mladostniki, ki od doma hodijo v šolo. Veliko časa nam vzame delo v skupini, živali, skrb za prehrano, urejanje hiše in okolice ipd. Poleg vsega naštetega pa se še šolajo. Mladostniki tudi velikokrat glasno povedo, da bi z veseljem vsak dan hodili v šolo, če bi imeli še eno možnost. A te opcije pogosto ni, saj so izkoristili vse zakonsko

določene vpise in prepise. Zanimivo je to, da šole prej (pred prihodom na našo kmetijo) niso marali, zdaj pa tekmujejo med sabo, kdo bo imel boljše ocene. Redko kateri mladostnik je zadovoljen le z dvojko, vsi bi želeli doseči vsaj trojko, najraje štirice ali petice. Smo si pa enotni vsi, tako mladostniki kot zaposleni, da je brez razlage, potrebno vlagati veliko truda, da izluščiš bistvo predmeta in da snov razumeš. Spoznavamo, da so triletni poklicni programi precej zahtevni za delo od doma, veliko težje bi opravljali štiriletni poklicni program. Opažamo, da pride do velikega preobrata v mišljenju mladostnikov. Pogosto pridejo k nam mladostniki, ki ne marajo šole, ne marajo niti slišati za njo, a sčasoma, ko ugotovijo, koliko drobnih stvari je treba v življenju postoriti, da hiša stoji pokonci, je šola v njihovih očeh še najmanj obremenjujoča. Tekom leta poleg formalne izobrazbe, pridobijo ogromno pri delovnih veščinah, veščinah za življenje, urijo vztrajnost, natančnost, doslednost, drug drugega spodbujajo in usmerjajo ter se veselijo skupnih uspehov.

Mladostniki so redno zdravstveno oskrbovani v ZD Murska Sobota, kjer imamo hišnega zdravnika in zobozdravnika, hodijo po potrebi v svetovalne službe, vključeni so v zunanje interesne dejavnosti v MS, dvakrat tedensko se vsi rekreiramo v telovadnici OŠ Puconci, dnevno kolesarimo in hodimo po okoliških hribih, s kombijem, ki ga imamo stalno na razpolago, spoznavamo lepote bližje in daljne okolice. Mladostniki si nabirajo praktične izkušnje tudi z delom preko študentskega servisa. S tem si zaslužijo svoj denar, s katerim lahko razpolagajo in jim sprotno svetujemo glede smotrne porabe denarja. Intenzivno se povezujemo z lokalno skupnostjo, ki nam omogoča dobro mreženje, izmenjavo znanj in izkušenj. Naši mladostniki so znani kot marljivi delavci in kot zelo zavzeti ter hitro učljivi.

Ob vikendih mladostniki zahajajo v domače okolje v dogovoru z matično družino in CSD-ji. Z družino intenzivno sodelujemo telefonsko večkrat tedensko, starši/skrbniki tudi radi pridejo na ŠK, imamo skupna srečanja in gremo na obiske na dom. S CSD-ji prav tako sodelujemo osebno, po telefonu in na timih. Uspeh mladostnika je rezultat dobrega sodelovanja in angažiranosti samega mladostnika, njegove družine, ob podpori CSD-ja in nas zaposlenih na ŠK. Naša velika želja in težnja je, da mladostnik pridobi različne vrste znanj, se zaposli in osamosvoji ob odhodu od nas.

Španova kmetija je odprta tretje šolsko leto. V tem času smo opazili mnogo prednosti in koristi za mladostnike, in sicer:

- manjša skupina omogoča individualen pristop,
- mladostniki zelo hitro vidijo rezultate svojega dela in si tako dnevno krepijo samopodobo,
- v skupini se učimo za življenje, saj dela, ki jih opravljamo, imajo svoj pomen in smisel,
- za rezultate dela smo odgovorni vsi, ki bivamo na kmetiji,
- razvijamo timsko delo,
- razvijamo občutek pripadnosti skupini,
- smo v neposrednem stiku z naravo,
- skrbimo za živali in druženje z njimi, kar ima terapevtski vpliv na mladostnike,
- manjša skupina omogoča izgradnjo zaupanja, medsebojno povezanost in intenzivno delo na sebi,
- preko različnih dejavnosti mladostnik odkriva in spoznava, kje so njegova močna področja, kaj zna oz. zmore,
- koristno izrabljamo prosti čas,
- rekreiramo se v neokrnjeni naravi,
- živimo v skladu z letnimi časi, z njimi so povezana dela na vrtu, zeliščnih in cvetličnih gredicah,
- močan vpliv ima na mladostnike imamo zaposleni delavci s svojim pristopom, odnosom in zgledom do živali, dela, inventarja ipd.,
- intenzivno delamo s starši,
- mladostniki, pogosto odklonilni in nezainteresirani za šolanje ali usposabljanje, se po uvajalnem obdobju, vsi odločijo za neko formalno izobrazbo,
- poudarjamo, da se šola in izvajanje kurikuluma prilagodi potrebam mladostnika, in ne mladostnik obstoječemu sistemu,

- tedensko, po potrebi še pogosteje sodelujemo s CSD-ji,
- povezujemo se z lokalnim okoljem in potencialnimi delodajalci ipd.

Po vsem navedenem lahko zaključimo, da je tovrstna oblika dela z mladostniki, v zelo kratkem času, pokazala ogromno pozitivnih rezultatov in jo vidimo kot stalno obliko dela v prihodnosti. Tujina ima namreč s tem mnogo več izkušenj kot mi, imajo specializirane kmetije za delo z avtističnimi otroci/mladostniki, z otroci/mladostniki, ki imajo čustvene in vedenjske težave, za otroke/mladostnike s težavami v duševnem zdravju (npr. Švica, Nemčija, Avstrija, Velika Britanija, glej https://theconversation.com/how-farms-can-help-improve-the-lives-of-disadvantaged-young-people-97887). V dvoletnem projektu imenovanem Celostna obravnava otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v vzgojnih zavodih je Mladinski dom Maribor vnesel pozitivne spremembe in dodatne oblike pomoči otrokom na terenu, o čemer tudi govori Monografija Kam z otroki (Krajnčan, 2019). Opažamo, da so mladostniki v regiji z različnimi potrebami, ki bodo zahtevale še nove dodatne oblike dela, saj so še vedno nepokrite (mladoletni odvisniki od drog, agresivni mladostniki, mladi z motnjami hranjenja...).

Pomembno je poudariti, da je ŠK prva tovrstna kmetija v Sloveniji in da smo se tako zaposlenimi kot mladostniki ogromno naučili, odkrili, spoznali. Delo na ŠK je zelo zanimivo, pestro, raznoliko, predvsem pa je potrebno poudariti dejstvo, da je vsak mladostnik edinstven, poseben, drugačen in takšne so tudi poti, ko mladostnik odkriva svojo šolsko/poklicno, nenazadnje tudi življenjsko pot.

## Literatura:


1. Čačinovič Vogrinčič, G. (2010). Soustvarjanje pomoči v jeziku socialnega dela. Revija za socialno delo, 49/4, str. 239–245.
2. Lagoni, L., Butler, C. in Hetts, S. (1994). The Human Animal Bond and grief. Philadelphia:W.B. Sunders Company.
3. Krajnčan, M. ur. (2019): Kam z otroki. Strokovni center Maribor-Celostna obravnava otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v vzgojnih zavodih, Strokovni Center Maribor.

4. Marinšek, M. in Tušak, M. (2007). Človek žival zdrava naveza. Maribor: Založba Pivec.

5. Marovič, M. (2017).Participacija otroka/mladostnika v vzgojnih zavodih. Doktorska disertacija. Univerza na Primorskem. Pedagoška fakulteta.

6. Žorž, B. (2001): Biti z naravo. Z naravo do telesnega in duševnega zdravja. Mohorjeva družba, Celje.

7. https://theconversation.com/how-farms-can-help-improve-the-lives-of-disadvantaged-young-people-97887

8. https://zspm.si/obisk-kmetije-pennyhooks-prve-kmetije-za-delavno-terapijo-mladih-z-avtizmom-v-veliki-britaniji/

# VLOGA OSEBNEGA ODNOSA PRI MOTIVIRANJU OTROK IN MLADOSTNIKOV

**Nina Rojnik**

## Uvod

Za delo z otroki in mladostniki je potrebno vzpostaviti delovni odnos. Ker pa so otroci zelo različni, to ni zmeraj lahka naloga, predvsem pri neprostovoljnih uporabnikih, kot so denimo mladostniki, nameščeni v vzgojni zavod.

## Vzpostavljanje delovnega odnosa

Delo z mladostniki je del naše službe. Z nekaterimi lažje vzpostavimo stik, spet z drugimi nekoliko težje. Za (uspešno) delo pa je pomemben dober deloven odnos z otrokom.

Kot delovni odnos definiramo tisti odnos med socialnim delavcem in uporabnikom, ki je opora socialni delavki, da vzpostavi pogovor, ki omogoča raziskovanje in sooblikovanje dobrih izidov (Čačinovič Vogrinčič, 2008; Čačinovič Vogrinčič, Kobal, Mešl in Možina, 2019). Čačinovič Vogrinčič (2008) kot elemente delovnega odnosa navaja dogovor o sodelovanju, instrumentalno definicijo problema in soustvarjanje rešitev ter osebno vodenje.

Delovni odnos je usmerjen v sedanjost, tukaj in zdaj. V delovnem odnosu smo socialni delavci in uporabniki sodelavci s ciljem, da soustvarjamo potencialne rešitve (Čačinovič Vogrinčič in dr., 2019).

## Osebni odnos pri delu z otroki in mladostniki

Vsak delovni odnos pa je obenem lahko tudi osebni odnos. Kakor piše Čačinovič Vogrinčič (2008), se strokovni delavci odzivamo osebno tudi s tem, ko podelimo svojo zgodbo ali izkušnje. Takrat se na dogajanje v odnosu, ki nastaja, odzivamo osebno.

Socializacija je proces izoblikovanja identitete in učenja družbenih vlog (Erjavec, 1999; Pečar, 1990). Ravno preko socializacije družba na posameznike prenaša sprejemljive in zaželene vrednote, vloge, vedenja, verovanja, hkrati pa jih s tem tudi nadzira in usmerja. Avtorji (Berger in Luckman, 1988; Bučar-Ručman, 2004; Pečar, 1990) pravijo, da se družinske norme internalizirajo oziroma ponotranjajo preko nagrajevanja in kaznovanja, preko razlikovanja med prav in narobe, s čimer se tudi uči, kaj je za družbo sprejemljivo in kaj ne. Bajzek (2003) navaja, da vzgojni stili družine oblikujejo okvir, v katerem se odvija realizacija posameznika. Poudarja tudi, da v mnogih družinah ni jasno kdo so otroci, kdo starši in kdo koga pravzaprav vzgaja.

Prav zato je pomembno, da se tega zavedamo, saj se to odraža tudi pri našem vzpostavljanju tako delovnega kot osebnega stika.

Tako je pri vzpostavljanju osebnega odnosa še posebej pomembno naše opažanje in zaznavanje neverbalne govorice otrok in mladostnikov s katerimi delamo, npr. očesni stik, (ne)odprtost otrokovega osebnega prostora, telesna drža, mimika; pa tudi same verbalne govorice, npr. izražanje čustev in razpoloženj. Če smo pozorni na našteto, lahko presodimo, kdaj in kako se najustrezneje približati mladostniku tako, da bo tudi zanj sprejemljivo in neogrožujoče. Ker je pogovor osrednji prostor, kjer poteka proces pomoči (Čačinovič Vogrinčič, 2008; Čačinovič Vogrinčič in dr., 2019), je skoraj nemogoče, da tekom dela ne bi strokovni delavec podelil kakšne osebne izkušnje. Tekom našega dela se pogosto pojavljajo odprta vprašanja in debate glede mnogih tem – npr. odnos do šole, avtoritete, prijateljev, staršev, uporabe (ne)primernih besed, vedenja, preživljanja prostega časa, pričakovanj (otrokovih, staršev, vzgojiteljev, učiteljev, strokovnih delavcev), hrane, oblačil, navad – pomembnih za vsakdanje življenje mladostnika. Otroci se večkrat ponašajo z različnimi (pretiranimi) zgodbicami o svojih podvigih, zmožnostih, dogodivščinah. Tu pa je obenem tudi prostor za strokovnega delavca, da podeli ne samo nasvet ali navodilo, ampak tudi svojo lastno izkušnjo. To pa nas lahko zbliža z otrokom, četudi avtorji (Čačinovič Vogrinčič in dr., 2019) navajajo, da delo z uporabniki z zahtevnimi oblikami vedenja, npr. posamezniki, ki pomoč zavračajo, še zlasti zahteva čas za vzpostavljanje osebnega stika.

## O motivaciji in učenju

Tako za učne kakor delovne navade pa je potrebna motivacija. Juriševič (2012) motivacijo opredeli kot psihološki proces, ki spodbuja in uravnava učenje. Obenem je motivacija ključni element v učnem procesu, Kravos (2017) dodaja, da le učenci, ki so motivirani za učenje, začnejo in pri njem vztrajajo, dokler ne dosežejo cilja ali ne dokončajo zastavljenih nalog. Tudi Puklek Levpušček in Zupančič (2009) pišeta, da je učna motivacija proces, ki učenca spodbudi k učenju in omogoči, da pri njem vztraja. Motivacijo lahko opredelimo kot:

- notranjo: najpogosteje je opredeljena kot preplet treh elementov – nagnjenost k zahtevnejšim nalogam, ki so za učenca izziv; kot učenje, ki ga spodbuja interes oz. radovednost; kot doseganje učne kompetentnosti in obvladovanje učnih nalog, ki vsebuje tudi učenje kot vrednoto in
- zunanjo: je nasprotje notranji motivaciji in jo lahko razumemo kot spodbudo za učenje,
- ki prihaja iz okolja (npr. družina, šola) (Juriševič, 2006, 2012).

Za vse otroke velja, da na podlagi lastnih preteklih učnih izkušenj (torej na osnovi pretekle učne (ne)uspešnosti) oblikujejo prepričanja o lastnih učnih zmožnostih, možnosti za uspeh pri posameznem predmetu ter na podlagi povratnih informacij o učnem uspehu, ki jih socialno okolje posreduje učencu (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Denimo učencu, ki živi v neugodnih družinskih razmerah (nizka izobrazba staršev, brezbrižnost staršev, slabi ekonomski pogoji ipd.) pogosto učenje za šolo ne predstavlja vrednote. Tudi zaradi tega, ker nima ustreznega modela za sprejemanje pozitivnega odnosa do izobraževanja (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Walker (2019) trdi, da kakovostnejše kot je naše REM spanje in sanjanje, boljše je naše razumevanje družbenega sveta naslednji dan. Piše tudi, da spanje po učenju zavaruje nove informacije in onemogoči pozabljanje.

Ob mnogih poskusih motiviranja mladostnikov za šolsko delo, pa tudi za kaj drugega, se pripeti, da iščejo izgovore in prelagajo odgovornosti na druge.

Mladostniki mnogokrat ne uvidijo svoje vloge pri odgovornosti za svoja ravnanja ali opustitev le-teh, kar jim lahko povzroča dodaten stres. Kakor pišeta Tušak in Blatnik (2017) je stres individualna izkušnja. Namreč, kar je za nekoga pozitivno in prijetno, je lahko za drugega posameznika negativno in škodljivo. Stres pa je lahko tudi spodbudno, prijetno in navdušujoče občutje, kar se pojavi, kadar so sposobnosti za obvladovanje večje od zahtev. Takšni posamezniki so kos izzivom, so prepričani vase in v svoje zmožnosti. Kakor trdi Glasser (1998) realnost definiramo tako, kakor nam je najbolj v prid.

**Primer 1:**

Z deklico z ADHD je bilo zelo lahko navezati osebni stik, saj je zelo zgovorna in željna pozornosti. Hitro je osebo spustila blizu, če je le pokazala zanimanje za njene interese (npr. Beyblade igrače, živali). Deklica obiskuje drugo triado osnovne šole, vendar pa ji domača naloga predstavlja velik stres. Kmalu je postalo jasno, da ne zmore slediti navodilom, niti sprejeti pomoči, dokler se vsaj delno ne razbremeni. Ravno pri tem pa je pomagal osebni delovni odnos. Z njo sem večkrat delila svoje osebne izkušnje spopadanja s težavami pri posemeznem predmetu (npr. učenje poštevanke), prav tako pa se je pokazalo, da je zanjo pomembno, da se ji da prostor, kjer lahko podeli svoje izkušnje današnjega dne, četudi zelo na kratko. Ko je imela priložnost povedati vse, kar se ji je zdelo pomembno tisti dan (npr. druženje s prijateljico, igranje s sošolci, prosti čas), jo je bilo nekoliko lažje motivirati za delo. Usmerjati jo je bilo potrebno na zadano nalogo – to nalogo dokončaš, potem si vzameva odmor, da mi poveš še kaj več. Mnogokrat so bile dogodivščine zelo pretirane in izgovori zelo ustvarjalni, pogosto je oboje tudi uporabljala kot poskus sredstva za manipulacijo, da bi se pozabilo na cilj (domača naloga) in bi se preusmerila pozornost. Kljub temu pa je po nekaj mesecih skupnega dela imela občasno dneve, ko je celo sama zmogla načrtovati delo (najprej naredim to nalogo, pa potem povem, kaj vse se je zgodilo/potem pokažem, kaj mi je prijateljica podarila). Te načrte sem vzpodbujala in jo nanje opomnila takrat, kadar je najbolj dvomila vase in v svoje sposobnosti.

**Primer 2:**

Z dečkom, ki obiskuje prvo triado osnovne šole in ima govorno-jezikovno motnjo in mu je bilo zaradi tega tudi odloženo šolanje, je bilo težko vzpostaviti stik. Deček je sicer zelo živahen, vendar pa izredno malo govori. Pri delu z njim je bilo potrebno največ pozornosti nameniti prav neverbalni govorici, saj če je že govoril, je to počel z enozložnicami. Večkrat je sicer uporabljal zvoke (katerih nisem mogla zmeraj umestiti v kontekst), vendar pogosto nisem mogla dognati, kaj je želel z njimi izraziti. Temu otroku je bilo potrebno dati čas in prostor, da se je navadil name. To je bilo pri najinem vzpostavljanju osebnega odnosa veliko pomembnejše kakor moje govorjenje nasploh. Šele po dveh mesecih skupnega dela se je nekoliko odprl in začel (vsaj občasno) uporabljati cele stavke (četudi so bili sestavljeni samo iz treh ali štirih besed). Šele takrat se je tudi najin odnos spremenil – ni več uporabljal toliko zvokov, temveč besede. Sicer je govoril še zmeraj nerazločno, vendar pa je bil bolj pripravljen potrpeti z mano in se večkrat potruditi ponoviti kaj je želel povedati, dokler ga nisem razumela. Ob eni priložnosti me je ta otrok z govorno-jezikovno motnjo zelo pozitivno presenetil. Medtem ko je iskal potrebščine za domačo nalogo, je namreč ugotovil, da ima razmetano torbo in to tudi povedal – jasno in glasno, v štirih kratkih zaporednih povedih. Pospravil je torbo in bil pozitivno presenečen, ko sem ga pohvalila tako za čiščenje, kakor za uporabo celih povedi.

**Primer 3:**

Poseben izziv je bil vzpostaviti dober odnos z romskim učencem, ki obiskuje drugo triado osnovne šole. Delovni in osebni odnos z njim je bilo sorazmerno lahko vzpostaviti, saj je komunikativen, družaben in radoveden (zelo hitro ga je pritegnil pogovor o nogometu, o njegovem prostem času ipd.). Popolnoma druga stvar pa je bila tega učenca motivirati za šolsko delo. Kljub mnogim podeljenim osebnim zgodbam in primerih lastne motivacije, tudi vrstniške pomoči in motivacije je zmeraj odlagal in zavlačeval, preden se je lotil česarkoli, povezanega s šolo. Ob enem izmed osebnih pogovorov z njim je jasno in neposredno povedal, da ko pride domov, večino časa igra igrice na telefonu, občasno kaj poje (večinoma nezdrave prigrizke) in potem nadaljuje z igranjem igric pozno v noč, če pa je napeto, pa tudi do zgornjih jutranjih

ur. Kakor piše Ule (2011) imajo mediji in nove tehnologije danes velik vpliv na mladostnike, saj se življenjski svet mladih seli v virtualni prostor.

Deček je izpostavil tudi, da je v šoli utrujen, da ne more poslušati, da se zamoti z igro ter da večkrat tudi zaspi med poukom. Okolje, iz katerega prihaja, ga ne vzpodbuja pri učnem delu, otrok ima izredno slabo učno predznanje in zato je razumljivo, da ga je bilo težko motivirati za šolsko delo, saj je na tem področju dobil že mnogo sporočil, da ne zna in ne zmore. Prav zato sem ga toliko bolj opogumljala v smeri tistih stvari, ki jih zmore – npr. vztrajati kljub temu, da je naloga težka; početi tiste stvari katere lahko naredi sam, kot je poiskati pomoč (npr. dodatno razlago pri učiteljici), o čemer pišeta tudi Puklek Levpušček in Zupančič (2009). Občasno pa je imel ta deček veliko motivacijo za šolsko delo – vendar zgolj ob dnevih, ko je bil dovolj naspan, sit in v domačem okolju ni bilo večjih stresnih dogodkov. Ob teh redkih priložnostih je sprejemal pomoč, navodila in razlago, obenem pa je tudi pokazal precej več znanja in vedoželjnosti kakor sicer.

## Zaključek

Zavedati se moramo, da je z (ne)samostojnostjo povezano tudi kakovostno učenje (Kravos, 2017). Mladostniki, ki imajo težave tako na socialnem kot učnem področju, mnogokrat ne zmorejo biti dovolj samostojni za učenje, nekateri tudi težko prosijo za pomoč. Zato je pomembno, kako pristopimo do njih ter kako jih motiviramo – vsak otrok je različen in to moramo upoštevati pri našem delu. Za to, da lahko skupaj soustvarjamo dobre rešitve, pa je prav tako pomembno, da odpiramo določene probleme (npr. kako se učiti, kako se lotiti domače naloge, kako sprejeti pomoč ipd.) in iščemo možnosti za sodelovanje. Pri tem ni nezanemarljivo niti kako je razporejen naš delovni čas. Menim, da je kontinuiran urnik dela (npr. delo samo v dopoldanskem ali popoldanskem času) primernejši in lažji za vzpostavitev dobrega osebnega delovnega odnosa z otroki in mladostniki, kakor pa delo v več izmenah.

Pri našem strokovnem delu z otroki in mladostniki igra pomembno vlogo tudi naš osebni odnos do otrok. Obenem pa je pomembno zavedanje, da ne glede na to, katere osebne izkušnje podelimo, nismo prijatelji, mi smo njihovi vzgojitelji. Predvsem tu je pomembno, da delujemo strokovno, da ne zapademo v njihove zgodbe in njim znane vzorce vedenja, v katere nas skušajo pritegniti.

