

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
SOCIALNA PEDAGOGIKA

Špela Ivanuša

**VZGOJNI PROGRAM INTENZIVNE MOBILNE SOCIALNO-
PEDAGOŠKE OBRAVNAVE**

Magistrsko delo

LJUBLJANA 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
SOCIALNA PEDAGOGIKA

Špela Ivanuša

**VZGOJNI PROGRAM INTENZIVNE MOBILNE SOCIALNO-
PEDAGOŠKE OBRAVNAVE**

Magistrsko delo

Mentorica: doc. dr. Nataša Zrim Martinjak

LJUBLJANA 2016

Ohranjati moramo vztrajnost in še zlasti zaupanje vase.

Verjeti moramo, da smo za nekaj nadarjeni in to uresničiti za vsako ceno.

(Marie Curie)

Zahvaljujem se mentorici dr. Nataši Zrim Martinjak za strokovno usmerjanje in nasvete pri izdelavi magistrskega dela.

Zahvaljujem se staršema, ki sta mi ob nastajanju magistrskega dela in celotnem študiju stala ob strani ter me vedno podpirala pri mojih odločitvah. Hvala sestri Klavdiji, ki je vedno moj zgled in spodbuda za doseganje ciljev.

Zahvaljujem se tudi Luku, ki je "prenašal" moje izpade, me zabaval in verjel vame.

Špela

POVZETEK

Magistrsko delo obravnava intenzivne individualne obravnave, ki so vključene v vzgojne programe vzgojnih zavodov v Sloveniji in v tujini. Te se v zadnjem obdobju izkazujejo kot odgovor na potrebe otrok in mladostnikov v sodobni družbi. Zaradi raznolikosti potreb, ki se kažejo s strani otrok in mladostnikov s čustveno-vedenjskimi motnjami, so vzgojni zavodi primorani v svoj vzgojni program vključevati specifične oblike dela in pomoči v okviru svojih zmožnosti. V teoretičnem uvodu se delo osredotoča na potrebe otrok in mladostnikov sodobne družbe. Poleg raznolikosti otrok na tem mestu obravnava pomembno upoštevanje individualnosti posameznika, kjer je izpostavljen proces inkluzije. V nadaljevanju delo obravnava potrebe otrok in mladostnikov s čustveno-vedenjskimi motnjami ter usmerjanje le teh s strani centra za socialno delo v vzgojni zavod. Pri tem je izpostavljen vzgojni program in v okviru tega načelo individualnosti. Fokus magistrskega dela je na individualni obravnavi, pri kateri je treba upoštevati pomen odnosa med strokovnjakom in uporabnikom ter pomen njune navezanosti skozi proces pomoči oziroma podpore. V zaključnem teoretičnem delu so izpostavljene specifične vrste pomoči in podpore, ki jih vzgojni zavodi vključujejo v vzgojne programe za otroke in mladostnike s čustveno-vedenjskimi motnjami v okviru slovenskega prostora in tujine. Zaradi uporabe pojma "mobilnost", pa je posebno poglavje namenjeno tudi opisu in uporabi le tega pojma v socialno-pedagoški stroki. V empiričnem delu je uporabljen kvalitativen raziskovalni pristop z opravljanjem intervjujev. V raziskavo so bile vključene štiri strokovne delavke iz štirih vzgojnih zavodov v Sloveniji, ki v svoj vzgojni program vključujejo različne oblike intenzivnih individualnih obravnav. Pogovor je bil opravljen tudi s strokovno delavko iz centra za socialno delo, ki vodi postopek usmeritve otrok in mladostnikov v vzgojni zavod. Ugotovitve kažejo prednosti vključevanja intenzivnih individualnih obravnav v vzgojnih zavodih in hkrati opozarjajo na potrebo po sistemskih spremembah ter uvajanju novih in bolj fleksibilnih oblik dela na tem področju. Na podlagi teoretičnih spoznanj in empiričnih rezultatov je v zaključku magistrske naloge podan predlog novega vzgojnega programa intenzivne mobilne socialno-pedagoške obravnave, v katerem je izpostavljena nova oblika dela na področju vzgojnih zavodov.

Ključne besede: vzgojni zavod, vzgojni program, individualna obravnava, intenzivna mobilna socialno-pedagoška obravnava, socialno-pedagoški odnos.

ABSTRACT

This master thesis examines intensive individual approaches included in educational programmes at residential treatment institutions in Slovenia and abroad. Lately such approaches demonstrate themselves as an answer to children's and young people's needs in modern society. Due to the diversity of needs, shown by children and young people suffering from emotional-behavioral disorder, the residential treatment institutions are compelled to - within their capacity - include specific forms of work and help into their educational programmes. In the theoretical introduction this master thesis concentrates on children's and young people's needs in modern society. Alongside diversity of children the thesis also examines significance of person's individuality with emphasis on the process of inclusion. In the following chapters the thesis addresses the needs of children and young people suffering from emotional-behavioral disorder as well as their placement into residential treatment institutions by Social Work Centre. In this regard the thesis highlights the educational programme and the principle of individuality within. The main focus of master thesis is the individual approach, which demands to take into consideration the meaning of the expert - user relationship as well as their attachment to each other during the help or support process. The theoretical conclusion exposes specific forms of help and support, which residential treatment institutions in Slovenia and abroad include in their educational programmes for children and young people with emotional-behavioral disorder. Considering the use of the term "mobility", there is also a chapter devoted to the definition and use of respective term in social-pedagogy profession. The empirical section of the thesis uses the qualitative research approach through conducting interviews. There were four social workers from different residential treatment institutions in Slovenia included in the research, who use various forms of intensive individual approaches in their educational programmes. Furthermore a conversation with practitioner from Social Work Centre, who administers the placement procedures of children and young people to the residential treatment institutions, was concluded. The findings demonstrate the advantages that inclusion of such intensive individual approaches in residential treatment institutions bring and additionally point to a need for systemic change and introduction of new and more flexible work forms in the field. Based on theoretical discovery and empirical data, the conclusion of the master thesis provides a proposition of new

educational programme of intensive mobile social-pedagogical treatment, which indicates a new work form in the field of residential treatment institutions.

Key words: residential treatment institution, educational programme, individual approach, intensive mobile social-pedagogical treatment, social-pedagogical relation.

KAZALO

UVOD	1
TEORETIČNI DEL	2
1 OTROCI IN MLADOSTNIKI V SODOBNI DRUŽBI	2
2 RAZNOLIKOST OTROK IN MLADOSTNIKOV	3
2.1 INKLUZIJA.....	4
3 POTREBE OTROK IN MLADOSTNIKOV S ČUSTVENO-VEDENJSKIMI MOTNJAMI	6
3.1 CENTER ZA SOCIALNO DELO.....	8
3.2 VZGOJNI ZAVOD.....	9
3.2.1 VZGOJNI PROGRAM VZGOJNIH ZAVODOV.....	10
3.2.1.1 Načelo individualizacije.....	11
3.2.1.2 Diferenciacija in individualizacija.....	11
3.2.1.3 Individualizirani vzgojni program.....	13
4 OBRAVNAVA OTROK IN MLADOSTNIKOV S ČUSTVENO-VEDENJSKIMI MOTNJAMI	14
4.1 ODNOS MED STROKOVNJAKOM IN OTROKOM/MLADOSTNIKOM.....	17
4.2 VRSTE INDIVIDUALNIH OBRAVNAV V VZGOJNIH ZAVODIH.....	19
4.3 PRIMERI INDIVIDUALNIH OBRAVNAV V TUJINI.....	22
4.3.1 PRAKSE DELA Z DRUŽINO V TUJINI.....	25
5 MOBILNA INDIVIDUALNA POMOČ	27
6 ZAKLJUČEK TEORETIČNEGA DELA	29
EMPIRIČNI DEL	31
7 OPREDELITEV PROBLEMA	31
7.1 CILJI RAZISKAVE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	31
7.2 RAZISKOVALNA METODA.....	32
7.3 PREDSTAVITEV VZORCA.....	32
7.4 RAZISKOVALNI INSTRUMENT IN POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV.....	33
7.5 POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV.....	34
8 REZULTATI IN INTERPRETACIJA	34

8.1	VLOGA CENTRA ZA SOCIALNO DELO PRI NAMEŠČANJU OTROK V VZGOJNI ZAVOD	36
8.2	RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 1: Kakšen je razlog za oblikovanje intenzivne individualne obravnave otrok in mladostnikov v vzgojnih zavodih?.....	40
8.3	RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 2: Kakšne so potrebe otroka/mladostnika, ki je vključen v individualno intenzivno obravnavo?.....	43
8.4	RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 3 IN 4: Kakšno vrsto intenzivne individualne obravnave vzgojni zavod vključuje v svoj letni delovni načrt? Kakšne metode in strategije uporablja strokovnjak pri delu v intenzivni individualni obravnavi?.....	49
8.5	RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 5: Kakšne so prednosti in slabosti posamezne intenzivne individualne obravnave?	61
8.6	PREDLOGI IN REŠITVE NA PODROČJU DELA Z OTROKI IN MLADOSTNIKI V VZGOJNIH ZAVODIH	65
9	SKLEP	69
10	VZGOJNI PROGRAM INTENZIVNE MOBILNE SOCIALNO-PEDAGOŠKE OBRAVNAVE	81
11	ZAKLJUČEK.....	90
12	RAZMISLEK O DELU IN NADALJNJE RAZISKOVANJE	91
13	LITERATURA.....	93
	PRILOGE	105
	PRIMERI KODIRANJA	105
	POLSTRUKTURIRANA INTERVJUJA	112
	VPRAŠANJA ZA POLSTRUKTURIRAN INTERVJU S STROKOVNIM DELAVCEM IZ CENTRA ZA SOCIALNO DELO	112
	VPRAŠANJA ZA POLSTRUKTURIRAN INTERVJU S STROKOVNJAKOM IZ VZGOJNEGA ZAVODA.....	113

KAZALO SLIK

Slika 1: Prikaz dela intenzivnega mobilnega socialnega pedagoga.....	81
--	----

UVOD

Ko sem začela razmišljati o temi mojega magistrskega dela, sem se znašla pred dilemo. Zanimalo me je namreč kar nekaj področij, ki bi jih lahko raziskovala in nisem točno vedela, katerega bi izbrala za podroben pregled. Glede na to, da sem tekom študija opravljala prakso v dveh različnih vzgojnih zavodih in tako pridobila prvi in širok pogled nad delom, ki poteka v teh institucijah, sem se odločila za to področje. Obstajale so namreč določene dileme in vprašanja, ki si jih tekom študija še nisem odgovorila in zato me je delo v vzgojnih zavodih pričelo bolj zanimati. Dejstvo je, da je na področju dela vzgojnih zavodov raziskano že ogromno, saj je konec koncev to področje v ospredju socialno pedagoškega dela, če ne kar osnovno. Poleg tega je tudi profil socialnega pedagoga¹ najbolj zaželen v kadru vzgojnih zavodov. Prav zato se mi zdi potrebno vedno znova razmišljati o tem, kaj lahko socialni pedagog s svojim znanjem še prispeva v vzgojne zavode. Menim, da socialni pedagogi imamo kompetence za izvajanje sprememb v konkretnih okoljih in razmišljanje v tej smeri me je tudi pripeljalo do odločitve izbranega področja raziskovanja. Namen magistrskega dela je teoretičen pregled potreb otrok in mladostnikov v sodobni družbi, njihova raznolikost in pomen inkluzije. V nadaljevanju pa bolj podrobno spoznati potrebe otrok in mladostnikov s čustveno-vedenjskimi motnjami² (v nadaljevanju ČVM) , vlogo centra za socialno delo (v nadaljevanju CSD), vzgojni zavod in v okviru tega vzgojni program, načelo individualizacije in diferenciacije, odnos med strokovnjakom in uporabnikom, obravnave otrok in mladostnikov s ČVM v Sloveniji in v tujini ter spoznati rabo pojma "mobilnosti" v socialni pedagogiki. V empiričnem delu je cilj analizirati pet intervjujev, iz katerih bom predstavila podroben pregled dela strokovnjakinj v intenzivnih individualnih obravnavah³ in vlogo CSD-ja pri delu z otroki in mladostniki. Ugotovitve bodo podlaga za predlog novega vzgojnega programa intenzivne mobilne socialno-pedagoške obravnave, kar je tudi glavni cilj magistrskega dela.

¹ V magistrski nalogi z uporabo moškega (socialni pedagog, vzgojitelj, itd.) ali ženskega spola (strokovnjakinja, itd.) vedno mislim na osebe obeh spolov, torej na socialne pedagoge in socialne pedagoginje, vzgojitelje in vzgojiteljice, strokovnjake in strokovnjakinje.

² Vzgojni program (Škoflek, Selšek, Brezničar, Ravnikar, Brezničar in Krajncan, 2004) in Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami - Uradni list RS (2011) uporabljata izraz "otroci s čustveno-vedenjskimi motnjami". Uporablja pa se tudi izraz otroci, ki imajo čustveno-vedenjske težave, otroci s težavami v socialni integraciji itd. V nalogi uporabljam izraz "čustveno-vedenjske motnje", morebitni drugi izrazi so v nalogi uporabljeni pri navajanju in citiranju drugih avtorjev.

³ Pojem "intenzivna individualna obravnava" je uporabljen v kontekstu intenzivnejšega dela v vzgojnem zavodu s posamezniki, z namenom narediti razliko med splošnim individualnim delom in specifičnim, ki je namenjen le nekaterim posameznikom.

TEORETIČNI DEL

1 OTROCI IN MLADOSTNIKI V SODOBNI DRUŽBI

Pomoč mladim je bila vedno tesno povezana z razvojem družbe. Država in družba nikakor ne smeta zanemarjati svojih socialnih dolžnosti do otrok in mladostnikov (Kiehn, 1997). Skozi čas pa se spreminja tudi družba in to pomeni spremembo življenja posameznikov v njej. Beck (2001) sodobno moderno družbo poimenuje družba tveganja. V ospredju je namreč individualizacija posameznika, kar pomeni, da ta postaja vse bolj odvisen od samega sebe in svoje lastne usode na trgu dela, z vsemi tveganji, ki jih to prinaša. Odločitve, ki jih mora posameznik sam sprejemati o svojem življenju, so vse bolj tvegane.

V sodobni družbi so se močno spremenile temeljne vrednotne in življenjske usmeritve. To velja tudi za novo generacijo mladih. Prevladovati je začel proces individualizacije in izbirnosti, življenjsko pot pa si morajo za razliko od klasične moderne posamezniki krojiti sami (Nastran Ule, 2013). Lahko rečemo, da imajo pri tem najtežjo nalogo prav otroci in mladostniki, ki se v svojem razvoju in pri prehodu v odraslost srečujejo z mnogimi izzivi. Uspešno premagovanje le teh je odvisno od tega, kakšne so naloge posameznika in kakšne ima možnosti za njihovo reševanje. Temu so izpostavljeni vsi otroci in mladostniki, a v težjem položaju so tisti, pri katerih je večji razkorak med njihovimi možnostmi in zahtevami ter pričakovanimi standardi. Takega posameznika lahko to stane tveganje vedenjske in čustvene drugačnosti. V vsakdanu se to kaže predvsem v vedenju, ki je moteče za okolje (Kobolt, Dekleva, Rapuš Pavel, Lesar in Peček Čuk, 2008). Ko govorimo o motečem vedenju, ne govorimo o specifičnem vzgojnem problemu, temveč širšem, ki je vpet v osnovne značilnosti sodobnih družb. V sodobni potrošniški družbi se to kaže predvsem v zahtevi, ki temelji na tržnem načelu. Tako se prenaša tudi na socializacijo v vzgoji in izobraževanju, kjer prevladuje povprečna normativnost kot splošno merilo (prav tam). Lahko, da otrokovo vedenje niti nima nekega rizičnega pomena za otrokov razvoj, a se to zgodi zaradi neprimerne odziva okolja in ravnanja odraslih na otrokovo vedenje. Bolj verjetno je to takrat, ko otrok že v vrtcu, na primer s strani vzgojiteljev, prejema negativne odzive (Šetor in Zorc-Maver, 2014). Kobolt (2011) opozori na sistemski pristop pri razvoju otrokovega vedenja in funkcioniranja. Sistemski pristop namreč pogled iz posameznika preusmeri v proces interakcije posameznika z okoljem, oziroma kontekste v katerih posameznik odrašča.

Odziv posameznika, predvsem mladih, na pojav individualizacije in s tem povezano mrežo izzivov in tveganj, se pojavlja v dveh oblikah. Govorimo lahko o progresivni individualizaciji, kamor štejemo posameznikovo večjo avtonomnost, odgovorno vodenje lastnega življenja, občutljivost za individualne posebnosti in razlike ter sposobnost za reševanje konfliktov. Na drugi strani pa imamo regresivno individualizacijo, kamor štejemo pomanjkanje samozaupanja, nesposobnost za povezovanje individualnih potreb in potreb drugih ter beg pred realnostjo v svet iluzij (Kos, 2006, v Hauptman in Komotar, 2010).

Vsak posameznik ima svojo življenjsko zgodbo, ki gradi njegovo individualnost in ga skupaj z njegovimi individualnimi karakternimi lastnostmi naredi drugačnega od ostalih.

2 RAZNOLIKOST OTROK IN MLADOSTNIKOV

“Otroci so tako edinstveni, kot njihovi prstni odtisi. Raziskave o funkcioniranju možganov nakazujejo, da niti dva posameznika ne doživljata, in se ne odzivata na svet, ki nas obkroža, na enak način in z enako hitrostjo” (Pulec Lah, 2008, str. 95).

Sodobne teorije in pojmovanja otroka in otroštva so se usmerile v optimističen pogled na otroka in njegove zmožnosti. Zagovarjajo močnega, samozavestnega in kompetentnega otroka, ter spodbujanje otrokove identitete. Tak pristop v svoje vzgojno delo vključuje koncept Reggio Emilia, ki zagovarja pomen individualnega (konkretnega) posameznika. To pomeni spoznavanje posameznika prek izražanja skozi različne jezike in kulturo, ki ji ta pripada, in odprtost do poslušanja otrok. S tem se izognemo prepričanjem vzgojiteljev in pedagogov, da vedo, kakšni so otroci in kaj je zanje najbolje (Batistič Zorec, 2009).

Otroci in mladostniki se med seboj razlikujejo po več različnih dimenzijah. Tako se razlike kažejo v starosti, spolu, senzoričnih, motoričnih in mentalnih sposobnostih, osebnostih lastnosti, telesnih karakteristikah, v načinu življenja in dela ter po načinu sporočanja in čustvenega odzivanja (Skalar, 1995). Nekateri posamezniki se lažje prilagajajo na pričakovanja in zahteve okolja, drugi imajo pri tem več težav. Le ti imajo nekatere posebne potrebe in jih tudi uvrščamo v skupino otrok s posebnimi potrebami (Kobolt, 2011). To so otroci, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo, ali posebne programe vzgoje in izobraževanja. V to skupino uvrščamo tudi otroke in mladostnike s ČVM.

Otroci imajo posebne potrebe, ki se razprostirajo na kontinuumu od lažjih, zmernih, težjih do težkih. Tako se mora tudi kontinuum pomoči razprostirati v razponu od programov z manj pomoči, do prilagoditev z intenzivnimi oblikami pomoči in prilagoditev. Za skupine otrok, ki potrebujejo več prilagoditev in strokovnih virov, je treba organizirati tudi šolanje in vzgojo v specialnih ustanovah za njihov izobraževalni in socialni razvoj (Kavkler, 2008).

Otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami so uspešni, če upoštevamo njihove biološke, socialno-emocionalne in vzgojno-izobraževalne potrebe. Kavkler (2008) navaja dejavnike, ki se navezujejo na omenjene potrebe in pomembno vplivajo na uspešnost vključevanja posameznega otroka v okolje:

- **Biološke značilnosti:** posameznikove gibalne sposobnosti, sposobnost mirnega sedenja, sledenja, koncentracije, senzorne in kognitivne sposobnosti, bolezni. Na biološke značilnosti težje vplivamo.
- **Socialno-emocionalne značilnosti:** socialno-emocionalno ozračje v okolju, socialna zrelost vrstnikov, zrelost otrok s posebnimi potrebami, anksioznost, odpornost, samopodoba, interesi, socialne veščine. Mnogokrat namenjamo tem dejavnikom premalo pozornosti.
- **Vzgojno-izobraževalne značilnosti:** učni slogi, prilagoditve, metode poučevanja. Tem dejavnikom pripisujemo največji vpliv na uspešnost vključevanja otrok s posebnimi potrebami.

Vsak človek je integriteta zase, zato ima tudi pravico, da je obravnavan enakopravno in z vsemi možnostmi, da sam oblikuje svoje življenje v družbi. To je tudi predpostavka procesa inkluzije, ki v izobraževanju prihaja v ospredje predvsem pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami (Medveš, 2003, v Caf, 2015).

2.1 INKLUZIJA

Skalar (2002) navaja nekatere temeljne prvine inkluzivno naravnane institucije:

- V instituciji je pozornost namenjena vsem otrokom in kakovostnim odnosom med njimi.
- Institucija izhaja iz predpostavke, da imajo vsi otroci posebne potrebe, ne le nekateri.

- Inkluzivna paradigma poudarja nudenje pomoči vsem otrokom takrat, ko jo potrebujejo, kolikor jo potrebujejo in kakršno potrebujejo. Nudenje pomoči je namenjeno vsem otrokom.
- Inkluzija si prizadeva preoblikovati sistem tako, da bo zadovoljeval celotno paleto individualnih potreb otrok.

Inkluzija je proces, v katerem na posameznika gledamo kot na enkratnega človeka. Različnost med ljudmi je lahko vir nezaupanja v družbi, pri čemer veliko vlogo odigrajo učitelji in vzgojitelji. Le ti namreč učijo otroke spoznavati različnost in drugačnost (Krajncan, 2012). Strokovno znanje učitelja mora vključevati individualizacijo, torej znanje, veščine in vedenje za inkluzivno naravnano delo, ob cenjenju in spoštovanju razlik in različnosti (Chakir in Peček, 2014). Pri ocenjevanju otrok s posebnimi potrebami ne smemo vseh težav pripisati otroku, ampak moramo upoštevati vse vidike, ki vplivajo na otrokovo delovanje. Pomemben premik k inkluziji se zgodi že z rabo termina "različnost", ki ne poudarja otrokovih težav in motenj (Ainscow, 2003, v Kavkler, 2008).

V procesu inkluzije oziroma procesu vključevanja moramo upoštevati potrebe posameznikov, še zlasti otrok in mladostnikov, ki se razlikujejo od drugih (Krajncan, 2012). Eden izmed najtežjih testov inkluzije posamezne izobraževalne ustanove naj bi bilo sprejemanje in vključevanje otrok s socialnimi in vedenjskimi težavami. Razlog je v težkem usklajevanju individualnih potreb otrok in učinkovitim izobraževanjem teh otrok (Šetor in Zorc-Maver, 2014). Čustveno-vedenjske težave s primanjkljaji na posameznih področjih učenja se lahko pojavljajo kot sekundarne težave. Pogosto se zgodi, da zaradi tega določeni posamezniki niso usmerjeni v skupino učencev s ČVM, veliko pa jih je usmerjenih v programe drugih skupin otrok s posebnimi potrebami. Posledično tudi ne dobivajo njim ustrezne pomoči in podpore, ki bi jo potrebovali. Tudi starši potrebujejo več svetovanja glede obvladovanja otrokovih čustvenih in vedenjskih težav (Caf, 2015). Raziskava avtorice Brenčič (2012) je pokazala, da se učitelji počutijo najmanj uspešne pri delu z otroki s ČVM. Pri tem navajajo pozitivne izkušnje v dodatni strokovni pomoči, kot na primer individualiziran pouk.

Če posamezniki ne zmorejo delovati v procesu izobraževanja in vzgoje v rednih šolah, oziroma zaradi različnih razlogov kažejo izrazite ČVM, je potrebno usmerjanje v vzgojne zavode, ki so

specializirani za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s ČVM. Otroci in mladostniki so lahko v zavode nameščeni z odločbo CSD ali z ukrepom sodišča.

3 POTREBE OTROK IN MLADOSTNIKOV S ČUSTVENO-VEDENJSKIMI MOTNJAMI

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev otrok s ČVM se delijo na čustveno in vedenjsko področje. Motnje se lahko pojavijo kot enovita skupina, ali kot kombinacija čustveno-vedenjskih. Posamezniki kažejo različno stopnjo primanjkljajev. Glede na intenzivnost ločimo otroke z lažjimi oblikami vedenjskih motenj in otroke s težjimi oblikami vedenjskih motenj (Marinč idr., 2015).

Za otroka s čustvenimi motnjami je značilno (prav tam):

- Doživlja hudo notranjo stisko, bojazen, tesnobo, depresivnost, kar moti psihosocialno delovanje.
- Oteženo je doseganje nujnih razvojnih nalog.
- Pomanjkanje samozavesti, samospoštovanja, nizka samopodoba, občutek nemoči, žalosti, jeze, manjvrednosti, krivde, brezvoljnosti, pomanjkanje energije, interesov in koncentracije.

Za otroka z vedenjskimi motnjami pa je značilno (prav tam):

- Prisotnost primanjkljajev v zaznavanju in interpretiranju kompleksnih socialnih situacij.
- Zmanjšana sposobnost učenja iz izkušenj in sposobnost zavzemanja perspektive drugih oseb v socialnih interakcijah.
- Zmanjšana kontrola lastnih impulzov, kar lahko vodi v nepredvidljive vedenjske odzive.
- V konfliktih težje priznajo svoj delež, krivdo in napake pripisujejo drugim.
- Socialno nezaželene oblike vedenja, zato okolje otroka odklanja ali kaznuje.

Posameznike iz skupine otrok in mladostnikov s ČVM pogosto opredeljujemo tudi kot otroke s psihosocialnimi težavami, ki pa imajo enake potrebe, želje, pričakovanja in probleme *“kakor mi vsi, kakor nekateri med nami, hkrati pa tudi takšne, ki jih ima le eden med njimi”* (Kobolt, 2011, str. 159).

Koboltova (2011) govori o izgubi skladnosti s seboj in z drugimi, ki vodi v čustveno neravnovesje in se navzven izkazuje skozi nenavadne čustvene in vedenjske odzive. Navede

pomembne dejavnike, na katere se posameznik odziva in s tem kaže izstopajoče ali nenavadno vedenje. To je odziv na biološke dejavnike; dejavnike posameznikovega razvoja ali značilnosti individualnih biografskih potekov, v katerih ima posameznik dane možnosti za razvoj lastnih strategij spoprijemanja z življenjskimi izzivi; odziv na kombinacijo varovalnih in ogrožajočih dejavnikov; ter odziv na interaktivne dejavnike socialnega okolja, kjer sta ključna družinsko in šolsko okolje.

Občutje ljubezni, pripadnosti in sprejetosti je osnovni predpogoj, ki omogoča rast in eksistenco posamezniku. Posameznik si od otroštva dalje gradi identiteto, pri kateri je pomembna stabilnost odnosov. Le ta otroku omogoča, da to kar čuti ni bežno, pač pa mu daje trdno oporo. Otroci s ČVM imajo pogosto primanjkljaj na teh področjih (Kobolt, 1993). Primarna naloga vzgojnega zavoda, ki sprejema to populacijo je torej ustvarjanje varnega okolja. To se prične že s prvim srečanjem, v katerega tako otrok, kot strokovnjak, s seboj prineseta "čustveno prtljago", ki vpliva na njun odnos (Smith, Fulcher in Doran, 2013).