## Literatura:


1. Bajzek, J. (2003). Pozno otroštvo in njegove značilnosti. V: J. Bajzek; M. Bitenc; S. Hvalič; A.
2. Lokar; J. Ramovš; Š. Strniša. *Zrcalo odraščanja: mednarodna sociološka raziskava o odraščajočih otrocih* (str. 12–40). Radovljica: Didakta
3. Berger, P. L. in Luckman, T. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
4. Bučar-Ručman, A. (2004). *Nasilje in mladi*. Novo mesto: Klub mladinski kulturni center. Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
5. Čačinovič Vogrinčič, G.; Kobal, L.; Mešl, N. in Možina, M. (2019). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. 6 natis. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
6. Erjavec, K. (1999). Stereotipiziranje družbenih vlog. V: K. Erjavec in Z. Volčič, (ur.), *Zbornik raziskav o medijskih vplivih na otroke* (str. 20–34). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
7. Glasser, W. (1998). *Teorija izbire*. Radovljica: TOP, Regionalni izobraževalni center.
8. Juriševič, M (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
9. Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
10. Kravos, S, (2017). Z učno motivacijo do uspeha. V: M. Željeznov Senčar (ur.), *Mednarodna strokovna konferenca o didaktiki in metodiki*, (str. 81–85).
11. Pečar, J. (1990). Družinsko nadzorovanje. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo, 41(1)*, 2435.
12. Puklek Levpušček, M in Zupančič, M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
13. Tušak, M. in Blatnik, P. (2017). Živeti s stresom: tehnike samopomoči. Maribor: Poslovna založba MB.
14. Ule, M. (2011). Mladinske subkulture in stili v dobi individualizacije. V: M. Kuhar in Š.
15. Razpotnik (ur.), *Okviri in izzivi mladinskega dela v Sloveniji: znanstvena monografija* (str. 48–72). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
16. Walker, M. (2019). *Zakaj spimo: moč spanja in sanj*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

# SOCIALNI PEDAGOG KOT IZVAJALEC DODATNE STROKOVNE POMOČI

**Karmen Ferš Kukolj**

## POVZETEK

V prispevku predstavljamo primer dobre prakse socialnega pedagoga kot izvajalca dodatne strokovne pomoči. Prikazani so različne načini socialno pedagoškega dela in ravnanja, nadomeščanje »starih«, nesprejemljivih oblik vedenja z novimi, drugačnimi veščinami in spodbujanje željenega vedenja. Prikazan je pomen kakovostne komunikacije. Prikazana je tudi potreba po fizičnem izražanju jeze, na način, da nihče ni poškodovan. Pogostokrat namreč verbalno izražanje jeze za otroke s čustvenimi in vedenjskimi težavami in/ali motnjami, ni dovolj. V nadaljevanju predstavljamo primer mladostnika, ki je doma doživljal nasilje, ki se je kot način reagiranja preneslo tudi na odnose z vrstniki. Dobil je pomoč socialnega pedagoga, ki se je v tem primeru pokazal kot prava izbira. Ključni so bili drugačni pristopi, ki so se po letih socialno pedagoške pomoči pokazali kot zelo dobri, saj je nasilje v šoli s strani mladostnika, po večletni podpori in pomoči, v celoti izginilo.

## UVOD IN TEORETIČNA IZHODIŠČA

Dodatna strokovna pomoč (v nadaljevanju: DSP) je namenjena otrokom s posebnimi potrebami (v nadaljevanju: OPP) na osnovi odločb, ki jih izda pristojna organizacijska enota Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in jo izvajajo različni strokovni delavci (psiholog, pedagog, socialni pedagog, logoped ipd.). Odločba ni trajna in ne velja celotno šolanje, temveč je časovno omejena na največ tri leta. Po tem obdobju se ponovno oceni otrokovo stanje in če ima še težave in potrebuje pomoč, se izda nova. Pomoč je namenjena premagovanju primanjkljajev, ovir oz. motenj ter učni pomoči, ali kot svetovalna storitev. Praviloma je organizirana v času pouka in se izvaja skupinsko ali individualno v oddelku ali izven oddelka. Izvaja

se tedensko, lahko pa tudi v strnjeni obliki, če je strokovno utemeljeno in občasno. DSP se lahko nudi v obsegu 5. ur tedensko, od tega mora biti vsaj ena ura svetovalna storitev, razen za skupino otrok s primanjkljaji na posameznem področju učenja, kateri pripadata maksimalno 2 uri tedensko. V praksi je DSP najpogosteje izvajana individualno in izven razreda (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami 2011).

Otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami in/ali motnjami (v nadaljevanju: ČVT/M) so, v primerjavi z drugimi, v slabšem položaju, ker pogosto zaradi svojih težav motijo pouk. Pri otrocih s ČVT/M gre za otroke, ki najbolj vznemirjajo šolsko prakso, saj motijo sošolce, učitelje, so težje vodljivi in neprilagojeni. ČVT/M so pogojene z biološkimi, psihološkimi in socialnimi dejavniki. Lahko so pogojene notranje (globoke čustvene rane) in zunanje (slabi vzori, slaba vzgoja). Tovrstne interakcije z okoljem pripeljejo do tega, da jih želijo prešolati, izključiti ali oddati v zavod.

Socialni pedagogi v okviru ur DSP večinoma sodelujejo z otroki, ki kažejo težave v socialni integraciji, ČVT/M, učne težave zaradi pomanjkanje učne motivacije, učne težave zaradi motnje pozornosti, učne težave zaradi anksioznosti ali depresije, učne težave zaradi slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti in spektroavtistične motnje. Velikokrat je sprožilec njihovega neprimernega vedenja prav učna neuspešnost ali neugodna socialna interakcija.

Cilj socialno-pedagoškega delovanja je opora, usmerjanje, spodbujanje in aktiviranje posameznika ter zmanjševanje njegovih primanjkljajev, ovir oziroma motenj ter spodbujanje otrokovega/mladostnikovega razvoja, da mu nudi čustveno podporo ter sodelovanje s starši, učitelji, z vzgojitelji ter z ostalimi vključenimi strokovnjaki. Socialni pedagog svojo pozornost usmerja predvsem v podporo otroku ob doživljanju različnih stisk in krepitev posameznih socialnih veščin.

Kot socialna pedagoginja sem enajst let opravljala delo v svetovalni službi v OŠ, sedaj sem trinajsto leto vzgojiteljica v zavodu, v zadnjih letih pa me izpopolnjuje še delo po šolah v okolici, z učenci, ki jim je z odločbo Komisije za usmerjanje določena pomoč socialnega pedagoga. V tem času se je mnogo spremenilo. Spremenil se je svet, ljudje, zelo so se spremenile tudi vrednote. Menim, da IQ kot edina smiselna vrednota izgublja pomen, saj

prispeva komaj 20% dejavnikov, ki so odločilni za uspeh v življenju. Vseh ostalih 80% je prepuščenih drugim dejavnikom (Goleman, 1997). Človek kot individuum vedno bolj postaja središče, ne glede na svoje lastnosti. Dejstvo je, da se količina znanja povečuje iz dneva v dan, novo znanje zelo hitro zastara, zaradi česar se spreminja družba in na srečo tudi sodobni pogled na vzgojo in izobraževanje. Ne moremo se več naučiti enkrat za vselej. Diskriminacija nima opravičila. Zaradi tega se spreminja tudi delo v šolah, zavodih. Od večvrednosti izobraževanja v otroštvu, se vedno bolj prehaja na strategijo vseživljenjskega učenja. Različne ciljne skupine imajo skupne, hkrati pa tudi zelo različne potrebe in interese. In prav spreminjanje vrednot je prineslo boljše možnosti OPP,-ki ne veljajo več za nesposobne in jih v največji možni meri vključujemo v šole, v življenje in okolje (Opara, 2005).

OPP, še posebej pa otroci s ČVT/M, se vsak dan znova soočajo s spremembami, na katere ne reagirajo na sprejemljiv način. Odreagirajo burno, agresivno in nepremišljeno. Drugače ne zmorejo in ne znajo, so le odraz funkcioniranja celotne družine. Otrokovi izpadi izražajo zgolj čustvene vsebine, ki jih starši med seboj niso uspeli rešiti. Ravno zaradi prenosa primarnega odnosa, vedenja staršev na svoje otroke, je potreba po vseživljenjskem učenju, ki zajema učenje socialnih veščin, zelo potrebna.

Vsakemu otroku s PP naj bi se zagotovila individualna obravnava, izdelan ima individualizirani program, kjer sodeluje tudi sam, seveda glede na njegovo starost, zrelost, vrsto in stopnjo drugačnosti. Z individualiziranim programom poskrbimo za otrokov optimalni razvoj glede na njegove prirojene dispozicije in možnosti okolja. Učencu s posebnimi potrebami bomo pomagali napredovati le, če bo, s pomočjo individualiziranega programa in našega odnosa ter pripomočkov, razvil drugačno dojemanje, izkušnje, doživljanje, vedenje, komunikacijo, uspešnost, zadovoljstvo, zaupanje in pripadnost (Lebarič, Kobal Grum, Kolenc, 2006).

## Čustva

Mladostniki čustva izražajo zelo različno, nekateri neposredno, drugi bolj prek nemira, joka, vedenjskih težav. Še odrasli se izogibamo tistim dejavnostim in objektom, ki v nas sprožajo negativna čustva, kot sta neugodje in

gnus. Radi pa sledimo tistim, ki v nas vzbujajo pozitivno čustvovanje, kot je veselje, ugodje, simpatija. Mladostniki s ČVT/M pogosto izražajo svoja čustva na moteč, agresiven in nesprejemljiv način. S takim vedenjem naletijo na negativne reakcije okolice in dobijo dodatne negativne izkušnje, ki vplivajo na njihovo doživljanje sebe in sveta. Na neugodne situacije se mladostniki odzivajo bolj intenzivno kot odrasli, na kar vplivajo tudi njihovi hormoni in situacijske spremembe. V odraslosti naj bi posameznik dosegel tudi večjo čustveno stabilnost, ki se jo nauči iz izkušenj, napetosti in frustracij. Reagira razumsko, ne več tako čustveno. Je pa to dolgotrajen proces, ki se ga učimo vse življenje.

Čustva nas najhitreje izdajo, ko so vpleteni nam dragi in najpomembnejši ljudje, kot so starši, partner in otroci (Erzar, Cvetek, 2006). Zato je pomembno, da otroku krepimo občutek zaželenosti in ljubljenosti, saj je občutek lastne vrednosti temelj za razvoj čustvene inteligence, ki jo lahko razvijamo le v sodelovanju z drugimi, ne v »vakumu«, saj smo ljudje že po naravi socialna bitja, ki brez drugih ne bi preživeli. V medosebnih odnosih se otroci s pomočjo staršev in njihovega načina uravnavanja čutenjskih stanj naučijo ravnati s frustracijo (Erzar, Cvetek, 2006). Prav tako pa z nemočjo ter ponižnostjo, pa tudi s pritiskom sošolcev, s slabimi ocenami in drugimi šolskimi izzivi. V preteklosti so čustva opisovali kot nekaj manjvrednega, šibkega, slabotnega. Danes lahko zagotovo trdimo, da je čustvena inteligenca pokazatelj večje uspešnosti v življenju kot razum, saj zajema vztrajnost, sposobnost spodbujanja samega sebe in samoobvladanje. Lahko jo poimenujemo tudi socialna spretnost, ki jo razvijamo vse življenje in je sposobnost prepoznavanja, obvladovanja in izražanja svojih čustev ter spretnost ravnanja z ljudmi ter medsebojnega sodelovanja.

Otroke s ČVT/M učimo oz. jih usmerjamo, da na reakcije drugih primerno reagirajo, da so dojemljivi za spremembe čustev drugih, da znajo preprečiti zaznane izbruhe. Poskušamo jih naučiti, da razumejo svoja čustva, kaj doživljajo in zakaj ter kje so vzroki zanje. Učimo jih, da jih ubesedijo. Šele s tem jim damo možnost, da se nanje primerno odzovejo.

## PRIMER IZ PRAKSE

Kot strokovna delavka, ki izvajam DSP socialnega pedagoga, sem kompetentna za obravnavo ČVT/M. To so otroci, ki s svojim vedenjem ogrožajo sebe, svoje zdravje ali okolico. Uperjeno je proti pravilom, zakonom in vrednotam. Pojavlja se impulzivnost, agresivnost, trmoglavost in neposlušnost. Vse te oblike vedenja pa so seveda tesno povezane s težavami doma, učno neuspešnostjo in socialno izključenostjo. Pomembno je vedeti, da se otrokove trenutne ČVT/M ne bodo nujno ohranile vse življenje, saj se veščine in strategije obvladovanja-le teh ves čas razvijajo (Marovič, 2019).

V nadaljevanju je predstavljen primer mladostnika. Opisane so poti iskanja rešitev in uspešno medsebojno sodelovanje staršev in mobilnega socialnega pedagoga. Iz tega sledi, da medsebojno uspešno sodelovanje med družino in šolo terja temeljito razumevanje vloge staršev pri vzgoji otrok. Predstavljen je primer dobre prakse mobilnega socialnega pedagoga, ki kot zunanji sodelavec vstopa v odnos, kot neobremenjen s preteklostjo, zamerami staršev in otrok, prav tako pa tudi ne s preteklostjo in zamerami učiteljev in svetovalne službe.

Nasilje se je pričelo doma, nadaljevalo pa v šoli. Kot kažejo ugotovitve iz prakse, je ključno takojšnje reagiranje vseh, ki zaznajo nasilje, saj se ne neha, dokler ga ne ustavimo. V opisanem primeru je šola zaradi fizičnega nasilja nad mladostnikom doma prijavila starše pristojnemu Centru za socialno delo (v nadaljevanju: CSD). Izpostaviti velja, da je šola, s podajo prijave nasilja v omenjeni družini, izgubila zaupanje in sodelovanje staršev, nasilje pa je posameznik v šoli še kljub temu izvajal, kar pomeni, da se je krog nasilja prenesel v šolo, prav tako pa je otrok nadaljeval z izvajanjem nasilja tudi nad svojimi sošolci, predvsem pa mlajšimi učenci. Deček se je s svojo fizično močjo rad na neprimeren način dokazoval pred sošolci, premikal mize in jih ustrahoval, spuščal neprimerne in glasne glasove ter se tolkel po prsih. Občasno je sošolce prijel za vrat in jih visoko dvignil v zrak. Učenec je dobil DSP v četrtem razredu, od tega dve uri na teden pomoč socialnega pedagoga.

Kot že omenjeno, so bile razmere doma konfliktne. Doma je bilo izvršeno nasilje nad učencem s strani mame, a CSD zadeve ni prijavil naprej poli-

ciji, saj je bil razgovor s starši na CSD dovolj, da so se odnosi v družini začeli spreminjati in premikati na bolje. Starši so se udeležili pogovora na CSD, učenca so peljali na pregled k pedopsihiatru in resno vzeli opozorilo, da sina lahko namestijo v vzgojni zavod, če bo še naprej izvajal nasilje v šoli.

Otrok je potreboval veliko podpore in razumevanja, ki sem mu ju nudila v obliki vzgojnih, preventivnih in korekcijskih vsebin. Potekala so šest let, dvakrat na teden. Starši so uvideli, da je otrokovo dobro počutje pomembno za izboljšanje njegovega učnega uspeha.

## Socialno pedagoško delo

Vloga socialnega pedagoga je vloga podporne osebe, ki pozna otrokove potrebe in interese ter njegove sposobnosti, da lahko gradi njegovo osebnost skozi dober odnos. Znati mora prisluhniti in se skupaj z otrokom odločiti za spremembe in jih vnesti v vsakodnevno življenje. Vse to pa lahko začne, ko ima vzpostavljen odnos, kar pa zahteva čas, je proces.

Socialno pedagoška pomoč ni enostavna, saj konflikti ležijo globoko v otroku. Otrokove izkušnje v zgodnjem otroštvu lahko včasih igrajo veliko vlogo pri obsegu ali vrsti njegovega težavnega vedenja. Segajo daleč nazaj, v drugo, tretje leto življenja. Takrat mu je nekaj manjkalo, zato se vrača nazaj. Iz različnih vzrokov ni doživljal zadostne varnosti, največkrat zaradi ločitev, izgube bližnjih oseb. Ko pride v šolo ima že skoraj izoblikovano svojo osebnostno strukturo, navade. Tak otrok ne zmore ubesediti svojih občutkov. Svoja neprijetna stanja notranje napetosti izraža z motoričnim nemirom, agresivnimi izpadi ter raznimi psihosomatskimi težavami, z učnim neuspehom, uživanjem alkohola, uničevanjem tuje lastnine (Kobolt, 2010).

Veliko je odvisno od izvajalca samega, saj lahko z neprimernim pristopom uniči odnos, ki se še sploh ni začel. Razumevanje vedenja nam pomaga pri njegovem spreminjanju. Zavedati se moramo, da vedenje, ki ga mladostnik izvaja, skoraj vedno nekaj pomeni (npr. kreganje domačih, alkohol, nasilje ipd.). Njegove potrebe po ljubezni, pripadnosti in varnosti ostanejo nepotešene. Otrok, ki ima zaradi teh razlogov ČVT/M, pa potrebuje specifično vrsto pomoči in podpore. Prvi stik ter občutek varnosti in zau-

panja sta ključna. Otrok nas sprejme, ali ne. Če nas sprejme, je toliko lažje vzpostaviti odnos, na katerem se potem lahko gradi. Tudi, če nas ne sprejme takoj, ga lahko s svojim odnosom in delom, ki temelji na pravičnosti in zaupanju, sčasoma pridobimo, saj je tvorjenje dobrega odnosa z mladostnikom ključno v procesu pomoči in podpore, kakor je tudi ključna usmerjenost v podporo in vzpodbujanje močnih točk posameznika. Tu odigra veliko vlogo profesionalna kompetenca strokovnega delavca, ki izvaja ure DSP. (Dekleva in Kobolt, 2006) Pomemben je profesionalen pristop, s katerim lahko rešimo ali težavo vsaj omilimo do te mere, da delo v razredu postane vzdržno za sošolce in učitelja.

Pri agresivnem vedenju, ki je uperjeno do drugih ljudi ali na materialne stvari (npr. pohištvo ipd.) iz neposrednega okolja ni pravila. Prednostna naloga je čim manjša škoda. To se nanaša na fizično škodo – za otroka, drugih ljudi ali okolja – pa tudi na psihološko – za naš odnos z otrokom in otrokovo dostojanstvo. Pri fizičnem posredovanju gre za najtežjo odločitev, saj tvegamo, da bi stvari še lahko poslabšali. Naša odločitev je odvisna od poznavanja otroka in situacije. Pomembno je, da poskusimo predvidevati možna tveganja, če ne bomo ukrepali in pretehtati, kakšni bodo otrokovi odzivi ter posledično tveganja, če bomo fizično posredovali. Ukrepati moramo v skladu s šolskimi pravili in smernicami. Cilj vsakega fizičnega posredovanja mora biti zagotovitev fizične varnosti in ne telesna kazen ali bolečina. Splošno pravilo je, da ne posredujemo fizično, razen, ko smo prepričani, da obstaja neposredna nevarnost poškodbe za otroka ali druge ali resne škode imetja , umirjamo otroka in mu čimprej damo priložnost, da pokaže, da je nazaj pridobil samonadzor (Whitaker, 2018).

Pri socialno pedagoškem delu je zelo pomembna drža izvajalca DSP. Ko imamo opravka z otrokom, ki je jezen, je pomembno, da dajemo vtis, da obvladamo situacijo. To zna biti izjemno da vzpostavimo red. Tudi če situacija ni kritična, se bo otrok bolje odzval na mirno navodilo, kot na jezne besede. Uporabljamo telesno govorico za umiritev situacije in ne za napad. To je pomembno takrat, ko moramo preprečiti poslabšanje situacije. Dobro je, da se izognemo dolgemu očesnemu stiku in ne silimo v otrokovo bližino. Potrebujemo veliko samonadzora, a vseeno spustimo rame, roke in dlani ter poskušamo biti kar se da mirni. Naredimo premor, ko povemo navodilo. Tudi pozornost preusmerimo na nekaj drugega,

saj je umiritev situacij pomembnejša, kot da dosežemo svoje (Whitaker, 2018).

### Družina

Delo z družino predstavlja najbolj zahteven del, saj gre za vstop v okolje, kjer otrok doživlja različne izkušnje in si gradi osebnost na podlagi odnosov s svojimi starši, ki bi naj bili njegovi primarni zaščitniki. Vedenjski in čustveni problemi praviloma odražajo čustveno stanje v družinah, saj se mladostnik v njej uči izražanja in odzivanja (Erzar, Cvetek, 2006). Vedenjske težave otrok v šoli so lahko tesno povezane s stanjem družine (nasilje, odvisnosti, ločitev zakoncev).

Socialni pedagogi gradimo osnove, ki so mu v otroštvu bile odvzete in na katere ni imel vpliva. Družine ne obravnavamo ločeno, ampak se dela z njo, tudi na njihovem domu. Usmerjeni smo v njihov vsakdan. Pomembno je, da jih vključujemo v razreševanje šolskega problema, saj s tem dobijo tudi priložnost soočiti se s problemi v svojem družinskem sistemu. Pri tem gre v bistvu zato, da starši razumejo, da vloga staršev vsebuje tudi vključenost v šolanje njihovih otrok, da je šolanje del starševstva (Erzar, Cvetek, 2006). Ob tem je pomembno, da za vključevanje ni toliko pomembno katere veščine starši imajo, ampak prepričanje, da lahko s temi, ki jih imajo, nekaj koristnega naredijo za svoje otroke (Erzar, Cvetek, 2006). Pomembno je informiranje staršev, da uspeh ni odvisen samo od sposobnosti otrok, ampak tudi od vztrajnosti, razumevanja in domače podpore.

### Potek socialnopedagoškega dela

Rast in eksistenco posameznika omogoča občutje ljubezni, sprejetosti in pripadnosti. Tudi za tiste učence, ki so zaradi svojih vedenjskih odzivov v šolskem okolju naporni.

Na čustvenem nivoju se je posameznik, ki ga opisujem, večkrat obnašal infantilno, saj je cepetal, težko dihal, stiskal pesti. Vsak otrok je drugačen, enkraten in prav zato mu je treba omogočiti kar se da ustrezno in njemu prilagojeno obliko obravnave, individualizacijo. Potrebno je razvijati nove, učinkovite pristope, ki sva se jih posluževala tudi midva - večkrat sva se

sprehajala, ker se je na sprehodu lažje sprostil, ker se je tako premaknil iz okolja, ki ga frustrira in ne razume (s spremembo okolja spremenimo tudi vedenje). Veliko sva igrala družabne igre, kjer se je učil porazov, neprijetnih občutkov. Ves čas sva krepila njegovo samopodobo in zaupanje vase, njegove šibke točke - sladkarije (tehtal je 130kg, višina 195 cm). Učila sva se o čustvih, o samonadzoru. Pomagala sem mu pri navezovanju stikov z vrstniki, ga opogumljala, da je kljub socialni izključenosti obiskoval pouk, ga navajala na ustreznejšo komunikacijo, saj se je nemalokrat zgodilo, da tisto kar je rekel, ni bilo tisto, kar je nameraval povedati In že to je bil vzrok številnih nesporazumov. Pomembno je namreč kako se bomo na določeno sporočilo odzvali. Bomo v sporočilu učenca slišali njegovo obupanost ali ga obsodili lenobe in nezavzetosti. Od naše reakcije na sporočilo je odvisno, ali bo mladostnik problem sploh hotel rešiti ali ga bomo zatrli. Na vsaki uri sem ga ozaveščala, da s silo in kričanjem ter ustrahovanjem ni moč rešiti konfliktov. Učila sva se ustreznejših reakcij ob jezi, stiskah in omejitvah. Učila sem ga odgovornosti za lastno vedenje, ko je žrtev verbalnega in psihičnega nasilja (žaljivke, zasmehovanje, poniževanje). Vedno sem ločevala težavo od njega samega oz. sem se držala načela, da sem »trda« s problemom in »mehka« z njim (Hudovernik, Peterman, 2020). Osredotočala sem se na vedenje in ne na osebnost in lastnost otroka. Vedno sem tudi delovala iz stališča »jaz«, kar je pomenilo: všeč mi je, nisem zadovoljna, jezna sem ipd., z njimi sem izražala svoja občutja, opažanja, pričakovanja. Verjamem, da »jaz sporočila« omogočajo razvijati resnični osebni stik in dialog ter da se z njimi približamo sogovorniku.