Avtorji Smith, Fulcher in Doran (2013) opozarjajo na potrebo po občutku uspešnosti otrok in mladostnikov. Pri tem izpostavljajo nekaj dejavnosti, ki prispevajo k temu, da otrok ali mladostnik najde priložnosti za učenje in uspehe. Najbolj tipičen pokazatelj doseganja uspeha se kaže v izobraževanju, ki igra tudi veliko vlogo v družbi. Raziskava Cafove (2015) je pokazala, da tudi učenci, ki imajo posebne potrebe, kot najpomembnejše cilje izpostavljajo učno uspešnost in pridobitev poklica. Razlog je lahko v tem, da imamo v Sloveniji izredno storilnostno naravnano šolo. Kot taka pa namenja premalo prostora in časa, da bi v celoti prisluhnila otrokom s posebnimi potrebami. Zanima jo predvsem, ali otroci usvajajo izobraževalne cilje, manj pa je pozorna na njihovo počutje in sprejetost v razredu in šoli. Pomoč, ki jo posameznik dobiva, se ocenjuje skozi otrokove učne dosežke, redkeje pa se pozornost namenja tudi čustvenem in socialnem področju (prav tam). Izobraževanje je torej merilo, ki v družbi igra pomembno vlogo in zato je ključno, da imajo do njega pravico vsi posamezniki. To ne pomeni enakega izobraževanja za vse. Enake možnosti v izobraževanju morajo biti usklajene s pravico posameznika do drugačnosti. Enakost pa ne pomeni izenačevanja ali celo brisanja individualnih razlik in omejevanje pluralizma (Bela knjiga, 2011).

Naloga pedagogov in drugih strokovnjakov je oblikovati učno-vzgojno okolje in takšen vsakodnevni ritem ustanove, v katerem bodo spodbujena participacija, vključitev in dostop do

učnih priložnosti. Tudi za tiste posameznike, ki so zaradi svojih emocionalnih in vedenjskih odzivov v šolskem okolju naporni in izzivalni. Te zahteve se začnejo z držo, ki dopušča sodelovanje in sporazumevanje med vsemi udeleženci. V tem pogledu je torej pomembno upoštevati potrebe vseh otrok, četudi to pomeni drugačno obliko in vrsto izobraževanja in vzgoje, kot jo ima večina (Kobolt, 2011).

3.1 CENTER ZA SOCIALNO DELO

Zakon o zakonski zvezi in družinskih razmerjih v 121. členu (Uradni list RS, 2004) določa, da :

- CSD sme sam ali v sporazumu s starši oddati otroka v zavod zaradi njegove osebne ali vedenjske motenosti, ki bistveno ogroža njegov zdravstveni osebni razvoj.
- CSD odloči o ustavitvi izvrševanja ukrepa iz prejšnjega odstavka takoj, ko prenehajo razlogi, zaradi katerih je bil ukrep izrečen. Ukrep lahko traja največ tri leta.
- Na podlagi mnenja zavoda sme CSD izjemoma podaljšati ukrep iz prvega odstavka tega člena tudi preko roka iz prejšnjega odstavka.
- Otrok, ki dopolni osemnajst let, sme ostati v zavodu le v primeru, da v to privoli.

Razlogi, ki jih socialni delavci navajajo za usmeritev v vzgojni zavod so pogosto odklonsko vedenje, ki kaže na vzgojno zanemarjenost, kazniva dejanja in ogroženost otroka ter njegova želja po odhodu v zavod (Dekleva 1989). Krajncan in Šoln Vrbinc (2015) izpostavljata dejstvo, da je v zadnjih letih vse več vključevanja otrok in mladostnikov v vzgojne zavode s prisotnostjo hudih psihiatričnih motenj.

Pri nastanitvi otrok in mladostnikov v tujo oskrbo je potrebno opozoriti na vodilne teorije socialnih delavcev, ki vplivajo na to v kakšnih dimenzijah je definirana potreba po namestitvi v vzgojni zavod. Smernice delovanja socialnih delavcev so teorije vsakdana, osebna socializacija in tudi profesionalna identiteta. Pri tem se izpostavlja jezik življenjsko usmerjene socialne pedagogike, ki predpostavlja, da bi strokovni delavci morali poglobljeno poznati življenjsko zgodovino posameznika in njegovo družino (Krajncan in Miklavžin, 2010).

Preden se otroka ali mladostnika namesti v vzgojni zavod, ima CSD različne naloge, ki so povezane s spoznavanjem otroka in njegovega primarnega okolja. Skuša raziskati možnosti mobilizacije družine in drugih naravnih socialnih mrež, vzpostavi delovni oziroma svetovalni

odnos z družino in spremlja psihofizični razvoj otroka, ki živi v neugodnih razmerah (MDDSZ, 2008). Na ta način se CSD sreča s potrebami, pričakovanji in željami otroka oziroma družine. V primeru, da se posameznika nato odda v vzgojni zavod, je pomembna dobra komunikacija in sodelovanje med vzgojnim zavodom in CSD-jem, ki je otroka oziroma mladostnika obravnavalo. Kobolt in sodelavci (Kobolt idr., 2015) sodelovanje s CSD-ji opisujejo kot zelo raznoliko. V preteklosti naj bi bilo sodelovanje boljše kot danes, saj so bile stroke med seboj bolj povezane. Danes prihaja do večjih razhajanj predvsem zaradi različnih pogledov na delovanje in učinkovitost vzgojnih zavodov.

3.2 VZGOJNI ZAVOD

Vzgojni zavod je institucija, ki sprejema otroke in mladostnike s ČVM oziroma mladostnike s težavami v socialni integraciji in izvaja internatsko obliko vzgojnega programa (Rome in Meško, 2004). Je posredna oblika socialne integracije, saj so mladostniki izločeni iz domačega okolja in jim je s posebnimi strokovnimi metodami omogočena socialna reintegracija. Integracija, ki bi potekala v domačem okolju, žal ni vedno mogoča (Krajnčan, 2006). Nedvomno pa je potrebno otrokom in mladostnikom s težavami v socialni integraciji najprej pomagati v njihovem socialnem okolju. Šele v primeru, ko negativnim vplivom okolja nismo več kos, otroka smemo in moramo izločiti iz domačega socialnega okolja. Vzgojni zavod je oblika pomoči, vendar ne sme biti samo nujno zlo osamitve motečih dejavnikov (Krajnčan, 2003).

Vzgojni zavodi sprejemajo otroke in mladostnike s ČVM, učno, poklicno in delovno neuspešne. V Sloveniji so zavodi organizirani v obliki avtonomnih stanovanjskih skupin ali pa v obliki klasične zavodske vzgoje (Škoflek, Selšek, Ravnikar, Brezničar in Krajnčan, 2004). Delo v vzgojnih zavodih je v prvi vrsti usmerjeno v otroke in mladostnike in teži k odpravljanju razvojnih ovir ter k razvoju njihovih potencialov. V kolikšni meri bo vzgoja uspešna, je odvisno od otrok, mladostnikov, vzgojiteljev, ostalih delavcev v zavodu ter njihovega znanja, izkušenj, iznajdljivosti, vztrajnosti in požrtvovalnosti (Škoflek, 1991).

Strokovni delavci morajo uporabljati metode in tehnike, ki se ujemajo s vzgojnimi vsebinami, cilji in načeli. Pri tem se opirajo na vzgojni program, ki je skupen vsem vzgojnim zavodom v Sloveniji.

3.2.1 VZGOJNI PROGRAM VZGOJNIH ZAVODOV

Vzgojni program vsebuje strokovno in znanstveno utemeljena izhodišča, smernice, metode in oblike za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s ČVM. Temelji na socialno-pedagoških, medicinskih in pravnih spoznanjih. Namenjen je otrokom in mladostnikom, ki obiskujejo izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, otrokom in mladostnikom s ČVM, ki potrebujejo vzgojo v zavodu, zasebnim šolam, stanovanjskim skupinam, zasebnim zavodom za vzgojo in izobraževanje in tudi individualni vzgoji in izobraževanju na domu (Škoflek, Selšek, Ravnikar, Brezničar in Krajncan, 2004).

Glavni cilj vzgojnega programa je ponovna uspešna vključitev otroka ali mladostnika s ČVM v običajno življenjsko sredino. Poleg tega pa program sledi tudi preventivnim socialno-varstvenim in zdravstvenim ciljem, učno-vzgojnim ciljem ter osebnostno in socialno integrativnim ciljem (prav tam).

Vzgojni program pri uspešnem vzgojno-izobraževalnem delu navaja načela, ki usmerjajo k vzgojnim ciljem otrok in mladostnikov s ČVM. V nadaljevanju se delo osredotoča na načelo individualizacije, ki je pomembna podlaga za potrebe magistrskega dela. Poleg omenjenega načela pa vzgojni program vključuje tudi: načelo timskega dela, načelo pozitivne vzgojne usmerjenosti, načelo aktivne vloge in soodgovornosti otroka ali mladostnika v procesu lastnega razvoja, načelo kompenzacije razvojnih primanjkljajev in vrzeli, načelo kontinuiranega vzgojno-izobraževalnega procesa, načelo sodelovanja z družino, načelo inkluzije, integracije in normalizacije (prav tam).

Vsak posamezni vzgojni zavod si na podlagi ciljev, načel in usmeritev izoblikuje svoj vzgojni program in vsakodnevni urnik, ki je skupen celotni instituciji. Moses (2000) v svoji raziskavi ugotavlja, da so lahko urniki in programi določeni v vzgojnih zavodih pogosto moteč dejavnik pri gradnji odnosa med uporabnikom in vzgojiteljem. Institucija namreč pričakuje dosledno upoštevanje urnika, čemur mnogokrat daje prednost pred nihajočimi potrebami in željami uporabnikov.

3.2.1.1 Načelo individualizacije

Načelo individualizacije se nanaša na individualen pogled na otroka ali mladostnika pri obravnavi. Vsak posameznik s ČVM je namreč enkraten in drugačen, zato mu je treba omogočiti kar se da ustrezno in njemu prilagojeno obliko obravnave. K vsakemu otroku ali mladostniku moramo pristopati individualno in ustrezno njegovim individualnim značilnostim, sposobnostim in zmožnostim prilagajati naloge, zahteve, obremenitve, ugodnosti, omejitve in vloge (Škoflek, Selšek, Ravnikar, Brezničar in Krajncan, 2004).

Načela, ki se nanašajo na individualizacijo, so navedena tudi v Beli knjigi vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (2011):

- načelo enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok,
- načelo inkluzivne vzgoje in izobraževanja,
- načelo zagotovitve ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka,
- načelo individualiziranega pristopa.

V praksi se načelo individualizacije izvaja preko modela fleksibilne diferenciacije in individualizacije ter oblikovanja individualiziranega vzgojnega načrta.

3.2.1.2 Diferenciacija in individualizacija

V literaturi se pojma diferenciacija in individualizacija največkrat pojavljata v okviru šolstva in izobraževanja, zato največkrat govorimo o učni diferenciaciji in učni individualizaciji.

Diferenciacija je organizacijski ukrep, s katerim demokratično usmerjamo učence po njihovih določenih razlikah v občasne ali stalne homogene ali heterogene skupine. Tako šola z bolj prilagojenimi cilji, vsebinami in didaktično-metodičnim stilom dela bolje uresničuje socialne in individualne vzgojno-izobraževalne cilje. Za fleksibilno diferenciacijo je značilna večja fleksibilnost učnih ciljev in vsebin, prepletanje heterogenih in homogenih, večjih in manjših učnih skupin, fleksibilnost pouka, organizacijsko, prostorsko in časovno ločevanje učencev (Strmčnik, 1987). Diferenciacija, ki je v funkciji posameznika, predstavlja ustanovo, ki priznava različnost, individualnost in svoje delo utemeljuje na demokraciji, solidarnosti, otrokovi

pozitivni samopodobi, upošteva spoznanja o različnosti glede na spol, starost, temperament, način mišljenja in reagiranja (Krajnčan in Šoln Vrbinc, 2015).

Individualizacija pa je didaktično načelo, ki od šole zahteva, da odkriva, spoštuje in razvija individualne razlike med učenci. Pri tem skuša poučevanje in učenje čim bolj individualizirati in prilagoditi individualnim vzgojnim posebnostim, potrebam, željam in nagnjenjem posameznika (prav tam).

Individualizacijo lahko razumemo kot korak naprej od diferenciacije, saj se le ta podredi posamezniku. Samo na podlagi individualizacije ne moremo oblikovati skupin, saj niti dva posameznika nista popolnoma enaka po vseh značilnosti. Zato je nujno potrebna tudi diferenciacija. Obe pa morata biti namenjeni vsem učencem; sposobnejšim, nadarjenim, povprečnim, šibkejšim in učencem s posebnimi potrebami. Zaradi kompleksnosti sta zelo zahtevni in vključujeta skoraj vse šolske dejavnike (Strmčnik, 1993).

Potrebno pa je oba procesa prenesti tudi na področje vzgoje. Iz vzgojnega vidika diferenciacija pomeni upoštevanje (Bönisch, 2001, v Krajnčan in Šoln Vrbinc, 2015):

- posameznikov, ki konkretno težavnost doživljajo različno;
- otrok, ki so priseljeni in druge generacije otrok priseljenih staršev;
- otrok s težavami, motnjami in okvarami, ki potrebujejo podporo za integracijo v življenje skupaj z ostalimi;
- socialno-ekonomskega položaja družine.

V okviru vzgojnega zavoda diferenciacija pomeni (Günder in Almstedt/Munkwitz, 1982, v Krajnčan in Šoln Vrbinc, 2015):

- sožitje različnih zavodskih tipov (otroški in mladinski domovi, vzgojni zavodi za otroke, mladino, različne stanovanjske skupine, prevzgojni domovi);
- diferenciacijo dosedanje kompleksnosti doma na različna področja in službe, sodelovanje skupin in drugih služb oziroma dejavnosti (socialni delavci, pedagogi, psihologi, uprava in drugo osebje);
- diferenciacijo glede na pravno osnovo namestitve (namestitvev s sodnim ukrepom ali ukrepom socialne varnosti).

Programi, ki jih institucije namenjajo svojim uporabnikom, morajo upoštevati individualne potrebe posameznikov, kar pomeni, da mora osebe zelo dobro poznati in razumeti svoje varovance. Institucija mora biti zmožna identificirati individualne potrebe posameznikov, in glede na to oblikovati program. Zagotoviti mora, da so resnične potrebe skladne s ponujenim programom (Zagorc, 1993). Primer identificiranja potreb in zagotovitve uresničevanja le teh je oblikovanje individualiziranega vzgojnega načrta oziroma programa.