Otrokom s ČVT/M s telesno bližino nudimo psihično podporo. Pogoj je seveda sprejemanje dotika, saj imajo po večini slabe izkušnje. Mlajši je otrok, več dotika potrebuje in obratno. »Objemala" sem ga tudi z besedami: s pohvalo, ki je najmočnejša motivacijska aktivnost. Otrokom lahko povrne moči bolj kot hrana, vendar pa je potrebno biti previden in pohvaliti za trud in vztrajnost, ne pa za talent in inteligenco. Torej-hvala, vsak dan, ampak kot skrbno odmerjeno »zdravilo«. Ima dolgotrajen učinek (Hudovernik, Peterman, 2020).

**Pristopi**

Drugačni pristopi socialno pedagoškega dela, ki jih šola prej ni bila vajena (akcija, fizični premik - sprehodi, igre z žogo) so na začetku povzročali začudenje pri nekaterih učiteljih, prav tako pa tudi pri starših in pri učencu samem (ni bil vajen, da ne obravnavava učne snovi - storilnostna naravnanost). Obravnave, ki jih (predvsem v pogovornem jeziku lahko imenovali) »šola za življenje«, vsebujejo še pogovore o procesu sprememb in rasti, o zdravi prehrani in aktivnem preživljanju prostega časa in prepoznavanju lastnih potreb. Izredno hitro se vsega naveličajo, zato nenehno rabijo nove dejavnosti kot so igre vlog, delo s poučnimi zgodbami, uporaba sličic, stripov, video material ipd. Pomembni so mali koraki, ki postopoma vodijo k večji prilagodljivosti, se osredotočajo na učenje novih veščin in spodbujanju drugih sprejemljivejših vedenj. Želimo, da sam pride do pravih odgovorov, do alternativnega vedenja. Pri čemer ne smemo zanemariti vpliva komunikacije (verbalne/neverbalne). Ni pomembno le, kaj rečemo, ampak tudi, kako to povemo. Ne gre samo za izbiro besed, ampak za ton glasu in sporočilo, ki ga posredujemo z obraznimi izrazi in telesno govorico. Komuniciramo na različne načine, najmanj z besedami: govorica telesa, glas, pa tudi s tišino. Ne komunicirati ni mogoče. Pomembno je razumeti konflikt (različno videnje: število 6, lahko vidimo kot 6 ali kot 9) (Hudovernik, Peterman, 2020).

Rad je risal in barval. Naučil se je sprejemati tudi pohval, vesel je bil vzpodbud. Spoznavala sva čustveno inteligenco, saj se je zavedal, da, ko mu prevladajo čustva, je razum brez vsake moči. OPP pa usmerjajo prav čustva.

Po potrebi sem se pridružila tudi razrednim uram. Z razrednikom in svetovalno službo smo imeli redne timske obravnave, kjer smo sproti evalvirali zastavljene cilje, jih spreminjali in se vedno fokusirali na otroka. Tudi s starši sem dobro sodelovala, saj sem vzpostavila odnos, ki je rastel na zaupanju in pomoči njim in njihovem otroku. Večkrat sem jih obiskala na domu, da smo na neformalen način lažje rešili težavo oz. nastalo situacijo iz katere šola ni več videla izhoda. In nam je uspelo. Tudi s sinom so se začeli pogovarjati na nov, drugačen način, niso več delovali s pozicije moči in nasilja. Učenca sem obiskovala tudi med počitnicami. Šla sva na sprehod, na sok ali se samo pogovarjala. Tudi s takšnim odnosom sem krepila in bogatila naše stike, jih

nevsiljivo ozaveščala o kvalitetni izrabi prostega časa (sprehodi, kolesarjenje, družabne igre). Krepila sem njihovo vlogo, da sina vzpodbujajo, da se druži z vrstniki, ki ga sprejemajo. Starše sem naučila, da so postavljali meje in da so iskali sinova močna področja (kuhanje, pomoč pri hišnih opravilih). Fant je bil čustveno inteligenten in se je kljub svoji fizični premoči v razredu in na šoli, sčasoma znal spoprijeti z izzivi, ki mu jih je vsakodnevno prinašala interakcija s sošolci in učitelji ter navsezadnje tudi s starši. Vedel je, da je »moč v glavi in ne v mišicah«.

Na opisanem primeru vidimo, kako pomembna je zgodnja obravnava oz. obravnava takoj, ko se nasilje zazna, saj vemo, da nasilne osebe ne prenehajo z nasiljem, dokler jih ne ustavimo. Vzroki za ČVT/M so vedno kompleksni, vedno imamo opraviti z zmanjšano odpornostjo otroka za stres oz. ranljivost otroka. Hkrati pa zmeraj lahko najdemo tudi številne zunanje vzroke, od vpliva dednih dejavnikov do razmer v družini in tudi od ekoloških dejavnikov. Zato je šoli in staršem potrebno pomagati pri zaznavi in preprečevanju nasilja ter razumevanju nekaterih vedenjskih odklonov, ki so nemalokrat pokazatelji razmer - nasilja v družini. Na srečo se je v tem primeru nasilje, ki se je pričelo doma, hitro končalo, saj so vsi členi v verigi (učitelj, svetovalna služba, CSD) odreagirali hitro in previdno. Sodelovanje je neizbežno ter nujno, saj otroku zagotavlja ustrezno pomoč in podporo, ki jo potrebuje za svoj optimalen razvoj in socialni pedagog je pri tem pomemben člen.

Po šolah kjer izvajam DSP socialnega pedagoga, različno število ur na posameznika, imam največ težav takrat, ko me otrok sooči s problemom, ki nastane, ko me ni zraven in gre za težave z drugimi otroci, v interakciji z njimi v razredu, v odmorih, ob različnih frustracijah in porazih, ob šolskem neuspehu. Takrat nimam realne slike vedenja, tudi ne vidim sprožilca njegovih reakcij. Takrat bi se morali vsi, ki v šoli delajo z njim, zavedati njegovih posebnosti, ga razumeti in v skladu z njimi tudi ravnati.

## ZAKLJUČEK

Učenec, ki ima pomoč socialnega pedagoga, lahko težavo reši le, če jo želi rešiti. Pri tem mu lahko pomagamo tako, da mu jo pomagamo odkriti in ga pri reševanju vzpodbujamo. S prisilnimi metodami tega ne moremo doseči.

Lahko pa s človeškim odnosom, z empatijo in aktivnim poslušanjem, z razumevajočim odnosom namesto prisiljevanja. Rešitve so običajno na videz zelo preproste, a od socialnega pedagoga terjajo veliko pozornosti in vztrajnosti. In le redko so dokončne. Socialno pedagoška pomoč pomeni razvijanje in krepitev otrokove ustrezne samopodobe, razvijanje veščin učenja, razvijanje veščin za reševanje sporov, razvijanje veščin, ki prispevajo k večji samostojnosti otroka, razvijanje veščin sodelovanja, sprejemanja lastne in drugačnosti drugih, razvijanje veščin za prevzemanje odgovornosti za lastno vedenje, razvijanje komunikacijskih veščin, razvijanje veščin ozaveščanja posameznih čustev. Pomembno je tudi vedeti, da je vsak otrok drugačen zaradi veščin in težav, osebnosti in temperamenta ter okolja v katerem živi.

Prisluhnimo torej otrokom, ki nas s svojim vedenjem (klicem na pomoč) opozarjajo na stvari, ki v življenju res štejejo: na medsebojne odnose; na pomen dotika, gledanje v oči, poslušanja; na razvijanje telesnih, glasbenih in estetskih sposobnosti in da se dosežki v življenju ne merijo zgolj po intelektualnih sposobnostih.

In ne pozabimo, da so to le razočarani posamezniki, ki še vedno hrepenijo po ljubezni, ki jim je bila odvzeta.

## Literatura:


1. Dekleva, B. in Kobolt, A. (2006). Kakovost dela in kompetence. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc-Maver (ur.), *Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke* (str. 169–190). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
2. Erzar, T. in Cvetek, R. (2006). *Vključevanje staršev in kakovostna šola*. V: I. J., Štuhec in S., Čremožnik (ur.), *Kakovostna šola prihodnosti* (str. 50–73). Ljubljana: Teološka fakulteta.
3. Goleman, D. (1997). Čustvena inteligenca. Ljubljana: Mladinska knjiga.
4. Hudovernik, J. in Peterman, R. (2020). *Enominutni fitnes za dušo in telo: Kako iz muhe narediti slona.* Spodnje Laze, Zgornje Gorje in Jesenice: Janez Hudovernik, Roman Peterman in Antus d.o.o.
5. Marovič, M. (2019). Razumevanje in opredeljevanje čustvenih in vedenjskih težav in/ali motenj v polju vzgojnih zavodov. V M. Marovič in A. Sinjur (ur.), *Večdimenzionalnost socialnopedagoških diskurzov* (41–64). Koper: Založba Univerze na Primorskem.

6. Lebarič, N., Kobal Grum D., Kolenc J. (2006). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Radovljica: Didakta.

7. MacFadden, J. (1995). *Vzgoja dobrega otroka na preprost način*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

8. Opara, B. (2005). *Kako šola pripravi in izvaja » Program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami«*. Ljubljana: Center Kontura.

9. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011). Uradni list RS, št. 58/2011 z dne 22. 7. 2011. Pridobljeno 1. 4. 2015 s http://www.zrss.si/pdf/050911123118_zakon_o_usmerjanju_otrok_s_posebnimi_potrebami_22072011.pdf.

10. Whitaker, P. (2018). *Težavno vedenje in avtizem: Razumevanje je edina pot do napredka.* Mengeš: Svetovalnica za avtizem.

# PAOLO FREIRE- KRITIČNO ZAVEDANJE V ČASU SPREMEMB

**mag. Ina Kreft Toman**

**Povzetek**

Paulo Freire (1921–1997) je bil pedagog. Svoje delo je pričel na področju opismenjevanja odraslih prebivalcev v Braziliji. V svojih delih se zavzema za pristop, ki ga imenuje kritična pedagogika. Zagovarja nujnost edukacije enakopravnosti učitelja in učenca, ki edina lahko vodi k razvijanju človeku lastne sposobnosti kritičnega zavedanja sebe in sveta.

Članek predstavlja Freirovo pogled na edukacijo, ter primerja kritično pedagogiko s tradicionalnim šolskim pristopom. Lastno razmišljanje avtorice pa želi odgovoriti na vprašanje, kje se lahko kritična pedagogika kot edukacijski model in socialna pedagogika kot poklic srečata.

**Ključne besede:** Paulo Freire, kritična pedagogika, edukacijski model

**Uvod**

»...znanje se rodi samo skozi izumljanje in ponovno izumljanje, skozi nemirno, nepotrpežljivo, trajajoče, upajoče spraševanje, ki ga človeška bitja iščejo v svetu, s svetom in drug z drugim...« (Freire, 1970)

Z idejami Paula Freira sem se prvič srečala med študijem. Nekaj v njegovem razmišljanju, pogledu na svet in na izobraževanje me je nagovorilo na globlji ravni. Lahko bi rekla, da je bilo v sozvočju z mojimi notranjimi prepričanji in tako ostaja še danes. Od takrat posegam po vsem čtivu, ki je v zvezi z radikalno pedagogiko in predvsem tudi pri svojem vsakodnevnem delu skušam delovati po njenih principih in reflektirati svoje delo z zornega kota le- te.

Socialno pedagoško delo temelji na odnosu med uporabnikom socialnopedagoške pomoči in socialnim pedagogom. Ta odnos zajema značilnosti kateregakoli odnosa med dvema človekoma, obenem pa

se nadgrajuje z odnosom nudenja strokovne pomoči. Etično obarvano vprašanje, kakšen bi moral biti ta odnos, je zato bistveno. Kdor vstopa v odnos kot strokovnjak v poklicih nudenja pomoči, sprejema nase tudi breme etike svojega delovanja. Vprašati se mora, ali njegovo delo zadosti vrednotam, kot so npr. pravičnost, dostojanstvo, spodbujanje samostojnosti. Freire nam ponuja svojevrsten odgovor na vprašanje, kakšen naj bi bil odnos med, kot ju on poimenuje, učiteljem-učencem in učencem-učiteljem.

Pri založbi Krtina je v letu 2019 v knjižni zbirki Temeljna dela, v prevodu Blažke Muller, izšlo delo Paula Freira Pedagogika zatiranih. Zato je zdaj pravi čas, da se Freire z dostopnostjo v slovenskem jeziku predstavi še širši publiki. Izvirno delo je bilo prvič objavljeno leta 1970, tako da smo na slovenski prevod čakali skoraj pet desetletij. To je tudi prvi prevod brazilskega pedagoga, ki je izšel pri nas. Čeprav je v svetu znan in cenjen strokovnjak, pa je v Sloveniji še vedno manj poznan. Upam, da bo prevod pripomogel k temu, da se to spremeni.

## Okoliščine rojstva problemske pedagogike

Freire se je ukvarjal z izzivi opismenjevanjem in razvijanja kritične miselnosti v drugi polovici 20. stoletja. Njegovo delo so zaznamovale okoliščine njegovega življenja v Braziliji, v kateri je manj številčna elita zadrževala zase dobrobiti znanja in bogastva ob visoki stopnji nepismenosti in neizobraženosti množic. Tudi danes ni nič drugače, in Recife velja za eno središč revščine in njenih posledic.

Paulo Reglus Neves Freire se je rodil 19. septembra 1921 v mestu Reclife v Braziliji. Zaradi obubožanja njegove prej dobro situirane družine je zgodaj spoznal svet pomanjkanja. Sicer po izobrazbi pravnik, se je podal na poklicno področje opismenjevanja. Vzporedno je sodeloval tudi na fakulteti in bil eden od ustanoviteljev in prvi direktor centra za kulturne storitve na univerzi v Recifu. Na osnovi svojih pedagoških izkušenj je izoblikoval in leta 1958 predstavil novo metodo opismenjevanja odraslih. Leto dni kasneje je doktoriral na temo sodobne edukacije v Braziliji in pridobil mesto profesorja na fakulteti. Leta 1962 je prvič preizkusil metodo opismenjevanja v praksi, ko je v mestecu Angicos tristo kmetovalcev nauči brati in pisati v petinštiridesetih dneh. Leto za tem je bil povabljen od vlade in ministrstva, da oblikuje program opismenjevanja za dvajset milijonov nepismenih odraslih.

Njegovo delo je prekinil vojaški udar leta 1963. Skupaj z mnogimi drugimi je bil Paulo Freire zaprt zaradi svojih prepričanj in dela. Po petinsedemdesetih dneh v ječi je z družino zapustil Brazilijo in odšel v izgnanstvo. Preko Bolivije je odšel v Čile, kjer je pet let delal za UNESCO kot svetovalec. V okviru svojega dela je bil povabljen v različne države, ki so doživele politične spremembe in so imele težave z nepismenostjo. Tako je sodeloval v programih v Peruju, Angoli, Mozambiku, Tanzaniji, Nikaragui, Granadi in Gvineji-Bisao. Leta 1971 je v Ženevi ustanovil Inštitut za kulturno prakso.

Junija 1980 mu je bila, skupaj z drugimi izgnanci, dovoljena vrnitev v Braziljo. Bil je eden od ustanoviteljev in dejaven član delavske stranke. Leta 1989 je bil imenovan za ministra za edukacijo v mestni vladi São Paola. Izpeljal je številne reforme v javnem sektorju, predvsem na področju šolanja mladine in na področju izobraževanja odraslih. (Elias,1994; Freire, 1998; Gadotti, 1994; Mayo, 1999)

Dr. Ana Kranjc je ob njegovi smrti leta 1997 zapisala, da jo je ob srečanju z njim presenetilo, kako je v nasprotju z ognjenim značajem njegovih knjig Freire »osebno deloval mirno, tiho in zadržano, s stalnim nasmeškom na obrazu in dobrohotnimi kretnjami«. (Kranjc, 1997)

V takih okoliščinah se je Freire spraševal o načinih opismenjevanja, ki naj ne bi ljudi naučili le mehaničnega branja črk, temveč bi jim omogočili kritično branje, ki bi jim odprlo vrata v svet znanja ter omogočilo razumevanje. V ozadju učenja branja in pisanja je iskal načine ozaveščanja ljudi, ki ga poimenuje konscientizacija (Freire, 1976 po Coben, 1998) Konscientizacija oziroma zavedanje je, da se zatirani ali učenec – torej tisti v podrejenem položaju – zave lastnih zmožnosti, obstoja lastnega pogleda na svet in razumevanje slednjega ter tako pride do spoznanj, ki jih potrebuje za emancipacijo. Želel jim je ponuditi prostor, kjer se učenci in učitelji skupaj in drug od drugega učijo razumevanja in zapustijo svoje tradicionalno neenakovredne vloge podajalca in prejemnika znanja in s tem posežejo v spreminjanje podobe sveta, saj je tak odnos v sferi podajanja znanja preslikava odnosov neenakosti v družbi.

Pedagogik, ki so praviloma vznikale izven standardiziranih okvirjev institucionaliziranega izobraževanja in jih danes poimenujemo radikalne, je bilo več. Marta Gregorčič (2008a) v članku »Epistemologija radikalne pedagogi-

ke in kulturni kapital za 21. stoletje«, ki je izšel v Sodobni pedagogiki, izvrstno in poglobljeno predstavi širši družbeni kontekst, razvoj in predstavnike misli radikalne pedagogike in pomemben vpogled pomena samovznikajočih pedagoških emancipatornih praks kot alternativo prevladujočemu sistemu izobraževanja, ki temelji na pomnjenju in »vlaganju« znanja v nevedne. »V epistemologijo protagonistov radikalne pedagogike bi lahko uvrstili tiste ustvarjalce, ki so v izhodišča ustvarjanja poleg splošnih ali preciznih kritik postavili tudi katero od naslednjih tez, ki spodbujajo emancipatoričen proces v izobraževanju in prek njega: kritična zavest je motor družbene emancipacije; nevtralni proces izobraževanja ne obstaja; vednost se brez odgovornosti in kritične intervencije ne more razvijati; najbolj cenjena učiteljeva lastnost je nevednost; dve poglavitni operaciji inteligence sta pripovedovanje in uganjevanje; svet in človek obstajata v nenehni interakciji; človekova praksa je zavedno spreminjanje sveta; ni revolucionarne teorije brez prakse in ne revolucionarne prakse brez teorije ...« (Gregorčič 2008a, 2008b)

## Osnovne premise edukacije za kritično zavedanje

Kot rečeno, je Freire svoj odnos do izobraževanja oblikoval v luči iskanja načina opismenjevanja, ki bi segal dlje od zgolj mehaničnega učenja črk in zlogov. Namen takega opismenjevanja, ki tako definiran že presega zgolj opismenjevanje v ožjem pomenu besede, je omogočiti ljudem razumevanje sveta, v katerem živijo.

Kako ljudje spoznavamo svet? Freire prične prvo poglavje svoje knjige »Edukacija za kritično zavedanje« z besedami: »Biti človek pomeni vstopati v odnose z drugimi in s svetom. Pomeni doživljati svet kot objektivno realnost, ločeno od sebe, ki jo je mogoče spoznavati.« (Freire, 1974) Človek ima sposobnost raziskovati okolje, organizirati svoje zaznave in zato odgovoriti na okolje na različne načine ter se spreminjati in prilagajati novim informacijam. Sposoben je videti svet na kritičen način. Ob tem spozna tudi svojo končnost in preko nje dimenzijo časa oziroma historičnost svojega obstoja. Obstoj človeka skozi zorni kot zgodovinskosti, nevezan le na sedanji trenutek, pa prinese s seboj zavedanje o posledicah ravnanja in s tem tudi zavedanje o človekovi sposobnosti, da aktivno posega v svet in ga spreminja.

Človek, ki se prilagodi realnosti in obenem uporablja sposobnost aktivnega, kritičnega poseganja v svet, se integrira v svoj kontekst in ohranja pozicijo Subjekta. Njegov odnos do sveta okrog sebe je tako »tranzitiven« (Freire, 1974). Po drugi strani pa se oseba lahko tudi nekritično podredi svetu in se zgolj adaptira ter sprejme pozicijo Objekta. Adaptacija osebe je pasivni odgovor na zatiranje in pristanek na dehumanizacijo. Po eni strani je človeku lastno, da je bitje Zgodovine in Kulture, ter da aktivno posega v svet. Po drugi strani pa v vsakem zgodovinskem obdobju na človeka delujejo različni viri podjarmljenja. Tako je ujet med svojo notranjo željo po dejavnem stiku s svetom in zunanjimi pritiski k uniformnosti. Vsako zgodovinsko obdobje ima svoje vzvode in prijeme ter svoja vprašanja, ki jih mora razrešiti. Obdobja se menjajo v časih tranzicije skozi »kulturno-zgodovinski cunami« (Freire, 1974) Tranzicija lahko vodi v dve smeri: zamenjavo ene dominantne skupine z drugo ali k večji enakopravnosti vseh, kar je pogoj za prave spremembe.

Tranzitiven odnos ima dve fazi: naivno in kritično. V naivni fazi prevladuje poenostavljanje problemov, nostalgija po preteklosti, nezainteresiranost za raziskovanje in zato pomanjkanje argumentov ter nezaupanje v malega človeka. Naivna tranzitivnost se lahko razvije v fanatično zavedanje, za katerega je značilna uniformiranost, ali pa se razvije v nadstadij kritične tranzitivnosti. Kritično tranzitivnost označuje globinska interpretacija problema, raziskovanje odprto za popravke, odklanjanje pasivne vloge ter prevzemanje odgovornosti. Le ta posega po dialogu, medtem ko se naivna obrača k polemiziranju. Prehod iz ene v drugo omogoča aktivna edukacija temelječa na dialogu, ki se ukvarja s programi socialne in politične odgovornosti. (Freire, 1974)

Freire v knjigi »Pismenost« (1987) zagovarja prepričanje, da je naivno govoriti o nevtralni šoli in da ima institucija šole nujno političen značaj. Princip vzgoje v šoli preko načina podajanja znanja zrcali odnose neenakosti v družbi. V »Pedagogiki zatiranih« (1970) opisuje družbo razdeljeno na zatirane in tiste, ki zatirajo. Pasivnost zatiranih omogoča zatirajočim ohranitev obstoječega stanja, zato jo zatirajoči podpirajo s pomočjo medijev, pritiskov, socialne demagogije. Način ohranjanja družbenih neenakosti je tudi prenos odnosa neenakosti v šolske klopi preko bančniškega sistema vzgoje. Šolska kultura odseva razlike med učencem in učiteljem kot preslikavo dejanskega stanja razlik med zatiranimi in zatirajočimi v svetu. Pristop neenakopravno-

sti učitelja in učenca, ki ga poimenuje depozitorni oziroma vlagalni (ang »banking education in v prevodu iz 2019 »bančna« z navednicami, op.), primerja s svojim pristopom, za katerega uporablja različne izraze: kritična pedagogika, progresivne pedagogika, problemska edukacija, pedagogika zatiranih, emancipatorna pedagogika.

## Problemska pedagogika v primerjavi z vlagalnim načinom podajanja znanja

Šola torej odraža splošno stanje neenakosti v družbi, ki ga šolski sitem replicira. Na kakšen način pa to počne? Vlagalni pristop predpostavlja, da je med učiteljem in učencem narativen odnos, kjer je ne eni strani znanje podajajoči učitelj kot subjekt in na drugem bregu pasivni, poslušajoči učenci kot objekti. Učitelj vlaga znanje v učence kot depozit v banko. Med učiteljem in učencem velja predpostavka nevednosti učenca in darila, ki ga učitelj učencu podarja. Gre za projiciranje absolutne nevednosti v učenca, kar je značilno za vse odnose zatiranja. Učitelj podaja svoje vedenje o realnosti kot bi bila le ta nespremenljiva, statična, dokončno opredeljena in predvidljiva. Teme, ki se jih obravnava, so življenjskim izkušnjam učencev tuje. Vlagalni koncept edukacije želi kontrolirati razmišljanje in delovanje ljudi in zavira njihovo kreativno naravo. (Freire, 1970)

Bolj kot učenci sprejmejo tak sistem, bolj kot se trudijo shranjevati posredovane podatke, dlje so od razvoja kritičnega zavedanja, ki bi jim omogočil udejstvovanje v svetu v vlogi nosilcev sprememb. Zato emancipatorna pedagogika stremi k razrešitvi odnosa absolutne neenakosti med učiteljem in učencem. »...Avtentična emancipacija – proces humanizacije – pa ni le še en depozit za vlaganje v ljudi. Osvoboditev je praksa; je delovanje in refleksija moških in žensk o svojem svetu z namenom spremeniti le tega...« (Freire, 1970)

Problemska pedagogika odpira spoznavanje sveta in vsega v njem preko demitologizacije. Kot že omenjeno, so ljudje sposobni »konscientizacije« oziroma kritičnega zavedanja. Kritična pedagogika gleda na ljudi kot zavedajoča se bitja, ki so v odnosu z drugimi in svetom, in jih s pomočjo dialoga uči odstreti tančico realnosti. Problemska pedagogika vidi učence (in učitelje) kot kritične razmišljajoče subjekte. Vzgojitelj po vzoru Paula Freira mora biti učitelj-učenec, učenci pa učenci-učitelji. »Čeprav učitelj in

učenec nista enaka, pa velja, da se oseba, ki uči, v procesu učenja oblikuje in preoblikuje in da se oseba, ki je učena, v tem procesu prav tako formira... Dejstvo je, da ni podajanja znanja brez učenja.« (Freire, 1999) S tem preoblikovanjem definicije odnosa med učiteljem in učencem se podre odnos neenakosti in predpostavka vednosti samo učitelja.

Metoda kritične pedagogike – v nasprotju z vlaganjem znanja v ljudi - je dialog. Dialog je komunikacija med vsaj dvema osebama na vodoravni, enakopravni ravni. Samo dialog je prava komunikacija. Anti-dialog je komunikacija nadrejenega s podrejenim na navpični, neenakopravni ravni. Je samozadosten in aroganten način komuniciranja, ki prej kot komunicira le podaja sporočilo. (Freire, 1974)

Bančniška pedagogika podaja znanja namenjena pomnjenju, problemska pedagogika odpira spoznavanje sveta in vsega v njem preko demitologizacije oziroma poudarjanja historične perspektive vseh pojmov. Bančniška vlaga znanje v ljudi kot objekte, problemska jih preko dialoga uči odstreti tančico realnosti. Tako na primer bančniška metoda posredno ali neposredno podpira fatalističen pogled na svet, medtem ko problemska izpostavi problem fatalizma oziroma vdanosti v usodo kot problem za razmislek. Bančniška pojmuje učence kot objekte procesa edukacije, problemska jih vidi kot kritične razmišljajoče subjekte. Kritična pedagogika gleda na ljudi kot zavedajoča se bitja; zavedanje pa definira kot zavedanje o zavedanju usmerjeno proti razumevanju sveta. Bančniška odvzema ljudem kreativnost in jih udomačuje, problemska pa postavlja svoje temelje na kreativnosti in kritični refleksiji.

Kritični pedagog uči preko obravnavanja problemov. Ne lasti si pravice misliti namesto ljudi, temveč povabi ljudi k dialogu. Ne sme poseči po orodjih zatiranja in jim zanikati pravice do svobode govora in mišljenja. Poskuša spoznati njihova razmišljanja in delovati v skladu z njihovimi idejami in željami. Ljudem mora omogočiti, da se zavejo svojega položaja in se sami odločijo, kaj želijo storiti in česa ne. Mora zaupati v njihove sposobnosti mišljenja in odločanja, ter jim dopustiti, da delajo kot želijo. Njegova naloga ni, da dela in odloča za njih, temveč skupaj z njimi išče prave rešitve. Da jih nauči kritičnega mišljenja sveta. Da jim da moč čutiti, da so Subjekti in odgovorni tako zase kot za svet okoli sebe. (Freire, 1970)

Čeprav je s kritičnega stališča nemogoče govoriti o edukaciji kot avtonomni in nevtralni praksi, pa to ne pomeni, da sistemska edukacija samo in edino replicira dominantno ideologijo. Med edukacijo ter makrosistemi in podsistemi obstaja nasprotujoč in nemehaničen odnos, saj nasprotja v družbi vdirajo tudi v zapleteno institucijo šole in s tem posegajo v vlogo šole in spreminjajo namen repliciranja dominantne ideologije. Tako nam šolski prostor ponuja prostor za učenje, saj razkrije razkorak med podanim znanjem in življenjem, ki ga učenci in učitelji živijo v realnem svetu. Učitelju ni treba biti nevtralen, niti mu ni treba kot agentu dominacije manipulirati z učenci. Kar mora storiti je, da prizna politično naravo šole in ravna v skladu s tem spoznanjem v praksi. Razvijati mora kritičen, historičen pogled na svet. (Freire, 1987) Iskalci znanja, ki se nahajajo v bančniškem sistemu edukacije, lahko le tega presežejo, če »...ohranjajo živ plamen odpora, ki izostri njihovo sposobnost za tveganje, željo po pustolovščini z namenom razvoja odpornosti do bančniškega sistema. V tem smislu kreativna moč učnega procesa, ki vsebuje primerjavo, ponavljanje, opazovanje, vseobsegajoč dvom in zahtevno radovednost, premaga negativne učinke napačnega učenja« (Freire, 1999)

Freirova slika o svetu in edukaciji nam ponuja sliko neenakopravnosti. V sistemu sveta in vsake države obstajajo na eni strani zatiralci – privilegirani, elita – in zatirani. Sistem upravljajo in varujejo zatiralci, ker jim koristi. Varujejo in implementirajo ga s pomočjo ideologije, ki jo posredujejo na različne načine. Eden od načinov je tudi preko sistema edukacije, ki da ljudem že rano vedeti, katero vedenje se nagrajuje in katero kaznuje ter jih od-uči ali ne nauči, kako kritično razmišljati. Tako se ljudje niti ne uprejo, saj je legitimnost zatiranja ponotranjena. Ravno edukacija pa je tista, ki bi ljudi lahko naučila svobodnega in neodvisnega razmišljanja. Freire tak način učenja imenuje emancipatorna pedagogika. Učiti je potrebno preko dialoga, upoštevanja vseh udeležencev in po principu vzajemnosti. Podaja razdelano metodo poučevanja, ki bi omogočala konscientizacijo – kritično zavedanje.

## Kako učiti kritičnega razmišljanja – metoda Paula Freira

Na koncu razmisleka nas, če se strinjamo in sprejmemo mnenje o kolonizaciji uma ljudi, čaka vprašanje, kako sebe in morda druge ljudi učiti kritičnega mišljenja, ki bi preseglo vzgojo neenakih odnosov in omogočilo »konscientizacijo«.

Freire v knjigi »Pedagogika zatiranih« (1993) poda nekatere smernice oblikovanja konscientizacije preko delavnic opismenjevanja. Vendar je razmeroma majhen del knjige namenil opisu konkretnega poteka delavnic in se osredotoči bolj na smernice kot na praktično izvedbo. Kot razlog navaja, da želi podati samo teoretične okvir za delavnice. Ne želi pa, da bi kdo slepo sledil njegovim delavnicam. Zagovarja mnenje, da je treba način dela prilagoditi vsakemu območju in vsaki državi posebej, na način, ki je za tamkajšnje ljudi sprejemljiv. Raziskovanje okolja, v katerem delujejo učenci in učitelji, je že del edukacije. »Učenje ne obstaja brez raziskovanja in ni raziskovanja brez učenja.« (Freire, 1999)

Osnovna tri vodila oblikovanja programa so, da izberemo aktivno, dialoško, kritično in kritičnost vzpodbujajočo metodo, da izberemo teme izobraževanja iz samega okolja učencev in da uporabljamo tehnike, ki so kritično naravnane in raziskovalne. Predvsem moramo pri tem uporabljati dialog in ne enosmerne komunikacije oziroma anti-dialoga. (Freire, 1974)

V delavnicah opismenjevanja odraslih, ki jih je izvajal, so udeleženci skupaj sestavljali kurikulum. V začetku oblikovanja delavnic raziskovalci izberejo območje in se seznanijo z njim s pomočjo sekundarnih virov. Obiskujejo območje, a ga ne kritizirajo. Njihova naloga je občutiti utrip območja, kar jim bo kasneje v veliko pomoč. Nobeno dogajanje jim ne sme uiti. Usmeriti se morajo na vsa področja; videti, kako govorijo in živijo. Zapisujejo si vse, celo tisto, kar se jim v dani fazi razumevanja ne zdi pomembno, a bi lahko bilo kasneje koristno. Organizirajo neformalen sestanek s skupino ljudi iz območja, kjer razložijo potek in namen delavnice, dobijo prve vtise o ljudeh in okolju ter poudarijo pomen sodelovanja vseh ljudi pri projektu. Pridobijo prostovoljce - asistente, ki bodo pomagali pri raziskavi o značilnostih območja in o svojem načinu življenja. Po vsakem opazovanju vsi sodelujoči, organizatorji in asistenti v izenačeni vlogi napišejo kratko poročilo, se sestanejo in razpravljajo o opaženem. Ko so opazovanja zaključena, v timu

sistematično in interdisciplinarno proučijo rezultate. Poslušajo posnetke in ponovno analizirajo zapiske. V tem trenutku lahko začutijo, da kakšna tema po njihovem mnenju manjka in jo imajo pravico vključiti. Tako oblikujejo sklop nekaj tem. (Freire, 1970)

Če želimo kritično oceniti svojo dano situacijo, moramo imeti kritično distanco. Le to lahko pridobimo s pomočjo raziskovanja teme, primerjave različnih stališč in predvsem s pomočjo abstrakcije. Abstrakcijo omogoči poenostavljeno prikazovanje vsakdanjih situacij, zakodiranih s pomočjo slik, skic, fotografij in drugih pripomočkov. Ljudje skozi te slike dekodirajo te abstraktne situacije in jih povežejo z vsakdanjimi dogajanji. Za te teme poiščejo primerne načine predstavitve s pripomočki, ki so jim na voljo in jih obravnavajo na delavnicah z vsemi udeleženci. Predstavijo jih v obliki odprtega problema, na katerega se išče rešitev. To jim tudi predstavi svet kot izziv za vsakega posameznika, ne pa kot slepo ulico brez rešitve. Namen delavnic ni, da bi na koncu teme zaključili. Namen je le odpreti jih in dopustiti ljudem, da sami najdejo odgovore nanje. (Freire, 1970)

Kritično pismenost pa omogoča razvoj kritičnega zavedanja, ki se zgodi s pomočjo izbiranja tem iz okolja ter raziskovanja le teh. Z vidika edukatorja – raziskovalca kritična refleksija prakse omogoča povezavo med teorijo in prakso. Če te povezave ni, je teorija eno samo mlatenje prazne slame, praksa pa samo aktivizem brez razmisleka. (Freire, 1998) Freire se zavzema, da bi bile uporabljane pomembne teme. Opismenjevalni teksti morajo izhajati iz vsakdanjih izkušenj v okolju, kjer ljudje živijo, in zaželena je uporaba tekstov, ki so jih napisali udeleženci na prejšnjih delavnicah. S pomočjo zbiranja pisnega gradiva, video in audio posnetkov se ljudem pisana in govorjena beseda približa v obliki vsakdanjega. Teme ne smejo vsebovati skritega vsiljevanja pogleda edukatorjev na svet, temveč morajo odpirati enakopraven pogovor med vsemi udeleženci. Predstavitev tem mora biti razumljiva. Izrazoslovje in način govora edukatorjev morata biti blizu ljudem, da bodo razumeli. Morajo se vrteti okoli sedanje situacije, vendar se morajo držati konkretnih težav, dvomov, želj in strahov skupine. Obstajajo pa splošne teme, ki so skupne vsem ljudem. Pomembna globalna tema, ki naj bo nujno vključena, je dominacija, ki potegne za sabo še temo osvoboditve. (Freire, 1970)

Freire in Macedo sta napisala knjigo »Pismenost« (1987), kjer razmišljata o pomenu pismenosti in opismenjevanja odraslih. Freire vidi pismenost kot osnovo za kulturno dejavnost za svobodo v smislu tega, da je kritična pismenost predpogoj za osebno in družbeno opolnomočenje. Samo funkcionalen pogled na opismenjevanje poudarja učenje znakov, besed, branja, pisanja brez kritičnega razmisleka. »...Kadar se opismenjevanje odraslih osredotoča na izgovarjanje sklopov »ba-be-bi-bo-bu«, namesto da bi sprožalo vprašanja političnega sodelovanja ljudi v preoblikovanju njihovega okolja, odpira napačne teme.« (Freire, Macedo, 1987) Stanley Aronowitz pravi, da »... resnično vprašanje za »funkcionalno« pismene je, ali znajo dekodirati sporočila masovne kulture, ali znajo oceniti uradne interpretacije socialne, ekonomske in politične realnosti, ali se čutijo sposobne kritično oceniti dogodke ter celo delovati za spremembo le teh.« (v Freire, Macedo, 1989)

## Razmislek o dela socialnega pedagoga v luči emancipatorne pedagogike

Ta članek je nastajal dve desetletji. Prvič sem za Freira izvedela na fakulteti, ko sem o njem pripravila predstavitev za študente svojega letnika. Njegova misel je rezonirala z mojimi notranjimi vrednotami in mislimi, za katere še nisem niti vedela, da jih bom imela. Članek sem začela sestavljati kakšno leto po diplomi. Vsakič, ko se mi je že zdel dovolj dober, sem našla še kakšno novo misel, ki me je prevzela in ponesla od pisanja k tuhtanju. Ne morem reči, da sem načela vedno upoštevala pri delu v praksi, lahko pa trdim, da me je emancipatorna pedagogika vedno spremljala vsaj v mišljenju, razumevanju svojega dela v praksi in pri refleksiji delovanja. Pustila je globoko sled v mojem premišljevanju, pa tudi v delovanju. Ob tem mi je, namesto da bi mi bilo vedno lažje, postajalo vedno težje predati končni izdelek iz rok.

Večina pedagogov – socialni, specialni, učitelji in drugi – delamo z mladimi. S tem sežemo onkraj svojega časa in kraja, ter se preko njih dotikamo prihodnosti. Ob vsakodnevnih zahtevah dela se ta ideja nekoliko zamegli, saj so kratkoročni cilji vezani na osvojitev snovi, pridobivanje izkušenj v socialnih stikih, ocenjevanje, ipd. Freire me pri tem opozarja na to, da smo vsi pedagoški delavci strokovnjaki, ki lahko pomembno vplivamo na življenja otrok, ki so nam zaupani v varstvo, in tudi na sooblikovanje bodočega sveta.

V kolikor jih prepoznamo ter želimo spremeniti odnose zatiranja v odnose enakopravnosti, moramo svojo prakso oblikovati na osnovi refleksije svojega delovanja, sveta in našega mesta v njem ter delovati na osnovi teh spoznanj. Kot socialna pedagoginja sem mnenja, da moramo znati slišati in se vživeti v svet tistih, s katerimi delamo. Videti svet z njihovimi očmi Če želiš resnično osvoboditi ljudi, pravi Freire, potem se postaviš v vlogo so-učenca v procesu dekodiranja zunanjega sveta, kot ga doživljajo tisti, ki z njimi delaš. »Kdor se razglaša za zavezanega osvoboditvi, pa ni zmožen resnično sodelovati z ljudstvom in ga še vedno pojmuje kot nevedno drhal, je v veliki zmoti.« Pedagogika, ki vodi k očlovečenju vseh ljudi, tako imenovanega občestva, pa je pot dialoga. Slišati sebe, slišati drugega in biti sposoben izmenjave mnenj. »...Revolucionarni učitelj, ki je humanist... se že na samem začetku svojega delovanja mora poistovetiti z učenci in delovati v smeri očlovečenja tako učencev kot sebe, v smeri vzpodbujanja kritičnega razmišljanja, predajanja znanja, ki pa ni predajanje v smislu darila, darovanja. Njegovo delo mora biti prežeto z globoko vero v ljudi in njihovo ustvarjalno moč.« (Freire, 2019)

Postaviti se v vlogo so-učenca, vključiti vživljanje v druge, refleksijo in dialog je podstat delovanja »revolucionarnega« pedagoga. Pri delovanju pa je pomemben izbor tem. Program dela z ljudmi mora temeljiti na upoštevanju njihovih specifičnih pogledov na svet ter se lotevati pomembnih tem. Recimo besedilo pri angleškem jeziku naj bo raje izbrano iz izražene skrbi za onesnaževanje okolja, kot pa recimo obisk cirkusa, ki za dotično okolje ni pomembna in prisotna tema. To seveda pomeni, da je del priprave in že tudi del procesa iskanje tem okolja v katerem poučuješ. Freire poimenuje skupek vseh za človeštvo pomembnih tem v interakciji v določenem časovnem obdobju «tematski univerzum« in specifične teme pomembne v okolju »generativne teme«. (Freire, 2019)

Tretja misel, ki se mi zdi bistvena za delovanje socialnega pedagoga, je zavedanje, da so vse institucije – tako tudi tiste, v katerih delujemo kot zaposleni – del sistema in jih je potrebno misliti sistemsko. Če živimo v družbi neenakosti, so šole, zavodi in javne institucije nasploh generatorji te neenakosti. »Domovi in šole, tako osnovne, srednje in visokošolske, ki ne obstajajo v nekakšni abstrakciji, temveč v konkretnem času in prostoru, se ne morejo izogniti vplivom objektivnih pogojev, ki izhajajo iz družbene

strukture, v katero so vpete. V največji meri delujejo kot agencije, ki izobražujejo prihodnje rodove 'kulturnih zavojevalcev'. » (Freire, 2019) Včasih govorimo o tem, da so naši »klienti« izključeni iz družbe ali na robu družbe in potrebujejo našo podporo, da se vrnejo v glavni tok (angl. mainstream). Čeprav to drži za posamezno družino ali osebo, pa ne drži za skupino kot tako. Recimo na primeru brezdomcev, lahko družini Novak pomagamo do strehe nad glavo, zaposlitve ipd.; s tem družina Novak ni več v skupini brezdomnih ljudi. Vendar s tem še nismo odpravili brezdomstva kot pojava, saj bo le ta obstajal vse dotlej, ko bodo prebivališča dostopna vsem ljudem. »V resnici pa tako imenovani obstranci (marginalci op. a.), ki so pravzaprav zatirani, nikoli niso bili ljudje, ki živijo *zunaj* družbe. Zmeraj so bili *znotraj* nje, v strukturi, ki jih je naredila »bit za druge«. Njihova rešitev torej ni v »integraciji«, v »vključitvi« v strukture, ki jih zatirajo, ampak v preobrazbi teh struktur, da bi lahko postali »bit za sebe«. (Freire, 2019; vsi poudarki del originalnega teksta)

Sprašujem se, v kakšni meri je naloga socialnega pedagoga tudi delovanje za preseganje družbenih neenakosti? Na individualni ravni nam je odgovor bržkone jasen. Seveda je potrebno zagotoviti računalnike vsem otrokom med šolanjem na daljavo. Potrebno je družini Novak zagotoviti streho nad glavo oziroma se o tem običajno strinjamo vsaj na načelni ravni. Mnogo bolj kompleksno je vprašanje, ali je naša naloga tudi odpravljanje brezdomstva? Moj premislek o tem je, da gre pri tovrstnih vprašanjih za vprašanja na ravni človeka in državljana in da bi o tem, v kakšni družbi želimo živeti, naj soodločali vsi. To naj bi bila konec koncev ena od osnov demokracije. Je pa naloga vseh, ki delamo s skupinami, katerih glas je v družbi šibko zastopan, da jim posodimo svoje kanale, da njihov glas okrepimo. Kot primer tega bi navedla časopis Kralji ulice, ki nam je vsem v letih izhajanja približal doživljanja brezdomnih ljudi, naredil ogromno za razumevanje problematike in nepravičnosti sistema, kjer stanovanj ni dovolj za vse ter – morda najpomembneje – daje glas tistim, ki se jih sicer ne bi slišalo.

Imamo izbiro, kako se bomo postavili kot strokovni delavci na(s)proti sistemu in kako se bomo orientirali do ljudi, s katerimi delamo. Kot pedagogi pri delu z ranljivimi skupinami se znajdemo v nasprotujoči si vlogi, ko po eni strani usmerjamo ljudi z roba družbe nazaj k družbi, ki pa je tista, ki jih je zavrnila in potisnila na obrobje. Lahko brez razmisleka repliciramo družbene

danosti in se osredotočimo le na svoje ožje okolje poučevanja ali vzgajanja. Lahko pa skušamo svet ter nas v njem in uporabnike storitev v njem razumeti v širšem kontekstu premisleka o svetu, kakršnega si želimo oblikovati s pomočjo dialoga med vsemi. Freire dokazuje, da je težko, ni pa nemogoče prispevati k spremembam. V pogovoru s Torresom leta 1990 na vprašanje o možnostih in mejah promoviranja vzgoje za socialne spremembe v Braziliji odgovarja: »...Danes živim z veliko radostjo, saj vsak dan spoznavam, da moč vzgoje leži prav v njenih mejah. Uspešnost vzgoje se skriva ravno v nezmožnosti storiti vse. Omejenost vzgoje bi spravila naivnega moškega ali žensko v obup. Dialektičen moški ali ženska pa v teh omejitvah odkrijeta vzrok svoje uspešnosti. Menim, da sem uspešen Minister za šolstvo, ker sem omejen v svojem delovanju.« (McLaren, Lankshear, 1994) Za konec še tale misel: Orodja in značilnosti protidialoškega delovanja so osvajanje, razdruževanje za ohranjanje zatiranja, manipulacija in kulturna invazija. Značilnosti dialoškega delovanja pa so: sodelovanje, združevanje, organizacija in kulturna sinteza. (Freire, 2019) Tudi mi vsakodnevno izbiramo orodja svojega delovanja.