3.2.1.3 Individualizirani vzgojni program

Individualizirani program je načrt individualizacije vzgojno-izobraževalnega in razvojno-rehabilitacijskega dela posameznega otroka. Je osnovno vodilo pri zadovoljevanju posebnih potreb, prilagojen potrebam posameznika (Bela knjiga, 2011). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v 36. členu (Uradni list RS, 2011) določa, da se z individualiziranim programom podrobneje določijo oblike dela na posameznih vzgojnih in izobraževalnih področjih, način izvajanja dodatne strokovne pomoči, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve.

Vzgojni program za vzgojne zavode, ki sprejemajo otroke in mladostnike s ČVM, določa oblikovanje individualiziranega načrta na podlagi diagnostičnega materiala in opazanj. Vsebuje pa aktivnosti in vsebine, ki so načrtovane dolgoročno in prav tako kratkoročne dejavnosti (Škoflek, Selšek, Ravnikar, Brezničar in Krajnčan, 2004).

Pripravo in spremljanje individualiziranega programa vodi strokovna skupina, ki jo sestavljajo strokovni delavci zavoda ali drugi strokovni delavci, ki bodo sodelovali pri izvajanju programa (Uradni list RS, 2011). V vzgojnem programu za otroke s ČVM (Škoflek, Selšek, Ravnikar, Brezničar in Krajnčan, 2004) je jasno opredeljeno, da pri pripravi individualiziranega programa poleg strokovnega tima sodelujejo tudi otrok ali mladostnik, starši in predstavnik CSD. Otrokovo sodelovanje pri pripravi spodbuja sposobnost razumevanja in prevzemanja odgovornosti ter aktivno sodelovanje pri načrtovanju lastnega življenja. Tudi Galeša (1995, v Caf, 2015) poudarja pomembno vlogo otroka kot člana strokovnega tima. Otrok ali mladostnik mora sodelovati pri nastajanju diagnoze, načrtovanju programa, njegovem izvajanju in evalvaciji kolikor je možno

glede na njegovo starost, vrsto in stopnjo primanjkljajev. Žal praksa pogosto kaže na pomanjkanje vključevanja otrok v omenjene procese.

Cilji v individualiziranem vzgojnem programu morajo biti merljivi in specifični, kar pomeni da morajo natančno opredeljevati kaj, kje, kdaj in kako naj bi posameznik dosegal te cilje. Vseboval naj bi "akcijski glagol", ki opisuje vrsto odzivanja oziroma opazno vedenje posameznika, ki ga lahko zazna zunanji opazovalec. Velikokrat se v praksi zgodi, da so cilji zasnovani preveč splošno in nespecifično. Poleg tega pa so cilji lahko tudi napačno usmerjeni (namesto na otroka, na strokovnjaka) (Pulec Lah, 2008). Do tega pogosto prihaja tudi zato, ker kljub zakonskim določilom ni nikakršnih smernic, kako naj zavodi sestavijo individualizirani program, kaj ta obsega in kako naj ta zakonska določila sploh izvajajo. Tako vsak zavod to dela po svoje. Sedanji zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami namreč opredeljuje le nekaj sestavin individualiziranega programa, ki ne morejo biti ustrezna osnova za sestavljanje programa v praksi. Manjka torej gradivo z navodili. S tem, ko bi se oblikovala enotna vsebinska izhodišča, bi omogočili boljše razumevanje pomena in kakovosti programa, in s tem povezano izboljšali kakovost poučevanja otrok s posebnimi potrebami (Bela knjiga, 2011).

4 OBRAVNAVA OTROK IN MLADOSTNIKOV S ČUSTVENO-VEDENJSKIMI MOTNJAMI

Otroci in mladostniki, ki imajo zaradi različnih razlogov ČVM, potrebujejo specifično vrsto pomoči in podpore. To v primeru namestitve dobijo pri obravnavi v vzgojnem zavodu.

V Sloveniji so otroci s ČVM usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Dodatna strokovna pomoč se jim nudi v obliki vzgojnih, socialno integrativnih, preventivnih, kompenzacijskih in korekcijskih programov. Ti so sestavni del vzgojnega programa, ki se izvaja v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Oblika pomoči je dokaj nedorečena in prepuščena vsakemu izvajalcu posebej (Opara idr, 2010). Krajncan in Miklavžin v knjigi Zdravje otrok in mladostnikov s čustveno-vedenjskimi težavami (2010) odpirata vprašanje, ali koncepti vzgoje v vzgojnih zavodih ponujajo dovolj fleksibilne programe, ki se prilagajajo potrebam otrok in mladostnikov, ali se morajo le ti prilagoditi zahtevam institucije, če želijo ostati v njej.

Dejstvo je namreč, da so vzgojni zavodi primorani razvijati obliko pomoči in podpore po svojih močeh in v okviru svojih možnosti, s čimer se prilagajajo aktualnim potrebam otrok. Nekateri vzgojni zavodi razvijajo posebne programe in obravnave za določene skupine otrok, ki potrebujejo intenzivnejše individualne obravnave. Že Kiehn (1997) je opozoril na večanje potreb pri otrocih in mladostnikih s težavami v socialni integraciji, raznolikost potreb pri otrocih in mladostnikih pa narekuje v prihodnosti večjo mrežo ponudb. Zalokarjeva (2015) opozarja na širjenje novih oblik motenj pri otrocih in mladostnikih v Evropi. Ravno to predstavlja težave pri ustreznem strokovnem ukrepanju in dajanju ustrezne strokovne pomoči. S starimi oblikami dela novim oblikam deviantnosti nismo kos, zato je potrebno razviti nove pristope, ki bodo bolj učinkoviti.

Ne smemo spregledati dejstva, da nekateri posamezniki zavodskega načina življenja ne prenesejo, bolj individualne oblike pomoči pa niso na voljo (MDDSZ, 2011). Analiza stanja, ki jo je opravilo Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve (2011) je pokazala, da veliko otrok ostaja brez ustrezne obravnave, oziroma potrebujejo v okviru zavoda na primer bolj poglobljeno obliko pomoči, glede na obstoječe možnosti. Razlogi za to so različni, predvsem pa vezani na neustrezne aktualne delovne pogoje vzgojnih zavodov za obravnavo teh otrok in mladostnikov. Težave pri obravnavah so pogoste pri mladostnikih, ki so nasilni do drugih ali sebe in imajo poleg tega še duševno motnjo, mladostnikih, ki uživajo prepovedane droge in mladostnikih, ki imajo psihične težave (prav tam). Kok (1995, v Knorth, 2002) izpostavlja še rizično skupino anksioznih otrok. Vsaka skupina otrok skozi vedenje namreč kaže potrebo po specifični vrsti pomoči in podpori. Problem nameščanja mladih z izrazitim delinkventnim vedenjem, problematiko z odvisnostjo in psihiatričnimi težavami potrjuje tudi kvalitativna raziskava o stanju in viziji vzgojnih zavodov v Sloveniji (Kobolt idr., 2015). Zalokarjeva (2015) izpostavlja izraz "rizični gojenci" v okviru vzgojnih zavodov. Tu gre za posameznike s težavami ali lastnostmi, ki so za zavod bolj izjema. Ravno zaradi tega bi bila pri njih uporabna posebna obravnava, s posebej prilagojenimi pogoji življenja in dela. Izpostavljajo se tudi skupine (Zalokar, 2015): invalidni gojenci, epileptiki, psihotiki, vedenjske motnje, ki so posledice minimalne cerebralne disfunkcije in Romi. Tudi rezultati kvantitativne raziskave (Krajncan in Šoln Vrbinc, 2015) so pokazali, da je v vzgojnih zavodih psihiatrično obravnavanih skoraj polovica otrok, a se za njih ne najde ustrezne pomoči. Kot rešitev je v raziskavi predlagana

reorganizacija celotne mreže in vzpostavljanje nove, bolj diferencirane fleksibilne mreže pomoči, ki je usmerjena v potrebe otroka.

Obravnavo otrok in mladostnikov z agresivnim vedenjem je problematična, saj jih pedagoška in medicinska stroka obravnavata vsaka posebej ali pa jih sploh ne. CSD-ji, vzgojni zavodi, mladinski domovi in varstveni centri so mnenja, da se za te otroke ne da ustrezno poskrbeti, saj primanjkuje ustreznega strokovnega kadra. Tako so otroci in mladostniki usmerjeni v programe, ki za njih niso ustrezni, izključujejo jih iz šol, zavodov in pristanejo lahko tudi na zaprtih oddelkih psihiatričnih ustanov (Svenšek, 2014). Zalokarjeva (2015) potrjuje rezultate raziskave Dekleve iz leta 1996 tudi v današnjem obdobju. Le te so namreč pokazale težave pri dolgotrajnosti postopkov, ko gre za pomoč otrokom s ČVM ter na odsotnost dejavnosti in učinkovitosti programov pomoči posameznikom z nasilnim, agresivnim in neobvladljivim vedenjem.

Glede na izrazito raznovrstnost populacije otrok in mladostnikov s ČVM v zvezi z vrsto in stopnjo njihovega neprilagojenega vedenja, bi morali zakonodajni organi zagotoviti učinkovitejši sistem obravnave, pa tudi ustrezne institucije. Potekajo pa tudi razprave o tem, da bi morali biti zavodi kategorizirani in specializirani, pa tudi notranje diferencirani. V ospredju so potrebe otrok, njihova varnost in zaščita ter tudi varnost in zaščita drugih (Zalokar, 2015). Kobolt (2015) obstoječi sistem doslej oblikovanih modelov pomoči označi za tradicionalno delovanje. Posledica tega je, da ne pokrije vseh spreminjajočih potreb posameznikov, ki so bili v ustanove poslani zaradi neuspešnih ali neobstojećih podpor v svojem neposrednem okolju.

V okviru raziskovanja in vizije vzgojnih zavodov v Sloveniji (Kobolt idr., 2015) se že kažejo in predlagajo določene rešitve, ki bi razširile ponudbo pomoči in podpore tudi otrokom in mladostnikom z bolj poglobljeno vrsto težav in motenj. Poskusi reševanja se izvajajo tudi v praksi, saj zavodi skušajo oblikovati svoje programe in modele, v okviru svojih zmožnosti in tako pokriti potrebe, ki jih imajo njihovi varovanci. Pri tem imamo v mislih predvsem individualne obravnave, ki potekajo v vzgojnih zavodih.

4.1 ODNOS MED STROKOVNJAKOM IN OTROKOM/MLADOSTNIKOM

Ko govorimo o individualni obravnavi in individualnih pristopih, ne smemo pozabiti na ključen dejavnik, ki se vzpostavi v tej obliki in to je odnos, ki se razvije med strokovnjakom in uporabnikom. Konkretno se usmerim na odnos med vzgojiteljem v vzgojnem zavodu in otrokom oziroma mladostnikom, ki je nastanjen v tej instituciji - uporabnikom. Ob vključitvi v vzgojni zavod se v otrokovem življenju pojavijo nove odrasle osebe, s katerimi mora vzpostavljati odnose. Tu veliko vlogo igra vzgojitelj, ki je vsakodnevno prisoten v otrokovem življenju. Clough, Bullock in Ward (2006) kvaliteto odnosa med vzgojiteljem in otrokom opredeljujejo kot ključen dejavnik v uspešnem delu pri vzgoji in bivanju v vzgojnih zavodih.

Pomembno je, da ima otrok v vzgojnem zavodu, kjer biva celoten teden po 24 ur na dan nekoga, ki mu zaupa in se lahko zanese nanj. Strokovnjak mora tako z otrokom vzpostaviti odnos, ki temelji predvsem na zaupanju in stabilnosti. Le ta lahko pripomore k uspešnemu delu pri otrokovi socialni integraciji, samostojnosti in oblikovanju pozitivne identitete (Stein, 2008). Pomen zagotavljanja varnosti in zaupanja je primarni že pri vzpostavitvi prvega stika z uporabnikom, saj šele iz tega sledi odpiranje "neprijetnih vsebin" v odnosu. Le ta pa se lahko ustvari, če se vzgojitelj individualno posveti delu s posameznikom in mu nudi individualno pomoč in podporo (Vec, 1999). Za razliko od tradicionalne pedagogike se sodobni pristopi pri vzpostavljanju odnosa z otrokom opirajo na dejstvo, da strokovnjak razvija odnos z otrokom v razmerju osebek - osebek, kar pomeni, da je otrok razumljen in obravnavan kot samostojna oseba, ki je aktivno udeležena v odnosu. Tu veliko vlogo igra profesionalna odnosna kompetenca strokovnjaka, ki vključuje pedagoško obrt in pedagoško etiko. Sposobnost strokovnjaka, da vidi posameznega otroka v njegovih specifičnostih in nanje naravna svoja ravnanja, ob tem pa je v stikih avtentičen, imenujemo pedagoška obrt. Sposobnost in volja strokovnjaka, da prevzame polno odgovornost za kakovost odnosa z otrokom, pa opiše pedagoško etiko. Skupaj tvorita odnosno kompetenco strokovnjaka oziroma pedagoga (Juul in Jensen, 2009).

Avtorica Čačinovič Vogrinčič (2002) odnos med strokovnjakom in uporabnikom opredeljuje kot "delovni odnos", v katerem so pomembni štiri koncepti: perspektiva moči, etika udeležnosti, znanje za ravnanje in ravnanje s sedanjostjo ali koncept so-prisotnosti. Ti koncepti so prav tako pomembni za delo vzgojitelja v vzgojnem zavodu.

PERSPEKTIVA MOČI: Zavzetje te perspektive pomeni, da pri uporabniku iščemo njegovo moč in vire. Z izrazom "opolnomočenje" govorimo o tem, da uporabniku pokažemo da ima moč. Gre za skupno odkrivanje moči, da se uresničijo konkretne spremembe v konkretnem socialnem kontekstu (prav tam).