## Literatura


1. Coben, D. (1998). *Radical heroes. Gramsci, Freire and the politics of adult education.* New York, London: Garland publishing Inc.
2. Elias, J. L. (1994). *Paulo Freire: Pedagogue of liberation.* Malabar, Florida: Krieger publishing company.
3. Freire P. (1970, ta izdaja 1993). *Pedagogy of the Oppressed.* New York: Continuum.
4. Freire P. (1974, ta izdaja 2005). *Education for Critical Consciousness.* London, New York: Continuum.
5. Freire P. (1998). *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy and civic courage.* New York: Rowman & Littlefield publichers Inc..
6. Freire P., Macedo, D. (1987). *Literacy. Reading the word and the world.* Connecticut, London: Bergin & Garvey.
7. Freire, P. in Torres, C. A. (1994) *Twenty years after Pedagogy of the opressed: Paulo Freire in conversation with Carlos Alberto Torres.* V: McLaren, P., Lankshear, C. (ur.) (1994). Politics of liberation. Paths from Freire. London: Routledge.
8. Fifty modern thinkers in education. From Piaget to the present. (2001). London: Routledge.

9. Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire. His life and work.* New York: State University of New York Press.

10. Gregorčič, M. (2008). Epistemologija radikalne pedagogike in kulturni kapital za 21. stoletje. Sodobna pedagogika, 59/125.

11. Gregorčič, M. (2008b). Radikalna pedagogika: Civilni svet ljudskih in staroselskih organizacij v Hondurasu. Socialna pedagogika, 12/3.

12. Kranjc, A. (1997). Paulo Freire:(1921–1997).Andragoška spoznanja, 2.

13. Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire & adult education. Possibilities for transformative action.* London, New York: Zed books.

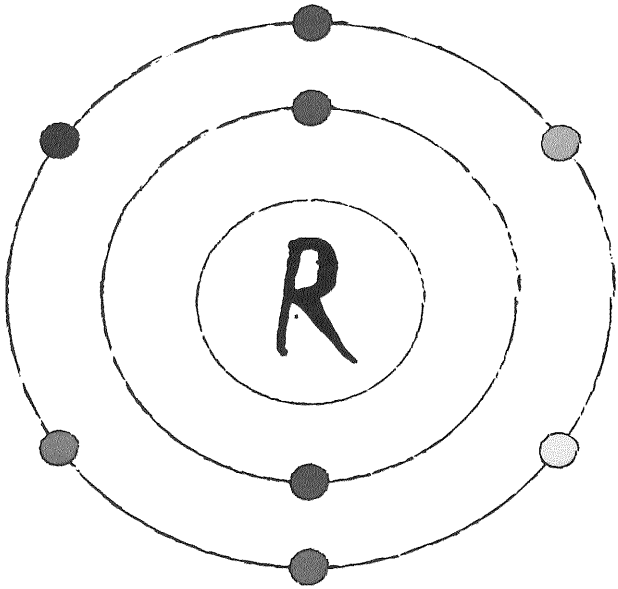
14. McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture.* London: Routledge.

15. Lucija Selinšek, Sara Al-Daghistani, Nina Kržič, Špela Benčina, Andreja Krapež

# PROJEKT REAGIRAJ!
# NISI SAMA – NISI SAM

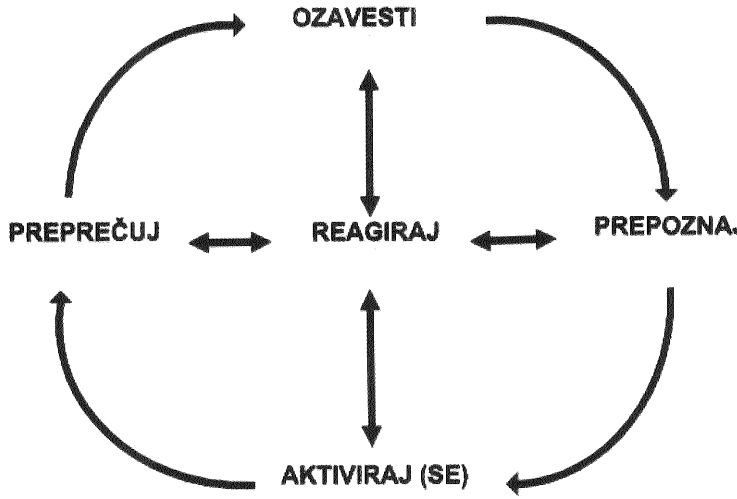
**Lucija Selinšek, Sara Al-Daghistani, Nina Kržič, Špela Benčina, Andreja Krapež**

## V ŽELJI PO ZNANJU, IZKUŠNJAH IN PRIMERIH DOBRE PRAKSE ZA DOSEGANJE DRUŽBE Z NIČELNO TOLERANCO DO NASILJA



**Ozavesti, prepoznaj, reagiraj, aktiviraj (se), preprečuj; so gesla po katerih deluje in se razvija projekt *Reagiraj! Nisi sama – nisi sam.***

*Ključno pri zgoraj naštetih geslih je, da jim na eni strani lahko sledimo po vrstnem redu, na drugi strani pa ravno spodnja shema pokaže, kako sta akcija in reakcija posameznice/ka povezani z ozaveščanjem, prepoznavanjem, preprečevanjem nasilnih dejanj in njihovih posledic do in med otroki ter mladostniki v družini in vzgojno-izobraževalnih institucijah. Seveda moramo nasilje in pomen nasilnih dejanj ter njihovih posledic najprej ozavestiti, da jih lahko nato prepoznamo. Tretje geslo se povezuje tudi z naslovom projekta, saj prepogosto ne reagiramo ali pa reagiramo prepozno in/ali neustrezno, zato je pomembno poudarjati pravočasnost in predvsem odzivnost pri (bodočih) pedagoških delavkah/cih in tudi v širši družbi. Z gesloma »aktiviraj (se)« in »preprečuj« pa ciljamo na aktivno vlogo posameznice/ka v procesu odkrivanja, ugotavljanja in preprečevanja nasilnih dejanj in njihovih posledic. Tako tudi sklenemo krog, ki bi lahko sčasoma pomenil uspešen preprečevalni model, ki bi ga lahko pedagoške delavke_/ci uporabljali v okviru vzgojno- izobraževalnega dela (ne glede na vrsto zaposlitve, področje dela in/ali institucijo, v kateri so zaposleni). Seveda pa lahko v sam proces vstopimo na katerikoli točki, ki jo ponuja spodnji model kisika, ki je obenem tudi logotip projekta Reagiraj! Nisi sama – nisi sam.*



**Začetki ...**

Po pregledu učnih načrtov študijskih programov Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem (tudi drugih fakultet) smo ugotovili, da le-ti večinoma eksplicitno ne predvidevajo obravnave pojavnih oblik nasilja. In čeprav jih študentje tekom študijskega procesa ne naslavljajo, se z njimi v praksi pogosto srečujejo. Študentke, ki smo bile ene izmed pobudnic projekta, smo se s slednjimi srečevale na praktičnih usposabljanjih in pri prostovoljnem delu. V različnih situacijah, kjer smo večinoma zaznavale medvrstniško in družinsko nasilje, smo se vselej čutile premalo kompetentne, da bi pri teh intervenirale in obenem primerno zaščitile žrtev. Ravno iz navedenega razloga smo skupaj z asistentom Markom Gavriloskim pričeli snovati projekt, ki bi za soočanje z nasiljem opolnomočil tako nas, kot naše študijske kolege.

Naša želja je bila nasloviti pojav nasilja nad in med otroki ter mladostniki, v okviru družine in tudi znotraj vzgojno-izobraževalnih institucij, pri čemer smo morali le-tega najprej opredeliti v različnih pojavnih kontekstih in oblikah. Bili smo složni, da o teh pojavih (nasilju, krogu nasilja, povezanosti med nasiljem v družini in šoli ipd.) ne moremo »govoriti kot pojavih, ki že vnaprej objektivno obstajajo in ki naj jih le še odkrijemo, pojasnimo in se z njimi spoprimemo« (Muršič, 2012), temveč moramo te probleme celostno obravnavati skozi prizmo medosebnih, institucionalnih in strukturnih razmerij v šoli, družini, skupnosti in širši družbi. Zastavili smo si, da bomo opredelili in nadalje tudi »mislili« nasilje v okviru referenčnih teoretičnih konceptov, a hkrati tudi družbenih vrednot, vzgojno-izobraževalnih norm in ciljev, ki jih kot (bodoče/i) pedagoške/i delavke/ci moramo gojiti, zastavljati in dosegati. Šele po natančni opredelitvi in hkrati tudi kasnejšemu nenehnemu vračanju k tovrstnim opredelitvam, ki pomenijo podlago za ozaveščanje, prepoznavanje, kritično ovrednotenje, ustrezno postopanje in ravnanje v okviru strokovnih vlog posameznih pedagoških poklicev, lahko namreč vzpostavimo kompleksno strukturo obravnavanega pojava.

Pojav nasilja in nasilnih vedenj otrok in mladostnikov med vrstniki, v okviru družine in vzgojno-izobraževalnih institucij ni zgolj omejen na fizično in psihično raven, temveč se povezuje tudi z ekonomsko, spolno, spletno (virtualno), kulturno in marsikatero drugo dimenzijo. Kot poudarjata Plaz in

Veselič (2002) so lahko posledice, ki ga lahko ima katerakoli oblika nasilja nad otroki in mladostniki, daljnosežne, globoke, škodljive, nepopravljive ter se povezujejo s hudimi travmatičnimi izkušnjami ter vplivajo na fizični, psihični, kognitivni, emocionalni in socialni razvoj. Izpostavljenost otrok nasilju v družinah lahko vodi v različne motnje v duševnem zdravju, motnje spomina, agresivnega vedenja, anksioznosti in depresivnosti, samodestruktivnosti, razvijanje čustev manjvrednosti, slabe samopodobe, nesamozavesti, nezaupanja; prav tako pa imajo otroci s tovrstnimi izkušnjami težave z občutkom varnosti, navezovanjem stikov, vzpostavljanjem odnosov, saj so zaznamovani s hudo nasilno izkušnjo oz. izkušnjami (Plaz in Veselič, 2002).

Temelje projekta smo postavili že v študijskem letu 2017/2018 z asistentom Markom Gavriloskim, v študijskem letu 2019/2020, pa smo ga pod mentorstvom profesorice doc. dr. Mateje Marovič prijavili na ŠIPK (Študentski inovativni projekti za družbeno korist), pod okriljem katerega smo nato tudi delovali. Projekt »Reagiraj! Nisi sama – nisi sam« smo pričeli izvajati z namenom informiranja in ozaveščanja bodočih pedagoških delavcev univerze in ostale širše javnosti o različnih pojavnih oblikah nasilja, preprečevalnih praksah, postopkih ukrepanja in sodelovanja z zunanjimi institucijami, organizacijami, društvi itd. (npr. Policija, centri za socialni delo, Društvo za nenasilno komunikacijo, Društvo SOS telefon za ženske in otroke – žrtve nasilja idr.). Želeli smo vzpostaviti različne možnosti za zagotavljanje prostora, v katerem bi z ničelno toleranco do nasilja gradili proti-nasilno platformo.

Rdeča nit in vodilo vseh izvedenih dogodkov, izobraževanj in delovanja projekta je bila vzpostavitev t.i. reakcijskega trikotnika med študenti (bodočimi pedagoškimi delavci), žrtvami nasilja in pristojnimi institucijami.

**Naše delo ...**

Tekom projekta smo bili študentje aktivni na več različnih področjih. Na fakulteti in kasneje (zaradi pandemije Covida-19 in posledičnega zaprtja fakultete) na spletni platformi ZOOM, smo, pod okriljem Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem, organizirali predavanja gostujočih strokovnjakov, ki se pri svojem delu soočajo z obravnavo različnih vrst nasilja.

Izvedenih je bilo osem gostujočih predavanj, ki so bila namenjena študentom Univerze na Primorskem kot tudi širši javnosti:

- Pojavne oblike nasilja in izkušnje šolske svetovalne delavke – Katarina Gradišar Siefert (25. 11. 2019).
- Konceptualna in strukturna opredelitev nasilja – Polona Greif (11. 12. 2019).
- Zakonodajnopravni vidiki družinskega in strukturnega nasilja – Dubravka Hrovatič (7. 1. 2020).
- Otrok v stiski in vloga pedagoški delavk/cev – mag. Mateja Štirn (19. 2. 2020).
- Medvrstniško in spletno nasilje v obdobju mladostništva – Tina Pivec (3. 3. 2020).
- Nasilje, družina in šola – Katja Zabukovec Kerin (8. 6. 2020) (spletno predavanje preko platforme ZOOM).
- Nasilje v vzgojno-izobraževalnih zavodih – Damjan Habe (16. 6. 2020) (spletno predavanje preko platforme ZOOM).
- Zaporski sistem in pojavne oblike nasilja v njem – dr. Danijela Mrhar Prelić (24.6.2020) (spletno predavanje preko platforme ZOOM).

Zasnovali in oblikovali smo tudi spletno stran, v prvi vrsti namenjeno otrokom in pedagoškim delavcem. Le-ta je bila vzpostavljena na ideji »paketov prve pomoči«. Ti so bili zasnovani po modelu paketov prve pomoči, kakršne lahko najdemo v avtomobilih. V paketke smo želele vključiti splošne informacije, s pomočjo katerih lahko oseba prepozna nasilje, deluje preventivno in ob nasilni situaciji ve, na koga se lahko obrne. Sprva so bili ti zbrani v fizični obliki, vsebovali so različne letake z informacijami in ostale materiale, ki so se nam zdeli pomembni pri ozaveščanju posamezne ciljne skupine. Nato smo, s selitvijo paketov na splet, te še razširili; dodali smo še literaturo (poljudno in strokovno) za prepoznavanje in ozaveščanje o specifični vrsti nasilja. Prav tako pa smo vzpostavili dve socialni omrežji (*Na Facebooku nas tako lahko najdete pod imenom: Reagiraj! Nisi sama – nisi sam, na Instagramu pa pod imenom Reagiraj*), na katerih smo ozaveščali o pomembnosti ničelne tolerance do nasilja v vseh družbenih sferah.

Ves čas izvedbe projekta, ki je sovpadal z zgoraj že naštetimi predavanji v okviru le-tega, smo bili člani projekta deležni tudi izobraževanj s strani Društva za nenasilno komunikacijo (DNK). Ta so za nas izvajali preko spletne platforme ZOOM, pod okriljem gospe Mojce Žitko. Izobraževanja so bila prilagojena našim željam in zasnovana tako, da so zapolnila vrzeli v našem znanju pri zaznavanju in preprečevanju nasilja.

**Delo v času karantene ...**

Z marčevsko karanteno smo ugotovili, da bo posredovanje informacij in nagovarjanje kolegov v živo oteženo še kar nekaj časa, zato smo iskali rešitve, ki bi delovale v dobrobit vseh. Prav tako se je v času karantene po svetu in tudi pri nas povečalo število nasilja v družini. Predsednica DNK Katja Zabukovec Kerin in predsednica Društva SOS telefon Maja Plaz sta opozarjali, da je primerov veliko, dejanskih prijav policiji pa, na drugi strani, izjemno malo.

Na tem mestu smo se odločili uporabiti svojo že vzpostavljeno platformo na družbenih omrežjih Instagram in Facebook (Reagiraj – nisi sama, nisi sam), preko katerih po novem nismo nagovarjali več le delavcev v vzgoji in izobraževanju, kot poprej na predavanjih, pač pa smo k ničelni toleranci do nasilja pozivali širšo javnost. Obveščali in ozaveščali smo o dejavnostih Društva SOS-telefon in DNK ter ostalih organizacij in društev; delili podatke o tem, kje lahko žrtve dobijo pomoč, obratovalne čase različnih društev, različna priporočila policije in društev, ki se ukvarjajo s psihosocialno pomočjo žrtvam. Opozarjali smo na različne pojavne oblike nasilja in o tem, kako pomembno je, še posebej v času samoizolacije, da ljudje ob zaznavi le-teh reagiramo. Zdelo se nam je pomembno, da delimo informacije, s katerimi bomo ozaveščali tako žrtve, ki bodo tako morda lažje poiskale pomoč, kot tudi vse ostale deležnike, ki so bili priče nasilju, vendar ga zaradi strahu, nezadostnega znanja ipd. žal ne prijavijo. Prav tako smo v času karantene še naprej organizirali gostujoča predavanja, ki pa so se sedaj odvijala preko spletne platforme ZOOM in tako omogočila dostop širšemu krogu slušateljev.

## Kako naprej?

Prav tovrsten način dela nam je dal kar nekaj iztočnic, na podlagi katerih smo se odločile zasnovati nadaljevanje projekta. Kot družba moramo postati dovolj občutljivi za vzpostavitev ničelne tolerance do vseh pojavnih oblik nasilja. In ravno družba kot celota je tista, za katero menimo, da nanjo v prihodnje velja še bolj apelirati. Če je bil na začetku projekta naš cilj opolnomočiti bodoče pedagoške delavce, da bi v primeru nasilja znali ustrezno reagirati v posameznih vzgojno-izobraževalnih institucijah, je sedaj naš cilj slednje opozoriti, na kaj naj bodo pozorni pri novih načinih poučevanja, ko je zaznava nasilja postala še težavnejša. Prav tako želimo le-te nagovoriti naj ob zaznavi katerekoli pojavne oblike nasilja ukrepajo - ne le v vlogi pedagoškega delavca, marveč tudi v vlogi sočloveka. Le z ozaveščanjem, zavedanjem ter s hitrim in ustreznim reagiranjem bomo lahko pričeli dosegati ničelno toleranco do nasilja tudi pri širši javnosti. V tem duhu-na-daljavo sedaj torej snujemo načrte za novo študijsko leto predvsem pa novo »realnost«, ki je pred nami. Na prihajajočih gostujočih predavanjih, delavnicah ipd., bi se želeli dotakniti predvsem novih (»nevidnih« in spletnim platfornam skritim) vrst nasilja in ustreznega reagiranja nanj – čeprav na daljavo.

## Literatura:


1. Muršič, M. (2012). Prekiniti krog nasilja (za varnejše družine in vzgojno-izobraževalne zavode). V M. Muršič, M. (ur.), *(O)krog nasilja v družini in šoli: soočanje šole/vrtca z nasiljem nad otroki* (str. 7–42). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo. Pridobljeno, 31.10.2020 http://nenasilje.inst-krim.si/images/docs/inst-krim_okrog-nasilja-v-druzini-in-soli.pdf.
2. Plaz, M. in Veselič, Š. (2002). Nasilje nad ženskami in nasilje nad otroki v družini. V D. Lešnik Mugnaioni (ur.), *Nasilje – Nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol* (str. 123–148). Ljubljana: Založba i2.

# EKOLOGIJA IN ENTROPIJA
# (ZA NAS DRUŽBOSLOVCE)

**Janez Rankelj**

## UVOD

Kaj imata opraviti ekologija in entropija pri socialno pedagoškem delu? Gre za določene zakonitosti današnje stvarnosti, katerim se ne moremo ogniti ne v naravoslovju, ne v ekonomiji, kot tudi ne v družboslovju. Če bi bili vsi mi, socialni pedagogi, seznanjeni s perečimi problemi ekologije, bi jih mogoče še pravočasno in na pravi način prenašali na naše zanamce, na naše otroke, s katerimi delamo.

Življenje se je na našem planetu Zemlji verjetno začelo pred tri tisoč milijoni leti in odtlej – se pravi do začetka zgodovinske dobe pred borimi deset tisoč leti – se ni nehalo razvijati niti v kompleksnosti in raznolikosti, niti v stabilnosti (Goldsmith, 1981). Človek pa je, še posebno v zadnjem razvojnem obdobju s pojavom tehnologije, pospešil porabo neobnovljivih virov energije. Z energijo razsipava. Tako bo npr. milijone let nastajajočo nafto, kot rezultat zajezene sončne energije na Zemlji, to v naslednjih četrt stoletja porabil. Pa ne gre le za kritični energijski primanjkljaj. Ob porabi te fosilne energije se spreminjajo pogoji življenja na Zemlji. Delež toplogrednih plinov se povečuje. Onesnažujemo okolje in se z ekonomskimi kvantitativnimi kazalci »vedno le več in bolje«, gibljemo k takšni dinamiki sprememb, da je težko predvideti svetlo bodočnost človeštva.

Biosfera je od svojega nastanka dalje zaprti sistem, ki ga določa gibanje materije. Toda vseeno organizmi lahko presežejo omejene materialne pogoje za svoj neustavljivi razvoj, saj poznajo reciklacijo. To je proces kroženja materije. (Goldsmith, 1981) Lep primer je pragozd. In v tem zaprtem sistemu se ob sončni energiji uspešno odvija evolucija. Z industrializacijo, novo tehnologijo, pa gradi človek tehnosfero, ki razkraja biosfero. Ob sliki pragozda postavimo sliko velemesta z visokimi stolpnicami, dimniki, smetišči, smogom in strupenimi odplakami. To je slika anti – evolucije (Goldsmith, 1981).

Temna stran človeštva se bo pokazala v tem, da bomo v določenem trenutku, s strani narave, obsojeni kot biološka zvrst na izumrtje. Naša zahodna kultura je danes odvisna od nenehne rasti. Vse je naravnano na rast. Če hočemo preživeti, morajo biti mesta vedno večja, več jih mora biti. Potrebujemo vedno več železniških in cestnih povezav, vedno več letal, večje avtomobile, večje in boljše trgovine, daljša se življenjska doba, število prebivalcev na zemlji raste, življenjske razmere na Zemlji se pa bistveno spreminjajo iz dneva v dan. Entropijsko ekološko razmišljanje nam razgrne temno plat današnjega človeškega dela in človekovih potreb.

## Entropija v naravoslovni znanosti

Prvi zakon termodinamike pravi, da ni mogoče energije niti ustvariti, niti uničiti. Sedaj, ko nam je pojem jederske energije bližji (Atkins, 1995), moramo pri razlagi energije upoštevati tudi njeno povezavo z maso, po Einsteinovi enačbi: $E=mc^2$. Tako se energija določenega delca spreminja glede na položaj, hitrost, kakor tudi glede na delo, ki ga opravi. Če ta del izgubi določeno energijo, enako količino energije sprejme njegova okolica v obliki opravljenega dela ali toplote. Laična razlaga tega zakona pa bi lahko bila tudi: Ni nam potrebno skrbeti. Kolikor energije imamo, je bomo tudi v bodoče imeli. Saj energije tako in tako ne moremo ne uničiti, pa tudi ne ustvariti. Toda, prvi zakon termodinamike določa le možne spremembe oblike energije, v okviru katerega je (Plut, 1991) nemogoče narediti perpetum mobile prve stopnje, ki bi proizvedel več dela, kot potrošil energije, ne določa pa smeri gibanja energije.