ETIKA UDELEŽENOSTI: Gre za razumevanje procesa odnosa v sedanjosti oziroma "tukaj in zdaj", kjer se razgovor, interpretacije, razumevanje in rešitve soustvarjajo. V razgovoru se ustvarja nova zgodba, v kateri sta udeležena dva in oba odrivata realnost sveta drugega. Pri tem je pomembna spoštljiva radovednost, odprtost in sodelovanje za ustvarjanje novih interpretacij, razumevanj in odgovorov (prav tam).

ZNANJE ZA RAVNANJE: Strokovnjak, ki ima znanje za ravnanje, zna vzpostaviti in vzdrževati kontekst socialnega dela. Zna pa tudi podeliti znanje uporabniku v procesu soustvarjanja interpretacij v razgovoru, ker tako omogoči "prevajanje" iz osebne jezika v jezik stroke. Znanje za ravnanje pojasni, kako je mogoče hkrati odpreti prostor za razgovor in novo zgodbo, in hkrati v dialogu vzdrževati osebno vodenje v ubesedene rešitve (prav tam).

RAVNANJE S SEDANJOSTJO ali KONCEPT SO-PRISOTNOSTI: Sedanost je čas, ko smo v delovnem odnosu in je zato najbolj dragocen v procesu pomoči. Poudarek na sedanjosti ne zanika preteklosti, vendar je preteklost zanimiva le zaradi nalog sedanjosti in ciljev v prihodnosti. V dialogu sodelujeta kompetenten uporabnik, da osmisli svojo zgodbo in resnico in strokovnjak na drugi strani, ki išče poti, da bi ga razumel. Nova zgodba, ki nastane v tem dialogu in je soustvarjena, že vsebuje rešitev. Pri tem je pomembna prisotnost v poslušanju, kar vključuje tudi spodbujanje za dejanje ustvarjanja zgodbe. Le to imenujemo koncept so-prisotnosti (prav tam).

Upoštevanje teh konceptov vodi do uspešnega vzpostavljanja odnosa z uporabnikom. Pri oblikovanju odnosa med otrokom ali mladostnikom in strokovnjakom, pa je potrebno izpostaviti tudi pozornost, ki jo mora strokovnjak namenjati obliki navezanosti, ki jo ima uporabnik. Prizadevanja za povečanje varne navezanosti morajo strokovnjaki vključevati v individualno obravnavo, kjer strokovnjak razume in ima čas za posameznikove potrebe (Moses, 2000). Vsak posameznik namreč preko svojega odraščanja oblikuje kognitivne sheme kot neizrečena prepričanja, ki so jih izoblikovale zgodnejše izkušnje in odzivi nanje. Sheme določajo vsa naša

nadaljnja zaznavanja, interpretacije in pričakovanja. Tako otroci ponotranjijo večino interakcij s svojimi skrbniki kot tako imenovane notranje delovne modele. Gre za teorijo navezanosti, na katero se lahko opremo pri procesu pomoči in podpore otroku. Otroci, ki bivajo v vzgojnih zavodih, imajo pogosto negativne izkušnje v primarnih izkušnjah in tako razvijejo tudi obliko ne-varne navezanosti. Strokovnjak, ki individualno pristopa k takemu otroku, se mora tega zavedati in je s tem tudi soočen (Bouwkamp in Bouwkamp, 2014). Tudi Anglin (2002, v Smith, Fulcher in Doran, 2013) definira večino vedenja, ki ga kažejo otroci v vzgojnih zavodih, na podlagi bolečine, ki jo skrivajo v sebi. Otroci skrivajo svojo tesnobo in čustveno bolečino za obrambnimi mehanizmi. Nesrečni otroci večinoma izražajo strahove in frustracije njihove preteklosti s prenosom čustvene stiske na strokovnjake. Pomembno je, da strokovnjak razume, zakaj se otrok obnaša na tak način.

Poleg otrokove oblike navezanosti pa je v odnosu prisoten tudi strokovnjak s svojo obliko navezanosti, ki vpliva na vzpostavitev stika z uporabnikom. Včasih je še težje, če strokovnjak razvije obliko ne-varne navezanosti, saj ima zato lahko težave pri vzpostavljanju stika z uporabnikom, predvsem pri pridobivanju zaupanja. Pri tem je pomembno, da strokovnjak dela "na sebi", pri čemer se zavestno poglubi in zaveda kakšno obliko navezanosti je razvil (Knorth, Harder, Huyghen, Kalverboer in Zanderberg, 2010).

Tvorjenje dobrega odnosa z otrokom ali mladostnikom je ključno v procesu pomoči in podpore, ter posledično pri socialni integraciji otrok v vzgojnih zavodih, ki je glavni cilj vzgojnega programa. Uporabniki so aktivni, enakopravni in soodgovorno udeleženi v interakciji s strokovnjakom. Od strokovnjaka se zahteva, da se zato vedno znova prilagaja posamezniku in njegovemu položaju (Kobolt in Rapuš Pavel, 2006a). V tej luči je torej socialno pedagoški diskurz edinstven predvsem zaradi usmerjenosti le tega v življenjski prostor posameznika in njegove družine ter izpostavlja nudenje pomoči, ki je individualno ustrezna.

4.2 VRSTE INDIVIDUALNIH OBRAVNAV V VZGOJNIH ZAVODIH

Individualno delo je prevladujoča pozitivna izkušnja pri delu z otroki, ki imajo ČVM. Na šolskem področju učitelji kažejo veliko naklonjenost in pozitiven odnos do individualnega dela. Menijo, da se posameznikova motivacija in pripravljenost za delo pokažeta ravno pri osebnem stiku, kar omogoča večji učni, osebostni uspeh in napredek otroka ali mladostnika (Kobolt,

Dekleva, Rapuš Pavel, Lesar in Peček Čuk, 2008). Tudi raziskava avtorice Caf (2015) potrjuje najbolj uspešno pomoč učencem s posebnimi potrebami v obliki individualnega dela. Pri tem je izpostavljena individualna pomoč staršev, učitelja in specialnega oziroma socialnega pedagoga.

Vzgojni program za vzgojne zavode (Škoflek, Selšek, Ravnikar, Brezničar in Krajncan 2004) vključuje obvezno individualno delo posameznega strokovnjaka z otrokom, glede na cilje individualiziranega programa za posameznika. Individualno delo vzgojitelju omogoča, da mladostniku ali otroku nudi oporo, pomoč in svetovanje pri uvidenju svojih težav, iskanju možnosti za razrešitev težavnejših življenjskih situacij in osebnih problemov (Horvat, 2000). Glede na to, da nekateri posamezniki potrebujejo bolj poglobljeno vrsto pomoči in podpore tudi v okviru zavodov, predvsem zaradi njihovih specifičnih težav in motenj, je poleg splošnega individualnega dela, prilagojena individualna obravnava lahko uspešna oblika pomoči, ki jo v svoje vzgojne programe vključijo vzgojni zavodi.

Zavodi izkazujejo potrebo po drugačnih oziroma fleksibilnih programih za otroke s poglobljeno vrsto težav in motenj. Večina zavodov kot pozitivno individualno obliko pomoči ocenjuje individualno delo za učno pomoč, kjer imajo zavodi posebne individualne vzgojitelje za to vrsto pomoči. Gre za kompenzacijo z delom matičnega vzgojitelja (Kobolt, idr., 2015). Učno-vzgojno individualno delo, oziroma pomoč individualnega pedagoga, ki pomaga zaradi izrazitih učnih primanjkljajev, izvajajo v vzgojno-izobraževalnem zavodu Smlednik, ki to vrsto oblike pomoči ocenjuje kot uspešno prilagoditev in strategijo (prav tam). Tudi mladinski dom Malči Belič v svojem letnem načrtu posebej opredeljuje individualno učno-vzgojno pomoč. Individualni vzgojitelj v začetku šolskega leta izdelava individualni načrt za učno pomoč po posameznih predmetih za vsakega otroka, ki ga pedagog skupaj z otrokom celo šolsko leto sproti evalvira in dopolnjuje (Rupnik Krže, 2014).

Na podlagi predpostavk, da je poleg pedagoškega kadra v vzgojnih zavodih za nekatere otroke potreben tudi zdravstveni kader, pa je Vzgojni zavod Planina oblikoval pedagoško-zdravstveni model obravnave otrok in mladostnikov, kjer gre za sodelovanje pedagoškega in zdravstvenega osebja na enem mestu (Svenšek, 2014). Cilj obravnave je socialna reintergracija, zaključevanje šolanja in oblikovanje zdrave osebnosti. Kratkoročne koristi so, da pedagoško-medicinska obravnava pripomore k zmanjšanju števila hospitalizacij na sekundarni in terciarni ravni zdravstvenega varstva. Dolgoročne koristi pa se kažejo v sprotnem, strokovnem in ustreznem

ukrepanju, ki omogoča, da se imajo posamezniki priložnost naučiti skrbeti za svoje zdravje, obvladovati svoja čustva in vedenje ter se usposobiti za premišljeno ravnanje v prihodnosti (Kobolt idr., 2015).

Glede na ugotovitve raziskav in uvajanje novih oblik dela na področju vzgojnih zavodih se torej kaže potreba po fleksibilnosti vzgojnega programa vzgojnega zavoda. Zavodi so primorani oblikovati nove oblike pomoči v okviru svojih zmožnosti in iznajdljivosti, a jim velikokrat primanjkujejo ustrezni prostorski in kadrovski pogoji.

V kvalitativni raziskavi Kobolt in sodelavcev (Kobolt idr., 2015) so zavodi predlagali naslednje rešitve in vizije v prihodnosti:

- izboljševanje vsebinskih in organizacijskih vidikov dosedanjega delovanja ustanov (soočanje z agresijo, drogami, psihiatričnimi težavami);
- ustanavljanje novih, bolj inovativnih oblik dela, ki lahko postanejo tudi skupnostne oblike (mobilne oblike dela z mladimi);
- zavedanje o nujni fleksibilnosti pri delu;
- predlog utrditve in udejanjanje inkluzije, predvsem pri pomoči vzgojno-izobraževalnim ustanovam pri težje vodljivih otrocih;
- izboljševanje sodelovanja z vsemi relevantnimi ustanovami;
- pridobitev novega kadra;
- oblikovanje razširjenih podpornih timov;
- razmislek o notranji diferenciaciji dela v posameznih skupinah;
- načrtno dograjevanje oblik sodelovanja s starši;
- oblikovanje bolj jasnih kriterijev in določitev ter dograditvi mreže ustanov;
- sistemsko prenesti več dolžnosti in odgovornosti za sodelovanje na starše.

Ugotovitve raziskave, ki je bila narejena z namenom orisati različne dejavnike, ki so povezani z zdravjem, glede na ocene matičnih vzgojiteljev otrok v vzgojnih zavodih, so pokazale, da obstaja določena populacija otrok in mladostnikov, ki je nameščena v zavode, kateri se namenja premalo pozornosti. Populacija se težko vključuje v družbeno realnost in je zaradi specifik težav nerazumljena, odrinjena. Kot potencialno rešitev udeleženci raziskave predlagajo oblikovanje individualnih obravnav, smiselno pa bi bilo tudi razmišljati o projektne sodelovanju specialnih

zavodov z rednimi izobraževalnimi ustanovami (Krajncan, Miklavžin in Zorc Maver, 2010). Pomoč in ponudba programov mora vključevati predvsem celostno obravnavo otroka ali mladostnika v vzgojnih zavodih. Le ta bi morala vključevati: 24-urno psihološko, psihiatrično in socialno pomoč mladostnikom in njihovim staršem, specializirane kadre za timsko delo, ki bi sprejeli v obravnavo določene mladostnike, kratke namestitve z intenzivno obravnavo otrok, intenzivno delo z otrokovim domačim okoljem, individualno obravnavo vsakega mladostnika in enega strokovnega delavca na otroka, zagotovitev prisotnosti osebe, ki je mladostniku v stiski na razpolago in vsakodnevno strokovno vodenje in usmerjanje (MDDSZ, 2011).

Raziskava Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve (2011) je pomembna predvsem zaradi dejstva, da so bile vanjo vključene pretežno vse službe, ki se ukvarjajo z namestitvijo otroka v vzgojni zavod. Tako lahko skupne predloge vseh odgovorov predstavnikov CSD, vzgojnih zavodov/vzgojno-izobraževalnih zavodov/mladinskih domov in centra za usposabljanje, delo, varstvo strnemo v naslednje točke:

1. Potrebna je posodobitev in preureditev zakonodajne ureditve nameščanja otrok.
2. Zagotoviti je potrebno več sodelovanja med pristojnimi organi za nameščanje otrok v vzgojne zavode.
3. Zagotoviti je potrebno več specializiranih strokovnjakov v vzgojnih zavodih.
4. Zagotoviti je potrebno več prostora za namestitev otrok in mladostnikov.
5. Razvijati je potrebno več specializiranih programov za otroke in mladostnike s hudimi motnjami vedenja.

V tujini se izvajajo programi, ki te predloge v določenih programih že uresničujejo in s katerimi bi lahko v določenem obsegu pričeli izvajati tudi v Sloveniji.

4.3 PRIMERI INDIVIDUALNIH OBRAVNAV V TUJINI

V tujini se vzgojni zavodi poslužujejo različnih oblik dela z otroki in mladostniki, ki kažejo bolj poglobljeno vrsto težav in motenj. Večina izmed njih se usmerja v povezovanje individualnega intenzivnega dela s posamezniki, dela z njihovimi družinami in dela na področju otrokovega izobraževanja. Pristopi se začnejo izvajati že na stopnji, kjer otrok še ni vključen v vzgojni zavod. Tak primer je pristop "wraparound", pri katerem gre za proces, v katerem se oblikuje strokovni tim, ki sestavi celovit načrt pomoči za otroka in njegovo družino. Načrt vključuje

povezano delovanje družine, šole in skupnosti in ga vodi koordinator določen za otroka (Peterson, 2011).

Program, ki prav tako vključuje intenzivno obravnavo otroka in njegove družine je tudi STOP4-7. Le ta vključuje tri področja dela, katerega ciljna populacija so mlajši otroci stari od 4-7 let: učenje socialnih veščin z otrokom, delo s starši in delo v razredu, ki ga otrok obiskuje z vključitvijo učitelja. V tem konceptu gre za izrazito intenzivno celodnevno spremljanje otroka, pri čemer je poudarek na sodelovanju staršev oziroma pomembnih drugih (De Mey, Coussee, Vandebroec in Bouverne-De Bie, 2008).