Drugi zakon termodinamike govori o smeri energijskih sprememb in pravi, da se pri vsaki naravni spremembi entropija vesolja (sistema) poveča (Atkins, 1995). Vse vrste naravnih sprememb imajo nekaj skupnega: za vse je značilno usmerjenost k povečanju razpršenosti energije in snovi. Z razpršenostjo energije in snovi se stabilnost sistemov povečuje. Odkritje drugega zakona termodinamike (zakona entropije) je povezano z določeno zgodovinsko – tehnološko prakso, ki jo je prinesla industrijska revolucija. Nov energetski temelj družbe in praktični problemi v zvezi z učinkovitejšo izrabo energetskega vira so spodbudili nastanek nove znanstvene discipline termodinamike, ki je pokazala, da toplote ni mogoče omejiti na povratno

mehansko gibanje. Je edinstven zakon med vsemi naravoslovnimi zakoni. Je razvojni zakon, ki govori o usmerjenosti procesov. (Kirn, 1991)

Značilnost vseh neživih sistemov v naravi je njihovo nenehno povečevanje neurejenosti, ki jo merimo z entropijo (Plut, 1991). K razpršenosti težita tako energija kot materija. Toplota se prenaša s toplejšega na hladno in vedno se kapljica parfuma »razdiši« po celem prostoru. To pa istočasno pomeni, da samo energijska neurejenost, neizravnanost in neuravnoteženost dovoljuje razvoj. Kajti samo v takšnih neuravnoteženih pogojih je mogoč razvoj. Uravnoteženo okolje nima gonilne sile, ni notranjih napetosti, ki bi omogočale spremembe in s tem razvoj.

Ob neprestanem toku proste energije Sonca se vrši v biosferi snovno energetska izmenjava med živo snovjo in neživo naravo (Plut, 1991). V tem procesu se preko fotosinteze kopiči sončna energija v organski snovi, ki je tako nastala iz anorganskih snovi. Za rast rastlin so potrebni svetloba, toplota, voda in $CO_2$. Stranski produkt je pa $O_2$, ki je sposoben s ponovnim reagiranjem z organsko snovjo, z biomaso, iz te sprostiti nakopičeno sončno energijo.

Zemlja ne predstavlja zaprtega energetskega sistema, ker z ene strani sprejema (Yoshiro, 1984) kar 257 kcal sončne energije na leto, na $cm^2$. Tako si lahko z bikonveksno lečo z nekaj centimetri v premeru na soncu prižgemo cigareto. Je pa res, da vse te energije Zemlja ne sprejme vase. 1/3 se takoj odbije od oblakov, snega, belih puščav, ¼ se absorbira v ozračju, in šele preostanek se absorbira na Zemlji. Toda, Zemlja tudi istočasno seva, oddaja toploto v vesolje. Tako ostane na Zemlji le 77 kcal na $cm^2$ na leto sončne energije. Zanimiva je razmišljanje Yoshire, Atsushija in Takeshija, treh japonskih znanstvenikov, da kar 4/5 te energije vpije voda, ki kot vodna para, z vsemi svojimi kemijskimi in fizikalnimi lastnostmi, kroži po ozračju. Ko se kondenzira in v obliki dežja pade na visoko ležeče kraje, ima relativno veliko potencialno energijo glede na nivo morja, kamor se steka. To potencialno energijo (ki jo je ustvarilo Sonce) uspešno pretvarjamo v delo in preko dela v električno energijo (1. zakon termodinamike) v hidroelektrarnah.

## ENTROPIJA V EKOLOGIJI IN EKONOMIJI

Zakon entropije je bil že v 19. stoletju pritegnjen za presojo daljne perspektive človekovega razvoja. William Thompson je leta 1852 z razširitvijo termodinamičnih principov v kozmični princip (Best, 1991) napovedal, da bo Zemlja prišla v stanje, ki bo neprimerno za bivanje človeka in da v materialnem svetu obstoji splošnja težnja k trošenju mehanske energije. (Kirn, 1984)

Leta 1865 je Rudolf Clausius drugi zakon termodinamike poimenoval Zakon entropije in s Thompsonom poudaril, da vsa vesoljska energija potuje od stanja uporabne, k stanju neuporabne energije. Gibanje materije in energije lahko ponazorimo s peščeno uro (Roegen, 1981), kjer sta v zgornjem delu uporabna materija in energija, ki se pa s časom stekata v spodnji del ure in se kopičita v obliki neuporabne materije in energije. Ta proces je nepovraten. Te peščene ure se ne da obrniti.

Prvi, ki je vseobsežno povezal politično ekonomijo, energijo in entropijo, je bil ukrajinski fizik in emigrant S. Podolinski. Poskušal je razkriti zvezo med proizvodnjo, kopičenjem in razdeljevanjem energije v različnih družbenih oblikah proizvodnje: od prvobitne družbe, suženjstva, fevdalizma, preko kapitalizma, do komunizma.

Resnični oče družbene, ekonomske termodinamike, ki jo je utemeljil in razčlenil s presenetljivo filozofsko teoretično naravoslovno in družboslovno globino in širino, pa je Nicholas Georgescu-Roegen. Vrhunec je njegovo delo *The Entrophy Law and Economic Process* (1971). Možno je reči, da je kdorkoli, ne le ekonomist, ki ni seznanjen s tem delom, prikrajšan za razumevanje najglobjih protislovij in zank materialnih temeljev naše civilizacije in našega materialno tehnološkega napredka (Kirn, 1984). Tako dejstvo, da je izhajal iz teoretičnih predpostavk, ki veljajo za energijsko zaprt sistem planeta Zemlje, ni pomembno.

Pojem entropije je počasi prestopil svoje začetne fizikalne, termodinamične okvire in dobival nove, širše pomenske odtenke ne samo v naravoslovnih, ampak tudi v tehniških in družboslovnih znanostih. Povezal se je s takšnimi pojmi kot so: informacija, življenje, red, struktura, organizacija in drugo (Kirn, 1991).

Iz Georgescu – Roegenovega razumevanja entropije bi podčrtal misel (Roegen, 1971), da je zakon entropije edini zakon, ki ni zavezan mehaničnemu času in zato se ne more napovedovati, za koliko bo porasla entropija v danem trenutku bodočnosti. Ta nedorečenost dopušča človeku svobodo izbire hitrosti potekajočih antropogeno sproženih entropijskih procesov. Dopušča človeku izbiro med različnimi oblikami entropije in ga postavlja pred osnovno vrednostno civilizacijsko alternativo: živeti kratko, bogato in ekstravagantno ali živeti dolgo, skromno in z naravo usklajeno življenje.

Sonce neprenehoma razsipava svojo energijo okoli sebe. En delček se dotakne tudi Zemlje. Tukaj pa so zaenkrat le rastline tiste, ki so sposobne ujeti večji del te energije in jo produktivno izrabiti s pomočjo svoje fotosinteze. Na ta način v sebi shranijo del sončnega sevanja. (Kirn, 1991) Človek je tudi "zajel" določeni del sončne energije preko hidroelektrarn (Yoshiro, 1984). Vendar z akomulacijskimi jezeri zelo grobo posega v prostor. Ko danes koristimo fosilna goriva, koristimo v njih shranjeno sončno energijo, ki se je tako uskladiščila na Zemlji pred milijoni let. Zelena narava počasi kumulira sončno energijo, ki jo je pa človek sposoben intenzivno sproščati in nepovratno izrabljati. Ta proces je izjemno pospešil pojav tehnologije.

Kaj je pri tem konstruktivno in kaj destruktivno? Odvisno je od mesta, s katerega gledamo in od vrednot, ki jih pri tem upoštevamo. Mesto našega gledanja in vrednote, s katerimi videno ocenjujemo, so vpete v določen čas in prostor, v okviru katerega se pa tudi same spreminjajo (Rankelj, 1999). Na srečo lahko rečemo, da ekološko razmišljanje in ravnanje prodira v zavest ljudi ter preko zakonodaje neposredno vpliva na proizvodni proces.

Klasični ekonomisti so vedno s ponosom zatrjevali, da je splošno srečo mogoče doseči le z neomejenim pospeševanjem ekonomske rasti. Vprašanje rastočega prebivalstva in omejenosti naravnih virov pa je v ekonomiji praviloma naletelo na trdovraten molk (Roegen, 1971).

Z druge strani so ekonomisti ponosni na to, ko rečejo, da "ni brezplačnega kosila", da je treba za vse plačati svojo ceno, tako da sta cena in vrednost vselej uravnoteženi. Enropijski zakon pa nas uči, da človeštvo živi še pod

ostrejšo zapovedjo: "V mejah entropije je strošek za kosilo večji kot je njegova cena." ... Kruta resnica je, ne le da atomski reaktor – "oplojevalec", temveč tudi navadna piščančja farma "oplojevalec" porabi več proste energije, kot jo je v njenih produktih. Zmeda, za katero se je tako ali drugače dopustilo, da se je razširila med laiki, predstavlja veliko oviro za pravilno razumevanje problema okolja. (Kirn, 1986)

To, »da bo človek moral plačati svoje kosilo« vidi Catton (v O'Conner, 1994) v dejstvu, da ima vsaki proizvodni proces svoje nezaželene stranske produkte. In čim bolj se bomo borili proti tem stranskim produktom - učinkom, tem bolj bomo primorani odreči se delu samih primarnih produktov.

## ENTROPIJA IN DRUGI POGLEDI

Človek je vzhajal testo za kruh in varil pivo že dolgo prej, preden se je naučil, kaj je to vrenje in fermentacija. Podobno ljudem ni bilo potrebno, da dobijo znanost, ki bi jim izoblikovala enropijski zakon, da bi sprevideli, da vse zemeljske zmogljivosti niso povratne, temveč da se z uporabo za vedno uničijo (Roegen, 1981).

### Prvi znanstveni poizkusi povezovanja politične ekonomije z energijo in entropijo

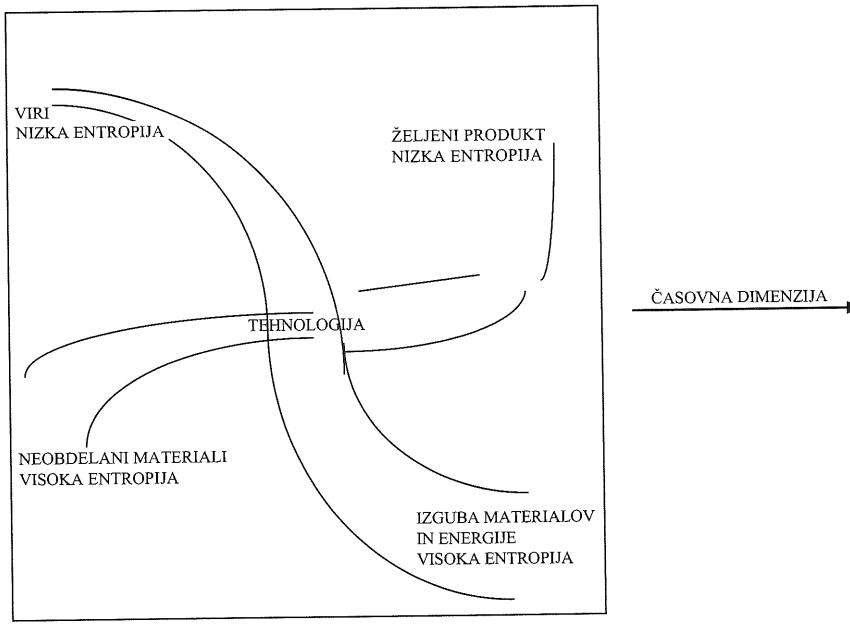
in razmerij med različnimi znanstvenimi panogami so v raziskavah ruske znanstvenice Ujmove (Rovenski, 1964) Sposobna je razložiti, kako se spoznanja enega znanstvenega področja prenesejo in uporabijo na drugih znanstvenih področjih. Ustvarja simbiozo med znanostmi. S svojim specifičnim pristopom združuje med seboj elektronike, biologe, pravnike, ekonomiste, ekologe, matematike in druge ter prinaša svetu cel niz novih spoznanj. Tako je področje delovanja kibernetike zelo široko. V okviru te širine je nujno prišlo do hitrejšega razvoja določenih znanstvenih vej. Zaradi novega pristopa je omogočeno, da se tudi na novo spoznani pojavi entropije v ekologiji in ekonomiji izrazijo in tudi razumejo tako s tehničnimi, kot tudi z netehničnimi pojmi. (Rankelj, 1999)

V osemdesetih letih je eksplodiral postmodernizem na področju teorije družbe in znanosti, kot nova znanstvena paradigma, katerega glavni takratni nosilci: Michael Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Jean-Francois Lyotard in Jean Baudrillard, naslanjajoč se na Galilea, Bacona, Descartesa in Newtona (Best, 1991), prelomijo mehanicistično, objektivistično in deterministično svetovno-nazorsko gledanje dotakratne moderne znanosti. Postmodernizem je postal sotočišče številnih naprednih intelektualnih nazorov znotraj in izven področja znanosti. Na postmodernizem pa so vplivala spoznanja s področja termodinamike, kvantne mehanike in teorija kaosa.

Da bi dobili popolno sliko o ekologiji in entropiji, je potrebno poudariti, da obstajajo tudi ekonomisti, ki popolnoma zavračajo idejo entropije kot dimenzijo termodinamike v okviru naravoslovnih znanosti, ki se lahko uspešno uporabi pri analizi človekovih energetskih in materialnih resursov na zemlji in kot kritiko sedanje energijsko potratne, ekspanzionistične ekonomije. To potrjuje ideja Jeffrey T. Younga iz Univerze Canton, Država NY, ZDA (Young, 1991), da se principi fizike, kot naravoslovne znanosti, uporabljajo na popolnoma neprimeren način na področju ekonomije, da bi bili veljavni. Roegan in Daly naj bi izumetničila pojem entropije v ekonomski zananosti. Po njegovem naj bi entropija veljala le za zaprte sisteme, kar pa Zemlja ni, ker sprejema energijo od Sonca, in tudi svojo energijo oddaja v vesolje.

Ob današnjem nivoju spoznavanja stvarnosti, ko je v razmahu neevklidska geometrija, nelinijsko epistemološki pristop k spoznavanju stvarnosti (Rankelj, 1999) ter postmodernistični pristop razvoja znanosti (Best, 1991), Youngova mnenja, ki so z drugega zornega kota argumentirana, kot sta argumentirala Roegen in Daly, pripomorejo k nadaljnemu dialogu med znanstveniki in prepričan sem, k še večji utrditvi pojma entropije v okviru ekonomske in ekološke znanosti.

Yoshiro Tamanoi, Atsushi Tsuchida in Takeshi Murota so trije japonski profesorji, ki predstavljajo termodinamični proces industrijske proizvodnje z naslednjim grafom (Yoshiro, 1984):




Proizvodnja je predstavljena z desno usmerjenim vodoravnim gibanjem, v katerem je prikazan proizvodni proces v smislu standardne ekonomije. Izhodišče so osnovni materiali – surovine z visoko entropijo, ki preko tehnološkega procesa, z veliko izgube energije, preidejo v želene produkte z nizko entropijo. Na drugi strani pa je, kot da bi bila fotografski negativ prejšnji, vertikalni pretok navzdol, iz resursov (kot je npr. biotop) z nizko entropijo, preko iste tehnologije, tehnološkega procesa, v materialne in toplotne izgube (visoka entropija), ki bi jih lahko imenovali velike energijske izgube in onesnaževanje (Yoshiro, 1984).

Entropijski zakon nam pravi, da mora tehnologija, kadar povečuje red v enem delu vesolja, proizvajati še večo stopnjo nereda nekje drugje, kot je razvidno tudi iz zgornjih diagramov. Če je ta »nekje drugje« Sonce, od katerega prejemamo energijo, in čigar energija je bila uporabljana v naravni tehnologiji v tradicionalni predindustrijski družbi, potem nam ni treba biti v skrbeh. Če pa je ta »nekje drugje« tukaj na Zemlji, kot velja za tehnologije, ki temeljijo na zemeljskih rudnih nahajališčih, potem bodimo raje zelo pozorni. Tak pretok ohranja ali povečuje red znotraj človeške ekonomije,

vendar za ceno ustvarjanja večjega nereda v preostalem naravnem svetu, kar je posledica vse večjega izčrpavanja virov in onesnaževanja. Obstaja neka meja nereda, ki ga lahko ustvarimo v ostali biosferi, da bo ta še vedno delovala dovolj dobro in še naprej podpirala človeške podsisteme. Obstaja meja tega, v kolikšni meri lahko ekosfero spreobrnemo v tehnosfero. (Daly, 1991)

Na Japonskem so do leta 2010 (1. pr. TVS, 25.2.2000) postavili in pognali 25 novih jedrskih elektrarn. Tako naj bi zamenjevali nafto z jedrsko energijo. Toda neizpodbitno dejstvo je, da je jedrsko gorivo za pogon jedrskih reaktorjev skoncentrirano iz uranove rude, ki je visoko entropijski (razpršeni – op. J.R.) material. (Yoshiro). Da dosežemo koncentracijo elementa urana v energetski pogači, je potrebno porabiti izredno veliko nizko entropijskega goriva, katerega pa naj bi jedrsko zamenjalo. Obstaja pa še večji problem skladiščenja nizkoradioaktivnih odpadkov, ki pri izrabi jedrske energije nastajajo in ki ga bomo prepustili našim bodočim generacijam.

Že sredi sedemdestetih let je Kenneth Galbraith rekel (po Yoshiro), da naj ne bi bila meja ekonomske rasti postavljena z izčrpavanjem materialnih in energetskih resursov, zmogljivosti Zemlje, temveč z omejenostjo mest, fizičnih prostorov, kamor bi odlagali odpadni material.

Tudi O'Connor (1994) vidi večji problem, kot je razsipavanje z neobnovljivimi energetskimi viri, v nestabilnosti našega ekološkega sistema vsled naše nezmožnosti kontrolirati ekološke spremembe. Navaja primer velikega potenciala jederske energije, sončne energije, energije plime in oseke, ali energije geofizikalnih procesov na Zemlji. Pravi, da ni problem ne v kapaciteti in ne v sproščanju te izjemne energije, temveč v obvladovanju posledic na okolje ob osvoboditvi teh energij.

## Bodočnost Človeka, Zemlje in Vesolja

Po teoriji velikega poka je vesolje nastalo pred 10 do 20 milijardami let (Plut, 1991) in je trenutno v fazi širjenja, saj se galaksije med seboj oddaljujejo kot točke na balonu, ki ga napihujemo (Avsec, 1975). Entropija vesolja neprestano narašča. Nastanek Sonc in planetov v posamičnih galaksijah pa je, ravno tako kot tudi nastanek živih organizmov na Zemlji proces, ki je obraten procesu neprestanega povečanja entropije vesolja. Sonca in planeti nastajajo kot posledica gravitacije, nastanek živih rastlinskih organizmov na Zemlji

pa kot posledica kumuliranja Sončne energije. Ko živali, ki ne akumulirajo sončne energije, jedo rastline, se v njihovem telesu sprošča v rastlinah ujeta energija, entropija raste in energijski (entropijski) tok omogoča živalim, da živijo. Teoretično lahko človek tudi sintetizira organsko snov iz anorganskih, z dovajanjem energije. Toda to početje je laboratorijsko, z veliko potrato energije. Poleg tega je energija, ki jo uporablja človek še vedno omejena predvsem na fosilne vire ali biomaso. Solarna tehnologija še ni »življenjsko sposobna«. Za izdelavo sončnih zbiralnikov še vedno porabimo več energije, kot so jo ti sposobni v vsej svoji življenjski dobi ustvariti.

Po teoriji pulzirajočega vesolja, bo prišlo do ponovnega zbliževanja galaksij, do krčenja vesolja in ponovnega velikega poka. (Mikeln, 1973) To zagotavlja homogenost vesolja in poleg fizikalne homogenosti implicira tudi biološko. To pa po Šorliju (1990) pomeni, da naša Zemlja ni edini planet v vesolju, na katerem se je razvilo življenje. In tudi po novem poku ne bo življenje le na enem mestu v vesolju.

Zrele ekosisteme označuje starokopitnost, ohranjanje ravnovesnega stanja. Ali bo taka konzervativnost osnovna oznaka civilizacije preživetja, ki bo sposobna Zemljanom podaljšati bivanje na našem zeleno modrem planetu (Plut, 1991)?

Planet Zemlja je bil milijone let sposoben preživetja in razvoja z omejenim procesom »naravne« entropije. Z eksponentno rastočo družbeno entropijo industrijske civilizacije fosilnih goriv pa smo prestopili adaptacijski planetarni Rubikon naraščanja entropije in neusmiljenega ropanja naravnih virov kot druge plati iste kolonizatorske medalje. Uničujoče sodobne vojne in ekološka kriza pa sta najbolj destruktivna kazalca, siamska dvojčka rasti entropije. (Plut, 1991)

Za entropijski preobrat imamo časa le dvajset do trideset let. Izgovor, da ne poznamo entropijskih učinkov, zveni sarkastično in neodgovorno. Zajemanje in skladiščenje sončne energije ter snovna reciklaža sta nosilna stebra civilizacije sončne dobe. Prilagoditev naravnim omejitvam je le navidezen korak nazaj. V bistvu pomeni edino varno pot v razumno prihodnost in konec ustvarjanja utvar, da lahko entropijo prelisičimo. (Plut, 1991)

## LITERATURA


1. Atkins, P.W. in drugi (1995). *Kemija – zakonitosti in uporaba.* Ljubljana: TZS
2. Avsec, France in Prosen, Marijan (1975). *Astronomija.* Ljubljana: DZS
3. Best, Steven (1991). *Chaos and Entropy Metaphors in Postmodern Science and Social Theory.* London: Revija Csience as Culture. 1991
4. Daly, E. Herman (1991). *Entropija, rast in politična ekonomija pomanjkanja.* Vir: V. Kerry
5. Smith (ur.): *Scarcity and Growth Reconsidered.* Baltimore, London.
6. Goldsmith, Edvard (1981). *Thermodinamics or Ecodinamics.* Revija The Ecologist vol 11, No. 4, 1981.
7. Kirn, Andrej (1984). *Entropija svobode in svoboda za entropijo.* Ljubljana: FSPN
8. Kirn, Andrej (1991). *Ekologija, ekonomija, entropija.* Maribor: Zbornik 1991
9. Kirn, Andrej (1998). *Človek, narave nikar!* Ljubljana: Revija Okolje št. ¾, 1998
10. Mikeln, Miloš (1973). *Leksikon Cankarjeve Založbe Slovenije.* Ljubljana: CZS
11. O'Connor, Martin (1994). *Entropy, Liberty, Catastrophe: The Physics and Metaphysics of Waste Disposal.* V Zbirki člankov: *Economics and Thermodinamics: New Perspectives on Economic Analysis.* Boston, Dordrecht, London: Kluwer Academic Publischers
12. Plut, Dušan (1991). *Entropijska zanka.* Radovljica: Didakta
13. Rankelj, Janez (1999). Diplomska naloga: *Ustvarjalne tehnike v usposabljanju za socilno delo.* Ljubljana: VŠSD
14. Roegen-Georgescu, Nicholas (1971). *Kriza naravnih virov.* Ljubljana: TIP
15. Roegen-Georgescu, Nicholas (1981). *Energy, Matter and Economic Valuation: Where Do We Stand?*
16. Roegen-Georgescu, Nicholas (1986). *Bioekonomski vidiki entropije.* Ljubljana: TIP št. 9–10, leto 1986
17. Rovenski Z., Ujmova E. in Ujmov A. (1964). *Stroj in misel – kratek oris kibernetike.* Ljubljana: Kozmos
18. Šorli, S. (1990). *Konec časa.* Ljubljana
19. Yoshiro, Atsushi in Takeshi (1984). *Towards an Entropic Theory of Economy and Ecology.* Geneve: Revija *Economie appliquee.* Tome XXXVII št.2
20. Young, T. Jefrey (1991). *Is the Entropy Law Relevant to the Economics of Natural Resource Scarcity?* Revija: Journal of Enviromental Economics and Management, št. 21/1991

# AKCIJSKO RAZISKOVANJE IN DOŽIVLJAJSKI PLES

**Janez Rankelj**

## Realitetno-terapevtski pogled na čudežno delovanje akcijskega raziskovanja

*Povej otroku o plesu in bo vse pozabil,*
*pokaži mu ga in si ga bo zapomnil,*
*če ga bo pa plesal, ga bo tudi razumel.*

*Povej sodelavcu o problemu in bo pozabil,*
*pokaži mu ga in si ga bo zapomnil,*
*razumel pa ga bo le, če ga bo reševal.*

J. R.

Kako deluje ples? V praksi se večkrat to vprašamo in si po navadi kar sami odgovorimo: Pač deluje. In to je res. Doživljajski ples vedno deluje. Enako lahko rečemo tudi za akcijsko raziskovanje.

Plesalci doživljajskega plesa, ne glede na to, ali plešemo sami ali v skupini, v zaprtem prostoru ali zunaj, prek njega zadovoljujemo svoje osebne potrebe. Eni zadovoljujemo bolj potrebo po svobodi, drugi bolj po kreativnosti in zabavi, tretji po moči, nekateri bolj po pripadnosti. Otroci radi sodelujejo pri vsaki plesni aktivnosti, pri kateri, in v tem se popolnoma nič ne razlikujejo od nas odraslih, pridobivajo na moči, kjer se opazi njihova ustvarjalnost, iznajdljivost, kjer lahko dajo svoj prispevek k skupini.

Res se da veliko pri doživljajskem plesu razložiti preko zadovoljevanja potreb nas, plesalcev. Ne da se pa preko teh mehanizmov direktno razložiti npr. čudežnega vpliva že samega gibanja na naše počutje. In kakšno vlogo

igra tukaj izražanje čustev plesalca? Pri doživljajskih plesih plesalci zaznamo celo paleto občutkov in čustev. Po plesu pa se počutimo prerojene. Smo veseli, srečni, umirjeni, potolaženi, spokojni, zadovoljeni. Pride na dan pa tudi kakšno zatrto čustvo. Izboljša se nam samopodoba in samozavest. In zato se je vredno na tem mestu ustaviti, o posameznih omenjenih delih osebnosti razmisliti, pogledati medsebojno vplivanje in vse skupaj povezati v nerazdružljivo celoto ene osebnosti - v našem primeru celovite osebnosti otroka – plesalca in akcijskega raziskovalca.

Kako so mišljenje, aktivnost, občutki in čustva ter fiziologija plesalca v resnici med seboj povezani? Kako vplivajo na njegovo življenje? Kako delujejo pri plesu? Kako delujejo pri akcijskem raziskovanju?

Predstavljajte si, da je plesalec doživljajskega plesa kot avto: Ima štiri kolesa, ki so v našem primeru mišljenje, aktivnost, občutki in čustva, ter fiziologija. S tem avtomobilom se v resnici vsi vozimo skozi naše življenje. Tudi plesalec in akcijski raziskovalec. Ker na mišljenje in na fizično aktivnost neposredno vpliva sam, naj ta dva elementa plesalčeve celovite osebnosti predstavljata sprednji dve kolesi njegovega avtomobila s prednjim pogonom. Eno zadnje kolo predstavlja občutke in čustva, drugo pa fiziologijo. Plesalec vstopi v ta avto in se vozi po svojem zunanjem svetu.

Da je vožnja skozi življenje varna, se morajo vsa štiri kolesa gibati v isto smer in avto mora biti stabilen. Da bi ne bi porabili preveč goriva ali celo obstali, da ne odpove ležaj, morajo biti kolesa uravnotežena, vsaj približno enake velikosti, z vsaj približno enako polnimi pnevmatikami.

In doživljajski ples čudežno uravnovesi velikosti koles plesalčevega avtomobila, izravnava pritiske v njegovih pnevmatikah. Preden pa se dotaknemo direktnega vpliva plesa preko omenjenih posameznih elementov celovite osebnosti plesalca poglejmo, kako je s kolesi naših otrok, naših sodelavcev, naših plesalcev, s katerimi preko doživljajskega plesa delamo čudeže.

Zasvojeni otrok ima veliko sprednje desno kolo mišljenja in zadnje desno kolo fiziologije. Sprednje levo kolo aktivnosti in zadnje levo kolo občutkov sta izredno majhni. Njegov avto vozi skozi življenje nagnjen v eno smer. Ta avto daje lažni videz, da je stabilen. Hitro iztiri.

Hipermotorični otrok ima veliki kolesi aktivnosti in občutkov. Fiziologija je ponavadi normalna, kolo mišljenja pa premajhno in zablokirano.

Avtistični otrok ima majhno kolo mišljenja in preveliko kolo aktivnosti. Največje je pa kolo občutkov, ki, ob po navadi normalni fiziologiji, destabilizira zadnji del avtomobila.

Agresivni otrok ima premajhno kolo mišljenja in preveliko kolo čustev. Ker pa sta ti dve kolesi na isti diagonali, daje tak avtomobil tudi lažni vtis o stabilnosti. Ko pritisne na zavore, ga iztiri v desno, ko pohodi plin, ga iztiri v levo.

Vsak otrok lahko ravnotežje svojega avtomobila doseže na več različnih načinov. Najbolj dolgoročno je, če se v to ravnovesje aktivno vključi njegova zavestna miselna komponenta njegove celovite osebnosti. S tem zagotovimo dolgoročnost stabilnosti. Če je ena pnevmatika prevelika, jo lahko zmanjšamo, ali pa povečamo ostale tri. Alkohologi pri alkoholikih intenzivirajo fizično aktivnost. Ta naj bi se veliko gibal. Pri tem gredo celo tako daleč, da ga »pozitivno zasvojijo« z aktivnostjo. Pri hipermotoričnih otrocih je tudi bolj primerno vplivati na miselno komponento in le preko nje na aktivnost otroka. Dosežemo izboljšanje stanja počasneje, kot s pomirjevali, je pa zagotovljena dolgoročnost takšnega vpliva. Ko delujemo s pomirjevali na aktivnost posameznega otroka, nehote vzpostavimo močno, dolgotrajno povezavo med pomirjevalom, delovanjem fiziologije telesa in občutki ter čustvi otroka. In ravno ta povezava na zadnji osi avtomobila: med fiziologijo in občutki oz. čustvi ob zaužitju pomirjevala, predstavlja dobro osnovo za rojstvo mladoletnika - odvisnika. Iz enakega razloga je tudi na agresivnost otroka bolj primerno vplivati preko njegove miselne komponente celovite osebnosti in ne z zdravili preko njegove fiziologije.

In zakaj vzporednica med doživljajskim plesom in akcijskim raziskovanjem? Oba zavestno aktivirata tako fizično aktivnost, kot mišljenje. Podzavestni mehanizmi v človeku pa prenesejo pozitivni vpliv tudi na zadnji dve kolesi. In tukaj se zgodi, lahko bi rekli čudež doživljajskega plesa – enako kot pri udeležencih akcijskega raziskovanja: kolo, ki je bolj prazno, se prej in bolj napolni. Ne glede na to, ali je sprednje ali zadnje, levo ali desno. In to tako doživljajskemu plesu, kot akcijskemu raziskovanju uspe, ker ne pove ali pokaže, temveč vplete posameznika – plesalca doživljajskega plesa in udeleženca v akcijskem raziskovanju v samo dogajanje in ker mu uspe aktivirati njegove skrite potenciale.

## Literatura:


1. Rankelj Janez (2000): *Povej mi in bom pozabil – pokaži mi in si bom zapomnil – vpleti me in bom razumel.* Zreče: Društvo za doživljajsko pedagogiko Slovenije: Zbornik ob 1. kongresu.
2. Sherborne Veronica (1997): *Developmental Movement for Children.* New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
3. Stanton Jones Keith (1992): *Dance Movement Therapy in Psychiatry.* New York, London: Routledge.

# ŠOLSKA NEUSPEŠNOST KOT DEJAVNIK TVEGANJA ZA OSEBNOSTNI RAZVOJ IN VLOGA ANGLEŠČINE V CELOSTNEM RAZVOJU OTROKA V KONTEKSTU IKT IN DIGITALIZACIJE ŽIVLJENJA

**Indira Činč**

## Uvod

V Vzgojno-izobraževalnem zavodu Frana Milčinskega so leta 2008 potrebovali učitelja angleščine. Šla sem na razgovor, o otrocih, ki naj bi jih učila, nisem vedela veliko. Poučevanje je spočetka bilo hudo naporno, iz ure v uro nepredvidljivo. Učne ure so velikokrat bile ena sama improvizacija. V tako krhkih okoliščinah sem vztrajala, poskušala preživeti v njihovem svetu nepredvidljivosti, se jim približati in se jih človeško dotakniti.

V članku bom skušala predstaviti izzive s katerimi se soočamo v našem vzgojno-izobraževalnem zavodu, o pojmovanju šolske neuspešnosti v kontekstu dela z učenci z motnjami vedenja in čustvovanja ter o izzivih, ki so postavljeni pred učitelje tujih jezikov.

**Ključne besede:** šolska neuspešnost, dejavniki tveganja, tuji jezik, digitalizacija

## Šolska neuspešnost

Učenci, katerih razvoj in odraščanje poteka ob določenih dejavnikih tveganja, so za neuspeh v šoli še posebej ranljivi. Le-ta še bolj ogroža njihovo samospoštovanje in samopodobo. V vzgojno-izobraževalnem zavodu je delo z učenci in mladostniki s čustveno vedenjskimi motnjami toliko bolj zahtevno in polno izzivov.

Izobraževanje in usposabljanje otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami se v številnih dokumentih navaja kot ena od prednostnih nalog (npr.: v Konvenciji o otrokovih pravicah, 1989). Takšni otroci in mladostniki ne smejo biti diskriminirani pri izobraževanju, ker to pogojuje njihovo socialno izključevanje. Takšni otroci pogosteje kot njihovi vrstniki ostajajo neizobraženi in posledično izključeni, na socialnem obrobju. (Slovenian Committee for UNICEF, 2001, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), 2011)

Zastavlja se vprašanje, kako sploh določiti kriterije neuspešnosti. Ali so to spričevala, zaradi katerih ne morejo nadaljevati šolanja, pričakovanja staršev, ki jih otrok ne izpolnjuje, ali je to nizka raven pridobljenega znanja, popravni izpiti? Neuspešnost opredeljujemo precej ozko – z nizkimi ocenami, slabimi rezultati na preizkusih znanja, z izstopi iz šole. Velikokrat se mogoče ne upošteva, da številni učenci delujejo pod svojimi zmožnostmi, izgubljajo učno motivacijo in samozavest, posledično dosegajo premalo trajno ali kakovostno znanje. Učitelji velikokrat vzroke učne neuspešnosti iščemo v pomanjkljivostih, ki jih posamezen učenec prinese v šolo.

Vsekakor je dejstvo, da šolski neuspeh ni le problem otrok. Če otrok ne bo izdelal letnika ali bo moral predčasno zapustiti šolo, mu grozi stigmatizacija, socialna izključenost in negotova prihodnost. Raziskovalni podatki kažejo, da je strah pred neuspehom v šoli eno od najtežjih bremen, povezanih s šolo. Ta strah bremeni ne le otroke s podpovprečnimi šolskimi ocenami. Po raziskavi Centra za socialno psihologijo, kar 30 odstotkov odličnjakov in odličnjakinj odgovarja, da je strah pred neuspehom tudi zanje zelo velik osebni problem.

Velikokrat sem bila v precepu, kako motivirati in spodbuditi učenca, ki doživlja neuspeh. Pouk tujega jezika sem poskušala zasnovati tako, da ni bil usmerjen le v prenašanje znanja v frontalni obliki, ampak sem iskala bolj raznolike oblike in metode dela, da omogočim doseganje čim širšega obsega ciljev (kakovostnega znanja, globljega razumevanja, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja) čim večjemu številu učencev.

Če razmišljamo o učiteljskem poklicu, se najprej vprašajmo, ali imamo radi otroke. Le znanje angleščine ni dovolj, saj biti učitelj ni poklic, ampak poslanstvo.

V vzgojno-izobraževalnem zavodu delamo z otroki, pri katerih so že prisotni določeni rizični dejavniki, ki v marsikaterem primeru le povečajo intenzivnost učnih težav. Učni neuspeh se praviloma širi na druga področja, ki pripeljejo do psihosocialnih motenj. Pri učencih, katerih primarni problem so bile izrazite čustvene ali vedenjske motnje, je bilo potrebno najprej zmanjšati čustveno napetost in delati na ohranitvi ravnovesja ter pridobivanju zaupanja.

Kot učiteljica tujega jezika v vzgojno-izobraževalnem zavodu sem se srečevala s celo vrsto ovir pri delu z otroci z motnjami vedenja in čustvovanja. Če naštejem le nekatere: nezmožnost osredotočenja, vztrajanja, nezmožnost organizacije lastnega dela in mišljenja, težave pri povezovanju informacij, nižje verbalne in bralne sposobnosti, nizka motivacija na splošno, kompetentnosti, psihosocialne težave, nezmožnost premagovanja težav in obvladovanja neugodnih občutkov. (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič, 2008)

Stopnja prilagajanja metod in oblik dela v praksi se je razlikovala od ene do druge skupine otrok. Na splošno je prilagajanje metod in oblik dela, ki jih je deležen otrok z določenimi težavami odvisna od učiteljevih stališč, strokovne usposobljenosti učitelja, klime v šoli. Na tej točki bi poudarila, da je pozitivna šolska klima in pozitiven odnos med učencem in učiteljem eden od pomembnejših elementov uspeha. Učitelji s pozitivnimi stališči do otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami opažajo že minimalen otrokov napredek, prepoznajo otrokova močna področja in njihove težave, iščejo rešitve in spodbujajo otroke, da so se pripravljeni truditi.

Strokovna literatura izpostavlja šest elementov, na katere mora biti pedagoški delavec/učitelj pozoren v odnosu z otrokom. ( Strmčnik,1987)

1. Usmerjen mora biti na naloge in osebo v odnosu. Tu poudarjata pomen medsebojne komunikacije, aktivne udeleženosti obeh, odnos v katerem se obe osebi vidita, poslušata in razumeta.
2. Za dober odnos je potreben simetričen odnos, v katerem učitelj kot pedagoški delavec ne izpostavlja svoje nadrejenosti, temveč stremi k temu, da sta v odnosu čim bolj enakovredna.
3. Učitelj mora postaviti realne cilje in naloge prilagoditi otrokovim zmožnostim in sposobnostim tj. od otroka zahtevati pravo mero odgovornosti ter skrbeti za odnos.

4. Prevzemanje in dajanje odgovornosti – sčasoma vedno manj odgovornosti prevzema učitelj in vedno več učenec.
5. Doseči pravo razmerje med angažiranostjo učitelja in samostojnostjo učenca.
6. Doseči realno in zdravo razmerje med bližino in distanco.

**Angleščina v celostnem razvoju otroka v kontekstu IKT in digitalizacije življenja**

Učenje in usvajanje tujega jezika je dolgotrajen proces, ki traja mesece ali celo leta. Brez motivacije in samodiscipline lahko posameznik hitro obupa. V vzgojno-izobraževalnem zavodu se učitelji nenehno soočamo prav s takšnimi problemi. Če se k vedenjskim in čustvenim težavam »pridruži« še mogoče disleksija ali podobna težava, takrat imamo učitelji pred sabo resničen izziv. (Dečman, Dorner Radosavljevič, 2019)

Pridobivati besedišče, uriti razumevanje in poslušanje, razumeti jezikovne strukture, krepiti medkulturno znanje, pridobivati samozavest, znanje in dobre rezultate in se pri vsem tem še soočati s strahovi, dilemami in frustracijami učencev – to je resničen izziv. (Mercer, Mercer, 1989)

Digitalizacija je povzročila spremembe na vseh področjih našega življenja. Mladi odraščajo s spreminjajočo se digitalno tehnologijo in jo sprejemajo kot nekaj vsakdanjega. Da bi v tem modernem digitalno naravnanem okolju učitelj dosegel cilje in bil učinkovit, mora biti pri delu kreativen in inovativen, saj bo le tako učenca aktivno vključil v učni proces , usmerjen k učencu. Današnjim generacijam, rojenim v svetu digitalnega, za učenje ne zadostuje več le beseda, ampak za učenje potrebujejo digitalno podporo. (Topić, 2015)

Funkcija učitelja se počasi spreminja, se dinamizira in redefinira. Poleg posredovanja znanja je nujno pritegniti učence k aktivnemu sodelovanju, jih spodbujati pri samostojnem iskanju informacij zunaj razreda, učiti jih in usmerjati k povezovanju informacij in kritičnemu mišljenju. Tako kot na drugih šolah, so tudi otroci v vzgojno-izobraževalnih zavodih populacija, ki ima visoko razvite spretnosti pri uporabi modernih tehnologij. Moderne tehnologije so močno komunikacijsko orodje in področje, ki je mladim blizu

le, da je treba delovati previdno, usmerjati in razvijati kritično mišljenje. (Naylor, Koegh, 1997)

Velika večina naših učencev se zaveda, da če obvladaš angleščino, imaš v svojih rokah odprta internetna vrata v svet. Cilj šolskega učnega načrta je seveda razvijati vse štiri jezikovne spretnosti in istočasno uriti besedišče in slovnico. Pisno sporočanje, razvijanje in urjenje govornih spretnosti in izgovorjave ter intonacije v stavku, ki seveda prepleta besedišče in slovnične zgradbe – naloge morajo biti izziv, ki se dotakne jezika z vseh strani. Čim več je kanalov, skozi katere jezik prihaja do učenca, hitreje in bolj učinkovito se uči. Upoštevati je treba tudi pozabljanje, kot del učenja. To pomeni, da je vsebine treba utrjevati ,dokler se ne ponotranjijo. (Učni načrt Angleščina: prenovljeni UN 2016/2017)

Opažam, da v kontekstu vsakdanjega življenja in rabe interneta (bodisi s ciljem iskanja informacij ali igranja igric) naši učenci verjamejo, da je njihovo znanje angleščine zadovoljivo. Ko so v razredu soočeni s preverjanjem in / ali ocenjevanjem znanja, se situacija kaže v drugačni luči.

Kaj pravzaprav pomeni »znati tuji jezik«? Odgovor je odvisen od posameznika in njegovih potreb. Za tiste, ki se želijo naučiti osnovnih fraz sporazumevanja, vprašati za pot, pozdraviti, naročiti hrano v restavraciji oziroma se znajti v življenjski situaciji v tujem okolju, so drugačni kriteriji. V šolskem okolju imamo učni načrt, ki ga moramo predelati in znanje usvojiti. Tu je učitelj neodtujljiv člen učnega procesa in ključni deležnik, ki s svojim znanjem dopolnjuje, usmerja in vodi učenca skozi predpisani učni načrt. Nekoč sta učbenik in delovni zvezek bila ključna pripomočka v fazi učenja. Zgodila se je sprememba in digitalizacija je povzročila preobrat tudi na področju poučevanja. Od učitelja se seveda pričakuje, da ji bo kos.

Ko govorimo o digitalizaciji našega sveta, bi na tej točki omenila, da v zavodu imamo tudi učence, ki so zasvojeni z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Pod pretvezo iskanja informacij povezanih s šolskim delom raziskujejo tudi dvomljive spletne strani ali ure in ure igrajo igrice, ki jih popolnoma prevzamejo. Vsebine, ki jih ponuja splet, so večinoma v angleškem jeziku. Če želijo razvozlati vsebine, ki jih zanimajo, se zapletajo v »internetno« angleščino, ki postaja jezik mladih in njihovega vsakdanjika. Zgodi se, da me vprašajo, kaj ta ali ona beseda pomeni, ko začnemo

brskati po slovarjih angleškega knjižnega jezika, pa je ne najdemo. Odpira se vprašanje, kaj in koliko ponuja internet, če ne veš, kaj točno iščeš. V učilnici imamo računalnik. Velikokrat poslušamo glasbo po izboru učencev (angleških izvajalcev) z angleškimi podnapisi. Po poslušanju se pogovarjamo o besedilu (lyrics) in sporočilnosti besedila. Poiščemo kvize na določeno temo (Weather, Food, Family, Clothes, Countries & Nationalities, Flags ipd) in jih rešujemo. Zelo priročne so tudi on-line slovnične vaje, pravilne rešitve se pobarvajo z zeleno, kar jih še posebej razveseli. Skratka, ponuja se cel nabor možnosti, če se jih pravilno izkoristi.

Učenci mi velikokrat pripovedujejo, kako se s tujci preko spleta pogovarjajo v angleščini. Ko začnem spraševati po podrobnostih, ugotovim, da gre za igrice, ki jih igrajo z naključnimi udeleženci. Komunikacija je v tem primeru večinoma omejena na vsebino igre, pravila igre ter ugotovitve: koliko točk, kdo je izgubil in kdo zmagal. Isti učenci, ki se tako s polnimi usti hvalijo, da se s tujci pogovarjajo v angleščini, ne obvladajo osnovnih jezikovnih struktur in praviloma imajo slabše ocene.

To zlasti pride do izraza pri govornih nastopih pri pouku angleščine. Preverjanje in ocenjevanje tujejezikovnega znanja in sporazumevalnih zmožnosti in spretnosti je vse prej kot lahka naloga, s katero se učitelji tujega jezika srečujemo vsakodnevno. Procesi učenja, poučevanja in vrednotenja ali ocenjevanja morajo biti med seboj dobro usklajeni. Poznavanje enega vodi v načrtovanje in izvajanje drugega. Pričakovanja v zvezi govornimi nastopi morajo biti usklajena z realnostjo. Vsekakor v skladu z učnim načrtom pričakujemo, da učenec v govoru uporablja konkretno, v šolskih okoliščinah pogosto rabljeno besedišče, preproste slovnične strukture, enostavčne ali večstavčne povedi, osnovna vezniška sredstva (and, because, but, although), v govoru upošteva osnovna pravila medkulturnega sporazumevanja, primerna njegovemu kognitivnemu in jezikovnemu razvoju. Po učnem načrtu je osrednji cilj učenja angleščine doseganje celostne zmožnosti za medkulturno in medjezikovno komunikacijo ali, z drugimi besedami, usposobiti učenca za okoliščinam ustrezno vsebinsko govorno in pisno sporočanje in sporazumevanje v tem jeziku. (Učni načrt Angleščina, prenovljeni UN 2016/2017)

Govorni nastop »razkrije« veliko, je neke vrste ogledalo učenca. Pri pripravi le-tega se najprej dogovarjamo o izbiri tem, ki naj bi bile povezane z vsebinami iz učbenika. Nabor tem razširimo tako, da so privlačne za

učence. Učenci naj bi samostojno oblikovali besedilo svojega govornega nastopa. Pogosto jim pomagam ali dam še dodatno gradivo, iz katerega naj bi izluščili bistvo. Poudarim, da je ob predstavitvi izbrane teme pomembno tudi obvladanje retoričnih spretnosti (glasen in razločen govor, drža, odnos do občinstva ipd.) Organizacija besedila naj bi bila v smiselni in slikovni obliki. Spodbujam iskanje informacij ali slikovnega gradiva na spletu, dogovorimo se, da vsebin ne prepisujejo s spleta in, da vsebino govornega nastopa oddajo v obliki plakata ali referata in sicer v rokopisu. Nekaterim učencem je to kreativen izziv, nekateri pa z veliko težavo pripravijo vsebino, ki jo bodo predstavili, s še večjo težavo pa predstavijo to vsebino pred razredom. Učenci so seveda seznanjeni tudi s kriteriji ocenjevanja.