Vse več programov vzgojnih zavodov pa izključno poudarja vključevanje določenih terapevtskih metod in pristopov. Pri tem poudarjajo izhajanje iz "splošnih teorij sprememb" (na primer terapevtski pristop za otroke s travmo) za pozitivno razvijanje otroka, ki potrebuje pomoč. Izpostavljajo delo in odnos vzgojitelja z otrokom. Ti modeli vključujejo delo na otrokovem izobraževanju: vzgojiteljevo sodelovanje z učiteljem, pomoč otroku pri domači nalogi, priprava otroka na šolske aktivnosti; delu s celotno družino: tako s starši, kot tudi z ostalimi sorodniki (Bocker Jakobsen, 2015). Večina posameznikov v vzgojnem zavodu je v svoji preteklosti doživela travmo, ki je vplivala na njihovo vedenje in funkcioniranje. Obravnava otrok in mladostnikov s travmo mora imeti poudarek na naslednjih komponentah: varnosti, samokontroli, procesu refleksije posameznika, integraciji travme ter z njo povezanimi dejavniki, ki vplivajo na nadaljnjo funkcioniranje (Cook idr., 2005, v Zelechoski, idr., 2013). V Združenih državah Amerike so specifične obravnave za otroke in mladostnike s travmo v vzgojnih zavodih, vključene v naslednje programe: "Sanctuary model"; navezanost, upravljanje in kompetenca ("Attachment, Regulation and Competency"); kognitivna terapija ("Cognitive Processing Therapy"); kognitivno-vedenjska terapija s fokusom na travmi ("Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy"); strukturirane senzorične intervencije za otroke s travmo ("Structured Sensory Intervention for Traumatized Children"); vpliv travme in terapija vodenja upravljanja z njo v izobraževanju ("Trauma Affect Regulation-Guide for Education and Therapy") (Zelechoski idr., 2013).

Na Nizozemskem v vzgojnih zavodih za delo z agresivnimi posamezniki uporabljajo kognitivno-vedenjsko terapijo, model socialne kompetence in pozitiven vrstniški vpliv. Pri tem v terapijo vključujejo trening starševstva in grajenje socialne mreže uporabnika. Njihova predpostavka pri

delu z agresivnimi posamezniki je, da se strokovni delavci v vzgojnih zavodih ne omejujejo z enim samim terapevtskim pristopom, temveč so odprti za različne pristope ter jih med seboj tudi kombinirajo (Knorth, Klomp, Van den Bergh in Noom, 2007). Za spodbujanje sprememb in ustvarjanje novosti morajo strokovni delavci čutiti določeno vrsto "svobode" za primerno tveganje, pri uporabi novih vrst in oblik pomoči. Če celotna institucija gleda na spremembe kot na potencialno učenje novih izkušenj in priložnosti, potem je to spodbuda tudi posameznemu strokovnemu delavcu. Vzgojni zavod mora biti v tem pogledu institucija, ki se razvija in vseskozi uči iz napak in tveganj (McPeath in Butler, 2014). Pomanjkanje celovitega pristopa oziroma nefleksibilnost strokovnjaka je lahko posledica prevelike težnje strokovnih delavcev na opiranje in zanašanje na svojo intuicijo, osebno izhajanje pri vzpostavljanju kontakta z uporabniki. V tem pomenu strokovnjak na situacijo, težavo ali mladostnika gleda le iz svoje osebne perspektive, kar lahko oteži nudenje pomoči in podpore (Van den Berg, 2000, v Harder, Zeller, Lopez, Köngeter in Knorth, 2013).

Avtor Scholte (1997, v Knorth, Klomp, Van den Bergh in Noom, 2007) poudarja, da morajo biti pristopi v vzgojnih zavodih namenjeni direktno problematičnemu vedenju, vsebovati morajo kognitivno prestrukturiranje in ustrezno mora biti najdeno ravnotežje med kontrolo ter čustveno podporo posamezniku. Primer so trije pristopi, ki vključujejo te tri komponente: Model socialne kompetence, upravljanje in kontrola vedenja ter pristop, pri katerem gre za vpliv mladostnikov preko vrstniških skupin oziroma vrstniške kulture (prav tam). V nadaljevanju podrobneje opišem model socialne kompetence in programa "Glen Mills" in "Equip", ki se uporabljajo pri delu z agresivnimi mladostniki.

MODEL SOCIALNE KOMPETENCE

Model je usmerjen na vzpostavitev ravnotežja med praktičnimi, socialnimi in razvojnimi nalogami, pred katerimi se srečujejo mladostniki, ter sposobnostmi s katerimi razrešujejo te naloge. Ravnotežje je lahko pri nekaterih mladostnikih "moteno", pri čemer je bistvo, da so intervencije namenjene razvijanju sposobnosti reševanja nalog, pred katerimi se znajde mladostnik (Knorth, Klomp, Van den Berg in Noom, 2007). Model socialne kompetence predpostavlja posameznika kot kompetentnega, ki ima socialne, kognitivne in praktične sposobnosti za reševanje skrbi in nalog, s katerimi se sooča. Naloge se nanašajo na vsakodnevne izzive, kognitivno naklonjene naloge in naloge razvijanja samega sebe (izbira kariere ...).

Naloge otrok in mladostnikov, ki bivajo v vzgojnih zavodih so lahko, oziroma večinoma tudi so bolj zahtevne zaradi različnih pogojev. Odvisno je od varovalnih in ogrožajočih dejavnikov. Fokus pomoči je na močnih točkah in pomoči pri opravljanju nalog s pomočjo vedenjskih strategij in tehnik. Temu mora biti tudi dnevna rutina v vzgojnih zavodih izrecno namenjena in ustrezno organizirana (Slot, 1999, v Knorth, Klomp, Van den Bergh in Noom, 2007).

“GLEN MILLS SCHOOL MODEL” IN “EQUIP PROGRAM”

Programa uporabljata pristop vpliva vrstniške kulture. Zgrajena sta na ideji, da je vedenje mladostnika občutljivo na vplive svojih vrstnikov. Program EQUIP združuje dva osnovna pristopa obravnavanja antisocialnega vedenja. Pristop vzajemne pomoči in psiho-pedagoški pristop. Oba spodbujata razvoj moralnega presojanja, sposobnost obvladovanja jeze in trening socialnih veščin (Gibbs, 2011). Tako Glen Mills program kot EQUIP program predpostavljata, da če ima vrstniška kultura pozitiven vpliv, se bo vedenje individualnega posameznika prav tako spremenilo v ugodno smer. Kljub uveljavljanju je še vedno malo trdnih dokazov o učinkovitosti teh dveh pristopov (Knorth, Klomp, Van den Bergh in Noom, 2007).

Poleg omenjenih programov pa lahko izpostavimo tudi propadli projekt hessenskega deželnega društva za mladinsko skrbstvo, kjer je šlo za pedagoško-terapevtsko intenzivno oskrbo in je bila osrednja misel vzpostavitev botrstva med mladostnikom in njegovo odnosno osebo. Koncept je doživljal spremembe. Težave so se pojavile pri izvajanju botrskega koncepta: nekateri mladostniki niso mogli navezati botrskega razmerja, pojavljala se je tudi težava preobremenjenosti vzgojiteljev. Koncept botrstva so kasneje reducirali na funkcijo odnosnega vzgojitelja (Kiehn, 1997).

4.3.1 PRAKSE DELA Z DRUŽINO V TUJINI

Pri delu z ranljivimi družinami ⁴se je potrebno posluževati systemskega pristopa in videti otroka v širšem kontekstu. Večina praks v tujini ima le to tudi za predpostavko pri delu z družino.

Avtor Asen (2007) predstavi metodo dela z družinami, ki se soočajo z več težavami. Gre za sodelovanje z več družinami hkrati in v konkretnem življenjskem okolju, s konkretnimi situacijami in težavami. Metoda združuje skupinske in družinske terapije, prednost takega

⁴ Družine, ki se soočajo z več problemi (Asen, 2007), rizične družine (Krajncan, 2006).

pristopa pa je v tem, da imajo družine priložnost učenja druga od druge ter prostor za izmenjavanje izkušenj med seboj.

Naslednja oblika dela z družinami, poznana v Nemškem prostoru, je program *Tagesgruppe*. Taka oblika je potrjena s strani CSD (v Nemčiji: Jugendamt) in se jo izvaja za družine, ki potrebujejo pomoč. Obstaja kot prehodna oblika institucionalne nastanitve in omogoča nudenje pomoči otrokom in družini v njihovem socialnem okolju. Vpeta je namreč v mestno četrt in med ljudi. Časovno je omejena na dve leti in v tem času se intenzivno išče rezultate pri delu s starši in fokusiranjem na posameznega otroka. Tagesgruppe je sistemska oblika delovanja, saj vstopa v stik z otrokom v celotnem kontekstu in se vključuje v pomembne sisteme otrokovega okolja, kot je družina, šola in druge sisteme (Hribernik, 2012). Podobno obliko izvajajo tudi na Nizozemskem s programom *“Ten for the future”*, ki ima dve ključni lastnosti: integrirana podpora je vezana na deset ključnih področij vsakodnevnega delovanja in poudarjanje prilagodljivosti programa potrebam družin, pri čemer gre lahko za daljše obdobje in intenzivno nudenje pomoči. Pri družinah je odvisno na katerih področjih se dela od potrebe posamezne družine. Deset področij, ki jih program izpostavlja pa so: gospodinjstvo, upravljanje s financami, vzpostavljanje varnosti v družini, večine starševstva, ustvarjanje okolja, kje se družina lahko uči druga od druge, vsakdanje aktivnosti, duševno zdravje, varstvo za otroke, socialna mreža družine in socialne veščine (Tausenfreund, Knot-Dickscheit, Post, Knorth in Gritens, 2014).

Glede na to, da bi uvedba takih programov pomenila tudi veliko finančnih sredstev in sistemskih ureditev, se zavedam, da v popolni izvedbi in čez noč taki programi ne bodo "zrasli" v Sloveniji. Lahko pa pričnemo z minimalnimi spremembami, ali izvedbami v manjših obsegih, ki se bodo postopoma lahko nadgradile v redno prakso na področju dela z družinami. Koboltova (2001) na primer predlaga uvedbo metode »HOME-VIDEO TRAININGA«, ki je primerna za delo s starši tudi v primerih, ko je otrok nameščen v vzgojnem zavodu. Seveda pa je smiselno to metodo uporabiti že preden pride do namestitve. Metoda »Video-home training« se je razvila na Nizozemskem in se ne osredotoča na problem, temveč poskuša dati družini drugačno perspektivo, temelji na učenju komunikacije med družinskimi člani in pomaga staršem razviti manjkajoče starševske spretnosti (Rankelj, 2000).

Programi v tujini se torej v večini osredotočajo na področje izobraževanja posameznika, delo z njegovo družino in delo s posameznikom, predvsem na spodbujanje učenja socialnih veščin. Pri

tem je pomemben odnos strokovnjaka, ki sodeluje na vseh teh področjih, in ki usmerja otroka v njegovem delovanju. Poleg tega nekateri programi vključujejo tudi vrstniški vpliv, ki lahko pri otroku deluje kot varovalni ali ogrožajoči dejavnik. V vzgojnem zavodu, kjer gre za združitev večih vrstnikov na enem mestu, je lahko vrstniški vpliv povečan in je potrebno to tudi upoštevati. Vzgojitelj v vzgojnem zavodu mora posameznika voditi skozi omenjena področja, s katerimi se posameznik vsak dan srečuje in so pomembna za njegov razvoj. V tem pogledu mora biti strokovnjak fleksibilen in prilagodljiv, kar pa ni vedno možno, zaradi pogojev, ki vladajo v vzgojnih zavodih. Podrobno smo o njih že govorili v prejšnjih poglavjih. Potrebno je razmišljati o novih oblikah pomoči ali celo o novem profilu socialnega pedagoga, ki bi mobilno in intenzivno deloval v okviru vzgojnega zavoda.

5 MOBILNA INDIVIDUALNA POMOČ

Pri izrazu "mobilnost" je potrebno vedeti, kaj bi pravzaprav lahko pomenila mobilna individualna pomoč, in v kakšni obliki se v praksi že izvaja. Mobilnost je v slovarju Slovenskega knjižnega jezika opredeljena kot "gibljivost" in "premičnost" (SSKJ, 2000). Če ta izraz prenesemo na področje vzgoje in izobraževanja, lahko torej govorimo o fleksibilnosti in premičnosti strokovnjaka pri svojem delu.

Mobilna služba se navaja kot ena izmed oblik izvajanja dodatne strokovne pomoči otrokom s posebnimi potrebami. Leta 2008 je prišlo do spremembe pri opredelitvi posameznih delovnih mest. Zavodi so sčasoma začeli opozarjati na pomanjkanje delavcev. Tako so se potrebe po strokovnih delavcih za izvajanje dodatne strokovne pomoči pričele reševati na različne načine in sicer s pomočjo mobilne službe, z obstoječim kadrom in zaposlitvami novih delavcev. Izvajalci dodatne strokovne pomoči so opredeljeni v 49. členu Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami (Opara idr., 2010). Dodatna strokovna pomoč vključuje dejavnosti za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj in učno pomoč, ki se izvaja individualno ali občasno v posebni skupini (Uradni list RS, 2006).

Dodatno strokovno pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj lahko v skladu s Pravilnikom o spremembah in dopolnitvah pravilnika o smeri izobrazbe strokovnih delavcev izvaja tudi učitelj, ki je končal univerzitetni študijski program socialne pedagogike (Opara idr.,

2010). Mobilni socialni pedagogi delujejo na več različnih rednih osnovnih šolah, kjer izvajajo dodatno strokovno pomoč. Drugi del obveznosti pa se najpogosteje veže na delo v matični šoli (Kaštrun, 2015).

Delovanje mobilnega socialnega pedagoga na redni osnovni šoli lahko strnemo v 5 glavnih področij (prav tam):

- delo z otrokom;
- delo z učitelji;
- delo s starši;
- delo z ostalimi strokovnjaki na šoli in
- delo z zunanjimi institucijami.