Pomembno je, da ob zaključku dobijo učenci povratno informacijo, ki mora biti pozitivno naravnana, usmerjena na učenčevo znanje, hkrati pa naj bi bila spodbuda za napredek in izboljšanje pri nadaljnjih prizadevanjih v procesu učenja. Ocena in ustna informacija sta sporočili učencu, kaj so pomanjkljivosti, kaj lahko izboljša in katere so morebitne šibke točke v zvezi z izvedbo govornega nastopa.

Dejstvo je, da se velika večina naših učencev zaveda pomembnosti znanja angleščine kot okna v svet. Opažam, da so tisti učenci, ki so usvojili več znanja na tem področju, bolj samozavestni in dominantni med vrstniki. Znanje angleščine jim pomaga pridobiti boljši status v družbi vrstnikov, počutijo se superiornejši in »pametnejši« od tistih, ki so na tem področju šibkejši. Hitreje in lažje pridejo do informacij, jih povezujejo, razumejo ali ne in pogosto tolmačijo po svoje. Digitalna doba jim omogoča vpogled v poplavo informacij, ki so skoraj brez ovir dostopne na spletu. In skozi vse to morje informacij se prepleta angleščina, knjižna ali »slang«, kot neformalna govorica, ki ni prepoznana kot standardna za jezik govorca. Na tej točki se v šolskem prostoru pogosto pojavljajo problemi, ko učenec uporablja internetni »slang« (slengovske izraze), popačeno izgovorjavo in kratice. Tukaj nastopimo učitelji.

Za zaključek menim, da je digitalizacija prinesla veliko kreativnih izzivov, istočasno odprla tudi veliko vprašanj, na katere bomo pedagoški delavci v vzgojno-izobraževalnih procesih morali najti odgovore.

## VIRI IN LITERATURA


1. Dečman, M., Dorner Radosavljevič, I. (2019). Priročnik za krepitev vzgojne moči staršev otrok s čustveno vedenjskimi motnjami. Vzgojno-izobraževalni zavod Frana Milčinskega, Smlednik.
2. Slovenian Committee for UNICEF, 2001. Ljubljana. Teze prispekov za strokovni posvet: Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki.
3. Strmčnik, F. (1987) Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije. Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije. Ljubljana.
4. Mercer, C.D., Mercer, A.R. (1989) Teaching students with learning problems, Columbus OH, Merrill Publishing Company.
5. Naylor, S., Koegh, B. (1997) Diferentiation in teaching science. Teaching science in the Primary School. A practical source bookof teaching strategies. Edited by Alan Cross and Gill Peet. Northcote House Publishers, Playmouth.
6. Učni načrt Angleščina(prenovljeni UN 2016/2017) Pridobljeno s spletne strani http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_anglescina.pdf, 16.9.2017.
7. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). Uradni list RS, št. 58. Pridobljeno s spletne strani http://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs
8. Topić, P., (2015) Zasvojenost s seksualnostjo v digitalni dobi. Priročnik za strokovnjake, zasvojene in njihove družinske člane. Maribor: Založba Pivec.
9. Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). Učne težave v osnovni šoli. Koncept dela. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

# POROČILO STROKOVNEGA POSVETA »KJE NAS ŠOLA ŽULI?«

**Tina Kralj, Ina Kreft Toman, Dominika Pajnik**

## Izzivi pri izobraževanju otrok in mladostnikov v vzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah in mladinskih domovih

V sklopu Sekcije za institucionalno vzgojo, ki deluje znotraj Združenja za socialno pedagogiko, smo strokovni delavci, zaposleni v vzgojnih ustanovah, organizirali strokovni posvet »Kje nas šola žuli? Izzivi pri izobraževanju otrok in mladostnikov v vzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah in mladinskih domovih«. Posvet je bil dne 13. 2. 2020 v Medgeneracijskem centru Kranj. Udeležilo se ga je približno petdeset strokovnih delavcev iz osmih vzgojnih zavodov in mladinskih domov v Sloveniji.

Pobuda in potreba po organizaciji posveta je nastala na podlagi izmenjave mnenj in izkušenj posameznih strokovnih delavcev, zaposlenih v vzgojnih ustanovah in ob ugotovitvi, da se naše prakse v nekaterih točkah zelo razlikujejo, v nekaterih so si pa zelo podobne. Med strokovnimi delavci so bile izpostavljene nekatere skupne sistemske ovire, s katerimi se v okviru vzgojno- izobraževalnega dela srečujemo. Posvet je bil namenjen izmenjavi znanj, izkušenj ter iskanju novih možnosti sodelovanja med vzgojnimi institucijami na področju izobraževanja otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami (v nadaljevanju: ČVT), ki so nameščeni v vzgojnih ustanovah.

Sam posvet se je zgodil ravno pred razglasitvijo epidemije Corona - virusne bolezni 19 v Sloveniji, ki je za daljše obdobje korenito spremenila naš način življenja in dela, posledično pa tudi obravnave o/m s ČVT, ki jo opravljamo strokovni delavci, zaposleni v vzgojnih ustanovah. Ugotovitve se nanašajo na obdobje pred samo epidemijo in so povzetek večletnih izkušenj strokovnih delavcev. Poleg tega je bil ob koncu leta 2020 sprejet tudi Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami

v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI), ki uvaja pomembno novost, to je, oblikovanje strokovnih centrov na ravni celotne Slovenije, kar bo pomembno vplivalo na vsa področja delovanja ustanov, ki se ukvarjajo s pomočjo o/m s ČVT, med drugim tudi samega izobraževanja. Pričujoči povzetek posveta je tako lahko eden od dokumentov, kjer so povzete potrebe in ugotovitve strokovnih delavcev, ki že vrsto let obravnavajo o/m s ČVT v vzgojnih ustanovah, iz katerega se črpajo usmeritve za nadaljnje organiziranje pomoči na izobraževalnem področju.

Cilji posveta so bili:

- pregled in analiza obstoječih programov izobraževanja v slovenskih zavodih, stanovanjskih skupinah in mladinskih domovih,
- prepoznati pomanjkljivosti in težave, s katerimi se zavodi in domovi srečujejo pri izobraževanju otrok in mladostnikov s ČVT,
- identificirati vedenjske posebnosti otrok in mladostnikov, ki vplivajo na šolsko (ne)uspešnost,
- predstavitev dobrih praks na področju izobraževanja otrok in mladostnikov s ČVT,
- oblikovati nove možnosti za medzavodsko povezovanje in skupno iskanje rešitev.

Prvi del posveta je bil namenjen predstavitvi šolskih programov posameznih vzgojnih zavodov, mladinskih domov in stanovanjskih skupin, ki so jih predstavili strokovni delavci. Poleg predstavitve načinov izobraževanja, ki so na voljo posameznim institucijam (interna šola, osnovnošolski in srednješolski programi) ter praks sodelovanja z zunanjimi šolami, je bila posebna pozornost namenjena tudi dobrim rešitvam in morebitnim inovacijam ter težavam na področju izobraževanja, s katerimi se pri svojem delu srečujejo in predlogom za izboljšave in spremembe.

V drugem delu posveta so bili udeleženci povabljeni, da se udeležijo krajših izmenjav mnenj v petih moderiranih skupinah. Vsem udeležencem je bilo omogočeno sodelovanje v vsaki izmed tematskih skupin. V zaključku je sledila predstavitev splošnih informacij, zbranih na osnovi predstavitev šolanja

po vzgojnih ustanovah in predstavitve ugotovitev posameznih moderiranih skupin ter skupno načrtovanje strokovnih rešitev.

**Ugotovitve v povezavi s postavljenimi cilji posveta**

Izobraževanje otrok in mladostnikov s ČVT, ki so nastanjeni v vzgojnih ustanovah, je zelo raznoliko. Široka paleta sega vse od organiziranih internih oblik izobraževanja v okviru vzgojnih ustanov (osnovna šola, nižje in srednje poklicno srednješolsko izobraževanje) do obiskovanja zunanjih osnovnih in srednjih šol ter programov za odrasle (npr. Ljudska univerza). Pri izobraževanju otrok in mladostnikov v vzgojnih institucijah imajo pomembno vlogo tudi podporni sistemi, med katere sodijo mobilne službe, individualni in interventni pedagogi, programi prehoda mladih na trg dela ipd. Ob tem otroci in mladostniki, v vzgojnih ustanovah, kjer je omogočeno, obiskujejo tudi programe dnevnih aktivnosti, ki nadomeščajo šolske programe, kot je npr. produkcijska šola Mladinskega doma Jarše, Projektno učenje za mlade - PUM ali so vključeni v šolanje v drugačni obliki, na primer prek pedagoških pogodb, plačljivega izobraževanja, vključitve v RIC. Slednje oblike izobraževanja obiskujejo predvsem tisti, ki so zaradi mnogoterih razlogov izpadli iz rednega šolanja.

Pomembna ugotovitev je, da vsem otrokom s ČVT glede na izbrano namestitev niso na voljo vsi programi. Posledično je marsikaj prepuščeno iznajdljivosti in prilagodljivosti tako strokovnih delavcev institucije, v kateri so otroci in mladostniki s ČVT nameščeni kot šole, katero obiskujejo. Zaznavamo določeno neenakost tudi glede ponudbe izobraževalnih programov posamezne ustanove. Vzgojno-izobraževalne institucije omogočajo npr. srednješolsko izobraževanje v okviru dveh ali treh izobraževalnih programov, med katerimi lahko nameščeni mladostniki izbirajo. Pogosto se srečujemo s tem, da nameščeni mladostniki ne morejo izbrati izobraževalnega programa in s tem poklica, ki bi jih res zanimal oz. veselil. V smislu reševanja opisane težave bi bilo smiselno, da bi zavodi imeli možnost povezovanja na način, da bi lahko otroci in mladostniki obiskovali šolske ali dnevne programe drugih zavodov in obenem bivali v matičnem zavodu. V tem trenutku to ni omogočeno z argumentom podvajanja programov in s tem financiranja, je pa predvideno v novem zakonu kot ena izmed možnosti. S strokovnega stališča podpiramo izenačitev možnosti otrok ne glede na matični zavod

in se zavzemamo za prehodnost sistemov ter skupno sodelovanje na vseh področjih, kjer je to smiselno.

Vedenjske posebnosti pri otrocih in mladostnikih s ČVT, ki narekujejo (ne)uspešnost na izobraževalnem področju, katere so izpostavili strokovni delavci so, da se otroci in mladostniki poleg čustvenih in vedenjskih težav, soočajo še s težavami na drugih področjih (ADHD, ADD, specifične učne težave, težave v duševnem zdravju), kar jim onemogoča sledenje pouku ali celo prisotnost pri le-tem. Otroci s ČVM imajo pogosteje nizko motivacijo za šolsko delo, slabše delovne in učne navade in negativen odnos do izobraževanja zaradi slabih predhodnih izkušenj. Opažamo splošno apatičnost na vseh področjih, nizek prag tolerance za soočanje s čustvi in stiskami, čemur sledijo burni odzivi. Težko si postavljajo ustrezne in realne cilje in še težje vztrajajo na poti do njih. Specifične učne težave se povezujejo z vedenjskimi na način, da raje izstopajo v vedenjski problematiki, kot pa bi pokazali učne primanjkljaje in šibkosti. Vse našteto pomembno zmanjšuje ali celo onemogoča učno uspešnost otrokom in mladostnikom s ČVT.

Navajamo tudi izkušnje dobrih praks strokovnih delavcev zaposlenih v vzgojnih ustanovah, na področju izobraževanja otrok in mladostnikov s ČVT:

- Opažamo, da so na našem področju dela za uspešnejši potek izobraževanja, poleg rednega šolanja, zelo pomembni tudi **drugi, alternativni načini izobraževanja**, saj čustvene in vedenjske težave vplivajo na šolsko uspešnost. Kot pomembne alternativne oblike šolanja prepoznavamo: **šolanje s pedagoško pogodbo** in šolanje na domu kot način premostitve težav, ko otrok oz. mladostnik ne zmore pouka. Po drugi strani pa so za boljši potek in uspešno vrnitev k šolanju pomembni programi, kot sta Produkcijska šola Mladinskega doma Jarše in Projektno učenje za mlade – PUM. Zavedamo se namreč, da so neformalna izobraževanja del našega dela, saj pomembno prispevajo k delovnim in učnim navadam ter sposobnostim .
- Pomemben doprinos k uspešnosti izobraževanja otrok in mladostnikov s ČVT v vzgojnih ustanovah imajo podporne službe, kot so recimo **individualni pedagogi, individualni- interventni pedagogi**. Gre za strokovne delavce, ki zapolnjujejo vrzeli v znanju o/m z izvajanjem tako individualne, kot skupinske učne pomoči, motivirajo otroke in mladostnike za obiskovanje pouka, skrbijo da so le ti na varnem,

v kolikor niso pri pouku ter nadomeščajo odsotnosti učiteljev in opismenjujejo.

- **Mobilna socialno pedagoška služba, ki deluje v okviru vzgojne ustanove** doprinese k preventivi in zaznavanju težav že v času šolanja otroka v običajni osnovni ali srednji šoli, ko le ta še ni nameščen v vzgojno ustanovo, obenem pa omogoča občasno dodano vrednost pri delu s starši otrok ali otroci, ki so že nameščeni v vzgojne ustanove.
- Ugotavljamo, da je za otroke in mladostnike, ki so vključeni v redno šolanje pomembno, da so zaposleni v vzgojnih zavodih in mladinskih domovih v stalnem in dobrem stiku z **eno ključno osebo** na zunanji šoli. Imamo dobre izkušnje pri sodelovanju s šolami in s skupnimi napori, da otrok šolanje uspešno zaključi.
- Druge omenjene dobre prakse so: intervizija, tudi s strokovnimi delavci iz drugih zavodov ter šol, katere obiskujejo o/m, sodelovanje z URI Soča in Konturo ob iskanju zaposlitve z mladostniki, usposabljanja v tujini preko programov Erasmus, stopnjevanje pomoči in predodpustni program, medvrstniška pomoč, pomoč prostovoljcev ipd.

Pogovor je tekel o izzivih in rešitvah zanje:

- Prihaja do velikih in neupravičenih razlikovanj med šolskimi programi, ki jih vzgojni zavodi lahko ponudijo o/m s ČVT. Celotna slika možnosti šolanja je potrebna premisleka in prenove. Manjka nam alternativnih programov za tiste, ki izpadejo iz šolskih sistemov, pa bi bilo zanje vseeno smiselno, da so vključeni v npr. dnevni program.
- Razmislek se je pogosto vračal na otrokovo dobrobit in s tem povezano diskrepanco med željo po šolskem uspehu in željo po skladnem počutju. Spraševali smo se, kdaj postaviti eno ali drugo na prvo mesto. Zaznavamo, da smo kot družba pretirano storilnostno naravnani in da dajemo rezultatom prednost pred procesom. Tako merjeni pa so otroci s ČVT pogosto podcenjeni in sami sebe vidijo kot neuspešne, navkljub mnogim drugim močnim področjem.
- Iz izkušenj na terenu ugotavljamo, da je v odločbi o usmeritvi premalokrat zapisan razlog čustvene in vedenjske težave. Pogosto jih, čeprav so ključna težava, prikriva definicija učnih težav, motnja avtističnega

spektra ali dolgotrajno bolnega otroka. Potrebno bi bilo spremeniti sistem, bodisi s spremembo neprivlačnega naziva ali z osveščanjem, kajti tako razvrščeni otroci ne dobivajo primerne pomoči glede na njihove primanjkljaje.

- Zaželeno bi bilo, da bi šola skrbela in usmerjala vse otroke tako, da gredo uspešno čez proces šolanja ter ob tem v stiku z vrstniki iz svojega okolja in ob podpori strokovnih delavcev napredujejo tudi na področjih vedenja in čustvovanja. Pomoč, ki je namenjena otrokom s posebnimi potrebami v obliki izločanja iz razreda zaradi ur DSP, je najmanj primerna za populacijo s ČVT. Navkljub povedanemu pa je bolje, da se jih vodi kot o/m s ČVT, kot da se jih vodi pod drugimi kategorijami in dobijo neprimerno obliko pomoči.
- Kot problematičen je bil izpostavljen tudi institut spremljevalca, ki se nam v trenutni obliki ne zdi primerna rešitev za otroke s čustvenimi in vedenjskimi težavami, saj le ti običajno niso primerno usposobljeni za pomoč in podporo tovrstni populaciji. V kolikor potrebujejo stalno prisotno odraslo osebo, bi ta morala biti posebej strokovno usposobljena na področju pomoči otrokom in mladostnikom s ČVT.
- Ob vključitvi o/m s ČVT v vzgojno ustanovo, le ta pogosto zamenja tudi izobraževalno ustanovo. Velika težava je, da na novih šolah ne dobijo odločb o usmerjanju, ki jih je otrok imel v preteklosti ne od šole, ki jo je otrok obiskoval, ne od Zavoda za šolstvo in posledično predolgo traja, da v novi izobraževalni ustanovi dobijo informacije ter prilagodijo pristop. Zelo nezanesljivi so pri tem tudi starši, saj pogosto niso bodisi dovolj izobraženi, da bi poznali informacije o odločbi o usmerjanju, bodisi zanikajo (učne) težave in ne želijo, da bi bil otrok v šolskem prostoru obravnavan drugače od ostalih, nekateri ne želijo sodelovati z vzgojno ustanovo, v katero je otrok nameščen, ter še številne druge situacije, ki vplivajo na zgoraj navedeno težavo.
- Z novim načinom nameščanja mladostnikov v vzgojne ustanove, ki nimajo interne šole (Družinski zakonik), se lahko pojavi težava med šolskim letom, ko je včasih težko dobiti prosto mesto v srednješolskem programu in mladostnik tako ostane brez možnosti izobraževanja ali pa se mora vpisati v program, kjer prosta mesta sicer še so, a ga program ne zanima,ali je specifičen in mladostnik nima spretnosti, da bi ga lahko uspešno opravil.

- Populacija o/m s ČVT se spreminja in je potrebno vedno znova iskati primerne odgovore na sodobne izzive. Zato se zavzemamo za sistematična in redna izobraževanja ter posvete strokovnih delavcev in podpiramo oblike, kot sta intervizija in supervizija, čemur bi bilo potrebno nameniti tudi več finančnih sredstev s strani za to pristojnega ministrstva.
- Za naše uspešno delo so zelo pomembni dnevni programi, ki nevključenim v redno šolanje ali tistim, ki se šolajo na načine z manj pouka (pedagoška pogodba, šolanje za odrasle ipd.) omogočajo, da ohranjajo aktivnost v dopoldanskem času in so v stiku z vrstniki. Vključenost pomembno vpliva na kasnejši lažji prehod nazaj v redno šolanje ali na trg dela. V nekaterih primerih in na nekaterih območjih tovrstnih programov ni in bi jih bilo potrebno vzpostaviti (podobno kot Produkcijska šola v Ljubljani).
- Osnovna šola Mladinskega doma Jarše, ki izvaja redni osnovnošolski program s prilagojenim izvajanjem od 6. do 9. razreda, trenutno ne sme sprejemati učencev, ki niso nastanjeni v MDJ. Na vključitev v program čaka kar nekaj učencev predmetne stopnje in podpiramo, da se jim vključitev omogoči ne glede na to, ali so nameščeni v MDJ ali ne.

## Zaključki

Po analizi področja izobraževanja otrok in mladostnikov s ČVT, ki so nameščeni v vzgojne ustanove, smo strokovni delavci zaposleni v vzgojnih ustanovah ugotovili, da imamo v vseh zavodih skupaj zelo raznoliko paleto možnih načinov šolanja o/m s ČVT. Naša glavna ugotovitev je, da bi ta sistem nujno potreboval prevetritev in spremembe na posameznih delih ter izenačitev nameščenih otrok glede dostopnosti programov. Strokovni delavci, ki zaznavamo nove težave in po naših najboljših močeh iščemo odgovore nanje, imamo skupaj veliko dobre prakse, a potrebujemo dobre sistemske rešitve za vzpostavljanje še bolj učinkovitega in vsem enakopravno dostopnega izobraževanja.

Pričakovanja so usmerjena v novi zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami, ki predvideva možnost prehajanja o/m znotraj programov posameznega strokovnega centra, ki ga

sestavljajo vzgojni zavodi in mladinski domovi po določbi ministrstva. Čeprav bo odpravil eno od večjih ovir, ki je možnost nastanitve v enem in obiskovanje šolskega programa v drugem vzgojnem zavodu, pa s tem ne bodo naslovljeni vsi strokovni pomisleki. V nekem prehodnem obdobju tudi ne bodo še vedno vsem na voljo vsi programi, saj niso (še) ustanovljeni v vseh regijah. Kot primer je Produkcijska šola le v Mladinskem domu Jarše, potrebovali pa bi program za ponovno vključevanje v šolski sistem in podporo pri alternativnih načinih šolanja tudi drugod.

Ob vključitvi posameznega o/m s ČVT v razred, je potrebno uvesti sistematično sodelovanje in informiranje učiteljev ob vstopu otroka s posebnimi potrebami v razred. Ker ni predvidenega standardiziranega načina sodelovanja z zunanjimi šolami, je kakovost le-tega odvisna od dobrega odnosa med vpletenimi strokovnimi delavci. Večinoma smo pri tem uspešni, vendar bi moralo biti utečeno, da morajo informacije med vzgojiteljem in učitelji krožiti za dobro otroka. Podpiramo pa možnost, da strokovni delavci v zavodih nudijo podporo šolam pri delu s o/m s ČVT, kot se v manjšem obsegu že dogaja ob vzpostavitvi mobilne službe, ki zaenkrat projektno in prehodno – do sprejema zakona - deluje v okviru nekaterih vzgojnih zavodov.

V zaključku smo se na srečanju spraševali, kaj za o/m s ČVT ob njihovih težavah pomeni vključevanje v šolski proces in koliko jim njihove težave otežujejo izobraževanje. Ob tem pa je bistveno tudi vprašanje, čemu dati prednost in večji pomen: zdravemu odraščanju ali vključenosti v šolanje. Enoznačnega odgovora na to vprašanje ni. Samokritično smo ugotavljali, da nam na nekaterih področjih manjka znanja in kadrov. Potrebovali bi več izobraževanj za zaposlene na aktualnih novih področjih, ki se pojavljajo. Prav tako se kaže potreba po vključevanju raznolikih strokovnih kadrov v delo vzgojnih zavodih. V tem duhu povezovanja, rasti in razvoja bi bilo koristno za sinergijo učinkov, da bi sistem podpiral, da bi si med zavodi pomagali in se povezovali ter da bi si strokovni delavci izmenjevati izkušnje na posvetih in študijskih skupinah ter izobraževanjih tudi v bodoče.

# 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 ustrezen. 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 pripomočkov.*). 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 obsega le 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).