Mobilna socialno-pedagoška služba je zakonsko urejena na področju šolstva in delovanja v okvirih rednih in prilagojenih osnovnih šol. Medtem ko v okviru vzgojnih zavodov, kjer se socialni pedagogi srečujejo pretežno z posamezniki, ki imajo ČVM, mobilna socialno-pedagoška služba še ni formalno uveljavljena.

Izraz "mobilna oskrba" se v nemškem prostoru pojavi v funkciji oskrbe v individualnih stanovanjih za mladostnike kot neposredna stacionarna ponudba brez poprejšnje skupinske oskrbe. Mladostniki samostojno bivajo in so samoodgovorni za svoje življenje. Strokovnjak je tu v vlogi svetovalca in ni stalno prisoten (Kiehn, 1997). V vzgojnem programu je mobilna socialno pedagoška služba, ki jo izvajajo strokovni delavci vzgojnih zavodov, opredeljena kot oblika dodatne strokovne pomoči otrokom in mladostnikom s ČVM, ki se izobražujejo v zunanjih vzgojno-izobraževalnih ali poklicnih programih (Škoflek, Selšek, Ravnikar, Brezničar in Krajncan, 2004). Priporočila izvajanj za mobilno socialno-pedagoško službo so (prav tam, str. 42):

- pomaga pri prepoznavanju in razumevanju vzgojnih in učnih težav;
- svetuje ustrezne socialno-pedagoške postopke, ukrepe, intervencije;
- pomaga pri sestavljanju individualnih vzgojnih programov in realizaciji le-teh;
- svetuje učiteljem in drugim strokovnim delavcem pri reševanju vzgojne problematike;
- vodi in pomaga pri raznih socialno-pedagoških dejavnostih;
- svetuje in pomaga reševati razne krizne situacije z učenci.

6 ZAKLJUČEK TEORETIČNEGA DELA

Vsak človek je individualno bitje, ki ima svoja pričakovanja in potrebe. To je pomembno vodilo tudi, ko imamo pred sabo otroke ali mladostnike. Delo z njimi od strokovnjaka zahteva individualen pristop do posameznika in v skladu s tem tudi individualno pomoč in podporo tistim, ki jo potrebujejo.

Otroci, ki imajo ČVM zagotovo potrebujejo specifično vrsto pomoči in podpore, ki jim je nudena v vzgojnih zavodih, v katere jih napoti CSD ali sodišče. Ko govorimo o raznolikosti otrok, lahko to prenesemo tudi na otroke s ČVM, saj tudi med njimi obstajajo pomembne razlike. Tako nekateri posamezniki potrebujejo poleg splošne individualne pomoči, ki jim je dana, tudi bolj poglobljeno vrsto pomoči in podpore v okviru vzgojnega zavoda. Glede na raziskave (MDDSZ, 2011 in Kobolt idr., 2015), lahko rečemo, da takih obravnav v slovenskih vzgojnih zavodih primanjkuje, in da se kaže potreba po njih. Žal pa vzgojni zavodi nimajo vedno dovolj možnosti in pogojev za izvajanje takšnih vrst pomoči, zato otroci in mladostniki, ki to potrebujejo, pogosto ne dobijo ustrezne obravnave. Pretnarjeva (2012, v Caf, 2015) opozarja na neustrezno usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalne programe, saj so le ti večkrat usmerjeni glede na zakonske možnosti in ne glede na njihove specifične potrebe.

Primerna bi bila predvsem individualna intenzivna obravnava, ki jo v različnih oblikah vzgojni zavodi v okviru danih možnosti sicer že v določeni obliki vključujejo v svoje delo. Vzgojni zavodi se ravnavajo po vzgojnem programu, ki vključuje cilje, načela, pogoje dela ter načrtovanje vzgojnih programov. Ti elementi so splošni in namenjeni vsem zavodom, medtem ko vsak zavod skuša oblikovati svoj način dela, glede na populacijo, ki jo sprejema. Že Kiehn (1997) izpostavlja pojme kot so fleksibilnost, normalnost in bližina. Fleksibilnost pomeni, da se morajo različne oblike mladinskega bivanja v prihodnosti vedno znova prilagajati potrebam mladih ljudi in ne obratno.

V teoretičnem delu sem izpostavila mobilno dodatno strokovno pomoč socialnega pedagoga, ki se izvaja v rednih šolah ter opredelitev mobilne pomoči v vzgojnem zavodu iz vzgojnega programa. Pri naštetih nalogah se izpostavljajo ključna področja mobilnosti socialno-pedagoške obravnave: vzgojni zavod, šola in dom. Na relaciji teh treh področjih bi lahko socialni pedagog tudi intenzivno in predvsem individualno delal s posameznikom. S pomočjo empiričnega dela

skušam oblikovati program, po katerem bi socialni pedagog na tak način tudi deloval v okviru vzgojnega zavoda. Potrebno pa je raziskati že obstoječe individualno vzgojno delo v vzgojnih zavodih po Sloveniji in iz tega izluščiti ustrezne elemente za oblikovanje novega programa. V nadaljevanju predstavim rezultate le tega.

EMPIRIČNI DEL

7 OPREDELITEV PROBLEMA

Vzgojni zavodi nudijo pomoč in podporo otrokom in mladostnikom, ki imajo ČVM. Pri tem se opirajo na vzgojni program (Škoflek, Selšek, Ravnikar, Brezničar in Krajncan, 2004), ki predpostavlja tudi načelo individualizacije. Vzgojni program za otroke in mladostnike, ki imajo ČVM sicer vključuje metode dela in vrsto pomoči, vendar relativno nespecifično in še posebej ne v povezavi z drugimi pogoji, ki jih zahteva obravnava teh otrok. Mnogi otroci in mladostniki z izrazitejšim agresivnim vedenjem, z različnimi odvisnostmi ali na primer psihičnimi težavami, tako ostanejo brez svojim potrebam ustrezne obravnave. Razlog za to so na primer neustrezni prostorski in kadrovski pogoji oziroma odzivanje posameznih vzgojnih zavodov v okviru svojih možnosti in iznajdljivosti. Med različnimi intenzivnimi obravnavami otrok in mladostnikov, ki imajo specifične težave in potrebe, večina (De Mey, Coussee, Vandebroec in Bouverne-De Bie, 2009, Peterson, 2011, Bocker Jakobsen, 2015) opozarja na individualno obravnavo otroka. Pri tem je ključna vzpostavitev z otrokom ali mladostnikom, kjer je potreben določen čas. Le to omogoča uspešno individualno obravnavo ter načrt pomoči in podpore za posameznika. Strokovnjak ima možnost spoznati uporabnikov pogled na družino, šolo in zavod, ki je pomemben za nadaljnji potek pomoči in podpore. Tako lahko izvaja podporo na vseh področjih, ki so za posameznika pomembna. To je tudi prednost individualnega pristopa, kjer strokovnjak intenzivno in mobilno obravnava posameznega otroka ali mladostnika. Zato bom na podlagi teoretičnih in empiričnih ugotovitev oblikovala predlog za nov program mobilne intenzivne socialno-pedagoške obravnave v vzgojnih zavodih, primeren za otroke in mladostnike, ki imajo specifične potrebe, zaradi katerih potrebujejo intenzivno vzgojno obravnavo na relaciji vzgojni zavod – šola – dom.

7.1 CILJI RAZISKAVE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Cilj raziskave je raziskati intenzivne individualne obravnave otrok in mladostnikov v vzgojnih zavodih po Sloveniji in izoblikovati predlog programa intenzivne mobilne socialno-pedagoške obravnave.

RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

1. Kakšen je razlog za oblikovanje intenzivne individualne obravnave otrok in mladostnikov v vzgojnih zavodih?
2. Kakšne so potrebe otroka/mladostnika, ki je vključen v intenzivno individualno obravnavo?
3. Kakšno vrsto intenzivne individualne obravnave vzgojni zavod vključuje v svoj letni delovni načrt?
4. Kakšne metode in strategije uporablja strokovnjak pri delu v intenzivni individualni obravnavi?
5. Kakšne so prednosti in slabosti posamezne intenzivne individualne obravnave?

7.2 RAZISKOVALNA METODA

V empiričnem delu sem uporabila kvalitativen raziskovalni pristop in deskriptivno metodo. Moj namen je bil pridobiti celosten vpogled v način dela, oblike dela ter konkretne izkušnje v vzgojnih zavodih na področju intenzivnih individualnih obravnav. Uporabila sem delno strukturiran intervju, ki omogoča prilagajanje sogovorniku in večjo odprtost pri odgovorih.

7.3 PREDSTAVITEV VZORCA

Vzorec raziskave je namenski in ga predstavljajo štiri strokovne delavke iz štirih vzgojnih zavodov, ki izvajajo intenzivno individualno pomoč v vzgojnih zavodih. Zavodi, ki izvajajo take vrste pomoči so: Vzgojni dom (VZ) Veržej, Vzgojno-izobraževalni zavod (VIZ) Frana Milčinskega Smlednik, Mladinski dom (MD) Malči Beličeve in Vzgojni zavod (VZ) Planina. Poleg intervjujev s strokovnjaki iz vzgojnih zavodov sem opravila intervju še s strokovno delavko, ki deluje na področju varstva otrok in mladine na CSD Kranj. Trije vzgojni zavodi so bili pripravljene sodelovati v moji raziskavi, medtem ko je eden zavrnil mojo prošnjo, tako da so podatki v empiričnem delu vezani na prve tri navedene zavode, ki so v času raziskave že imeli izkušnjo intenzivne individualne obravnave in CSD. V enem izmed zavodov sem intervju opravljala z dvema strokovnima delavkama.

Vse štiri strokovnjakinje iz vzgojnih zavodov so pred individualno obravnavo delale kot matične vzgojiteljice v skupini in so profil socialnega pedagoga. Najprej sem opravljala intervju v VZ

Veržej (Enota dom), kjer sem krajši intervju opravila tudi z vodjo doma, ki mi je podrobno opisala njihov način dela, opisala posebne individualne obravnave v domu. Nato sem opravila tudi intervju s strokovno delavko, ki dela v individualni obravnavi. Le ta mi je omogočil širši pogled dela v intenzivni individualni obravnavi.

Drugi intervju je bil opravljen v MD Malči Beličeve z dvema strokovnima delavkama, ki izvajata različno individualno učno pomoč otrokom in mladostnikom in sta obe po profilu socialni pedagoginji. Poleg načina dela v obeh oblikah pomoči je pogovor potekal tudi o delu v mladinskem domu Malči Beličeve, individualnem delu v skupini in problematiki, ki jo zaznavata na področju obravnavanja vedenjskih in čustvenih motenj otrok in mladostnikov. Obe izvajata individualno učno pomoč dve šolski leti.

Tretji intervju je bil izveden v VIZ Frana Milčinskega Smlednik z interventno individualno pedagoginjo, ki izvaja posebno intenzivno individualno obravnavo. Individualno pomoč strokovnjakinja izvaja dve šolski leti.

Četrti intervju sem izvajala na CSD v Kranju s socialno delavko, ki dela na področju varstva otrok in mladostnikov šesto leto. Namen tega intervjuja je bila pridobitev širšega vpogleda v zaznavanje potreb otrok in mladostnikov, ki potrebujejo namestitev v vzgojni zavod, ugotoviti kakšne težave se pojavijo pri namestitvah in na kakšen način CSD sodeluje z vzgojnim zavodom.

7.4 RAZISKOVALNI INSTRUMENT IN POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

V raziskavi sem uporabila delno strukturiran intervju. Intervju je bil sestavljen na podlagi raziskovalnih vprašanj, s pomočjo teoretičnih izhodišč in v skladu s cilji raziskave. Intervju s strokovnjakinjami iz vzgojnih zavodov je bil sestavljen iz 15 vprašanj, intervju za strokovno delavko iz CSD pa iz 14 vprašanj. Oba intervjuja sta priložena v prilogi. Uporabo intervjuja sem izbrala zaradi dejstva, da sem pridobila bolj poglobljen vpogled v delo, ter omogočila večjo odprtost pogovora. Z intervjuji, ki sem jih izvajala s strokovnjakinjami v vzgojnih zavodih, sem ugotovila kakšne intenzivne individualne obravnave vzgojni zavodi vključujejo v svoje programe, na kakšen način jih izvajajo, komu so namenjene in spodbudila razmišljanje za predloge in rešitve na področju dela v vzgojnih zavodih.

Postopek raziskovanja se je pričel s klicem v posamezni zavod, kjer so se trije zavodi odzvali na mojo prošnjo. Dogovorili smo se za datum, čas in kraj srečanja. Z vsemi zavodi sem se dogovorila za srečanje v njihovih prostorih. Intervjuji so potekali približno uro in pol in so bili snemani s snemalnikom pametnega telefona, z namenom kasnejšega prepisovanja. Kasneje sem vse intervjuje dobesedno prepisala. Dobesedni prepisi so obsegali od 12 do 16 strani. Intervju s strokovno delavko iz CSD je prav tako potekal v prostorih CSD v Kranju. Čas intervjuja je bil eno uro, dobesedni prepis pa je obsegal 11 strani. Prepisane intervjuje sem poslala intervjuvancem v avtorizacijo. Imena intervjuvancev pa so zaradi anonimnosti v dobesednem prepisu označena s šiframi.

Veljavnost in zanesljivost sem zagotovila s tem, da sem sogovornikom pustila odprto pot razmišljanja in jih nisem usmerjala v odgovorih. Poleg tega pa sem tudi jasno opisala vse korake raziskovanja in intervjuvancem pretipkane intervjuje poslala v avtorizacijo.

7.5 POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV

Intervjuje sem najprej dobesedno prepisala in pri tem sogovornice označila z oznakami sogovornica 1, 2, 3, 4, 5. Nato sem si označila pomembne dele besedila. Le te sem kasneje tudi podrobno analizirala. Lotila sem se analize intervjuja s postopkom kodiranja. Celoten intervju sem prenesla v prvi stolpec v tabeli in nato v drugi stolpec izpisala pomembne podatke. To so bile kode 1. reda, sledil je pripis nadpomenk kodam 1. reda, kar sem označila kot kode 2. reda. V zadnjem stolpcu sem kode 2. reda združevala v kategorije, oziroma pomembna tematska področja, ki se povezujejo z raziskovalnimi vprašanji. S pomočjo dobljenih kategorij sem analizirala intervjuje, jih med seboj primerjala in jih povezala s teoretičnimi izhodišči. Primeri kodiranja vseh intervjujev so podani v prilogi.

8 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

V analizi kodiranja sem dobila 6 kategorij, ki so tudi pomembna tematska področja in se povezujejo z raziskovalnimi vprašanji. Zaradi primerjave, povezovanja in boljšega pregleda nad ugotovitvami raziskovanja, so rezultati predstavljeni v obliki kategorij in podkategorij med katere so razvrščena posamezna raziskovalna vprašanja, ki so posebej izpostavljena. V začetku so predstavljeni rezultati in ugotovitve na podlagi intervjuja s strokovnjakinjo iz CSD, kar kasneje povezujem z ugotovitvami iz intervjujev s strokovnjakinjami iz vzgojnih zavodov. V

zadnjem delu pa posebno poglavje namenim tudi predlogom in rešitvam, ki jih predlagajo strokovnjakinje, saj se mi zdijo pomemben prispevek k mojim ugotovitvam raziskave. Le te so namreč podlaga in iztočnica za oblikovanje programa mobilne intenzivne socialno-pedagoške obravnave.

Interpretacija je predstavljena v naslednjih poglavjih:

VLOGA CENTRA ZA SOCIALNO DELO PRI NAMEŠČANJU OTROK V VZGOJNI ZAVOD

- Postopek nameščanja v vzgojni zavod
- Individualno delo z otrokom
- Delo z družino

RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 1: Kakšen je razlog za oblikovanje intenzivne individualne obravnave otrok in mladostnikov v vzgojnih zavodih?

- Izvajanje individualnega dela
- Razlogi za oblikovanje intenzivnih individualnih obravnav v vzgojnih zavodih

RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 2: Kakšne so potrebe otroka/mladostnika, ki je vključen v intenzivno individualno obravnavo?

- Značilnosti in potrebe sodobne populacije otrok v vzgojnih zavodih
- Oblike vedenja in izražanja čustveno-vedenjskih motenj
- Potrebe sodobne populacije otrok v vzgojnih zavodih

RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 3 IN 4:

- **Kakšno vrsto intenzivne individualne obravnave vzgojni zavod vključuje v svoje letni delovni načrt?**
- **Kakšne metode in strategije uporablja strokovnjak pri delu v intenzivni individualni obravnavi?**
 - Delo z družino
 - Socialno-pedagoško delo s pomočjo živali

- Individualna učna pomoč
- Posebne intenzivne individualne obravnave

RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 5: Kakšne so prednosti in slabosti posamezne intenzivne individualne obravnave?

PREDLOGI IN REŠITVE NA PODROČJU DELA Z OTROKI V VZGOJNIH ZAVODIH

- Sistemsko neurejene razmere
- Sodelovanje vzgojnega zavoda in CSD
- Predlogi in rešitve

V rezultatih sem sogovornice iz vzgojnih zavodov označila z oznako 1- 4, strokovnjakinjo iz CSD pa v interpretaciji izpostavim posebej, zaradi večje primerljivosti in drugačnega pogleda sogovornice. V nadaljevanju sledi predstavitev rezultatov, primerjava rezultatov in povezovanje rezultatov z literaturo. Na podlagi dobljenih rezultatov v zaključku podajam predlog novega programa za vzgojne zavode, ki temelji na mobilni intenzivni socialno-pedagoški pomoči.

8.1 VLOGA CENTRA ZA SOCIALNO DELO PRI NAMEŠČANJU OTROK V VZGOJNI ZAVOD

Postopek nameščanja v vzgojni zavod

Strokovnjakinja iz CSD je opisala standardni postopek pri nameščanju otrok in mladostnikov v vzgojni zavod, kjer potrdi, da preden do tega pride, mora CSD spoznati otrokovo družino in situacijo ter ugotoviti stopnjo ogroženosti otroka v njej. Za težave CSD izve bodisi s strani šole, bodisi s strani staršev. Starši namreč včasih pridejo na CSD sami in povedo, da potrebujejo pomoč ali pa CSD dobi poročilo iz šole, da gre za težave določenega posameznika: »... če dobim jaz poročilo iz šole, jaz na podlagi tega pokličem šolsko svetovalno delavko, da jo seznanim, da sem dobila poročilo, da mi pove, kje oni vidijo največjo težavo in se dogovorimo, na kakšen način bomo sodelovali.« Ko šole začnejo opazovati težave pri posameznikih, to še ni točka na kateri bi se pogovarjali o vzgojnem zavodu. Vsako odklonsko vedenje namreč še ne pomeni, da ima otrok ČVM, temveč gre v nekaterih primerih za določene oblike vedenja, ki so normalna v obdobju adolescence, kjer se pričnejo izražati potrebe po vznemirjenju, zabavi, sprostitvi in samopotrjevanju (Svetin Jakopič, 2005). Tako se lahko že s sodelovanjem šole in CSD veliko

spremeni, poleg tega pa se lahko prične tudi usmerjanje otrok v skupino otrok s posebnimi potrebami, na podlagi katerega so deležni več pomoči in podpore. Že s tem, da otrok dobi odločbo in mu je odobrena dodatna strokovna pomoč, lahko otrok veliko pridobi. To je opredeljeno tudi v Beli knjigi (2011), ki predpostavlja, da pravočasna strokovna pomoč učiteljev in šolske svetovalne službe lahko odpravi otrokove težave in usmeritev v skupino otrok s ČVM morda sploh ni potrebna.

Ko CSD dobi informacije o težavah določenega posameznika, mora vzpostaviti stik z vsemi institucijami, ki otroka ali mladostnika obravnavajo in se povezati v intenzivno sodelovanje z njimi. Tako se CSD poveže s šolo, starši, dispanzerjem za mentalno zdravje, sodiščem. Strokovnjakinja iz CSD pove, da pozitivne spremembe lahko prinese tudi vključitev v dispanzer za mentalno zdravje in tako sodelovanje različnih strokovnjakov, kot na primer kliničnega psihologa ali pedopsihiatra. V tem pogledu je otrok, ki se ga namesti v vzgojni zavod, velikokrat že vključen v različne obravnave: *»... večina jih je že vključenih v pedopsihiatrično obravnavo in ko so nameščeni v vzgojni zavod, se obravnava pedopsihiatra nadaljuje.«* V nekem obdobju pred namestitvijo se išče različne pomoči in ustrezne programe za podporo posamezniku. Sogovornica pove, da se CSD nikoli samovoljno ne odloča za namestitev, temveč gre vedno prej za povezovanje strok med seboj, tudi v primeru, ko gre za kazniva dejanja: *»Mi smo vedno obveščeni, ko se začne postopek proti mladoletniku, nas tožilka prosi za poročilo, zato, da se tudi ona odloči lažje, ali je postopek smotrni, in sodišče lahko predlaga tudi že kakšen vzgojni ukrep, smo tudi vedno prisotni na glavni obravnavi in nas sodišče prosi za mnenje, kakšen ukrep predlaga center, kakšne mladostnike mi že prej poznamo in lahko rečemo, da nadzorstvo ni bilo uspešno in lahko predlagamo tudi vzgojni zavod.«* Če gre za nadaljevanje prekrškov, lahko tudi sodišče izda sklep za namestitev v vzgojni zavod. Sodišče ali CSD izreče oddajo v vzgojni zavod mladoletniku, glede katerega je treba poskrbeti za njegovo vzgojo ali prevzgojo pod stalnim vodstvom in nadzorstvom strokovnih vzgojiteljev (Uradni list RS, 2004). Strokovnjakinja iz CSD potrjuje, da je oddaja v vzgojni zavod ena izmed možnosti v mreži pomoči, ki so na voljo šele takrat, ko so izčrpane vse oblike pomoči, ko šola izrazi nemoč, ko se ostali prisotni strokovnjaki strinjajo in tudi starši izrazijo nemoč ali pa je narava kaznivega dejanja prehuda, takrat se začne postopek usmeritve otroka ali mladostnika v vzgojni zavod (Krajncan, 2006), hkrati pa navede tudi pomembno oceno vseh strok, da bi otrok ali mladostnik lažje funkcioniral v strukturiranem okolju: *»... na center dobimo največkrat otroke in mladostnike, kjer so se težave*

začele že v tretjem, četrtem razredu, mi jih pa dobimo osmi, deveti razred, ko si že dosti nemočen .../.../... se pa dostikrat zgodi tisoč in ena varianta še išče prej in na koncu res, ko so hude težave, se odloča za zavod ... res velikokrat, tisti, ki imajo interno šolo, dobijo zelo zahtevne otroke.» Na prepozno nameščenost opozarja avtorica Šijanec (2000), ki pravi, da so ob zaključku šolske obveznosti osebnostne motnje in vedenje pri posamezniku že globoko zakoreninjene in je pravzaprav oteženo doseganje stopnje večje osebnostne zrelosti.

O določenih vzrokih in kriterijih, ki so ključni za oddajo v vzgojni zavod težko govorimo, saj so specifični od primera do primera (Krajncan, 2006). Strokovnjakinja navede nekatere izmed razlogov za namestitev posameznika v vzgojni zavod: *»... iz razloga vedenjskih težav, družinske kompleksne situacije, kjer gre za ogroženost otroka ali zaradi nemoči staršev.»* Skalar (2000) izpostavi redkejšo odločitve CSD-ja in mladinskih sodišč za oddajo otroka v vzgojni zavod kot v preteklosti. Razlog naj bi bil v povečanju drugih alternativnih možnosti, ki so danes na voljo.

Individualno delo z otrokom

Sogovornica iz CSD pove, da je več individualnega dela z otrokom pred namestitvijo v vzgojni zavod. Ko je otrok nameščen v vzgojnem zavodu, CSD manj individualno dela z otrokom, saj ima le ta obravnavo že znotraj zavoda. CSD pa ima z otrokom stik na timskih sestankih, ali v primeru, da otrok izrazi željo po stiku s socialno delavko. Predvsem gre za pogovor, motiviranje, spodbujanje in prikazovanje pozitivnih strani vzgojnega zavoda, če se z otrokom pogovarja o namestitvi. To je pomembno zato, ker namestitev otrok v vzgojni zavod ni nikoli vesel dogodek za samega mladostnika. Gre namreč za nemo sporočilo, ki govori, da je otrok nesposoben in družbeno nezaželen in je zanj postopek nameščanja v vzgojni zavod stresen trenutek (Krajncan, 2006). Strokovnjakinja iz CSD tako pove, da je individualno delo CSD odvisno od potrebe otroka in od primera do primera. Izpostavi primer prakse intenzivnega individualnega dela z mladostnikom: *»Z enim mladostnikom sem pa recimo, kjer ni bilo nobenih vedenjskih težav, v smislu zlorabe drog, prekrškov, kaznivih dejanj, begov od doma, ampak se je fant enostavno odločil, bil je v taki stiski, da ni šel več v šolo.../.../... sem pa jaz res z njim tedensko se srečevala pa sva o vsem tem debatirala, kje bi bili plusi, minusi, kaj ga skrbi, kako on doživlja namestitev, tudi v času počitnic, ker je šel s septembrom v vzgojni zavod, sva se srečevala in je prihajal na pogovore.»*

Sogovornica iz CSD izrazi mnenje, da ni vedno dobro, če je posameznik obravnavan iz vseh strani in tako CSD včasih ne vidi potrebe po vključitvi v individualno delo: *»... z otrokom je individualno največ delala pedopsihiatrinja, ker je z njim že delala 4 leta prej in tudi ni bilo potrebe, da bi se še jaz vključevala. Sem z njim vzpostavila stik, smo šli tudi na ogled enega zavoda, pa drugega in skozi te pogovore .../.../... jaz zaupam institucijam, pa ko starši izrazijo namestitev in jaz ne bom vztrajala pa rekla, ne, nujno mora ostati doma.«* V teh primerih je več sodelovanja s starši, povezovanja s šolo, pedopsihiatričnim oddelkom in iskanje ustrezne pomoči.

Delo z družino

Ko CSD dobi poročilo iz šole, ali se začne obravnavati mladoletnika, mora starše s tem seznaniti in jih povabiti na pogovor, *»da tudi oni povedo, kako vidijo situacijo.«* Pri prvem stiku socialni delavec deluje na različnih odnosnih in socialnih ravneh (Flaker, 2003). S tem procesom se začne tudi delovni odnos med uporabnikom in strokovnjakom (Čačinovič Vogrinčič, 2006). Strokovnjakinja iz CSD je mnenja, *»da je potrebno veliko delati z družino, da starša uvidita, kaj bo otrok pridobil z namestitvijo, da oni niso slabi starši ali pa je otrok prezahteven, ampak otrok to v nekem obdobju potrebuje.«* Tak način dela je tudi vključen v proces delovnega odnosa, kjer gre za raven raziskovanja in definicije sprememb, ki bodo za družino pomenile konkretne rešitve (prav tam).

Pri družinah, kjer *»ni take ogroženosti in je na meji«*, družina potrebuje spremljanje in ima CSD sicer možnost obiska družine na domu, *»ampak glede na sistem dela nimam možnosti celo popoldne preživljati s starši in jih učiti starševstva .../.../... gre za 1-2 urni obisk.«* Za obisk na domu je potrebna privolitev družine in njenih članov in jo je treba utemeljiti na vzajemnosti in zaupanju. Pri obisku CSD gre za vzajemno spoznavanje, vživljanje v svet družine. Cilj je spoznati okolje, kjer otrok živi ter spoznati njegove interese in vrline (MDDSZ, 2008). Strokovnjakinja poudari, *»da ni cilj centra za vsako ceno otroka odvzeti, ampak prej to, da starši naredijo neke spremembe, da otrok lahko v družini ostane.«* Preden se otroka namesti v vzgojni zavod, CSD namreč ugotavlja stopnjo ogroženosti otroka, kjer gre za *»svetovanje, usmerjanje družine in iskanje moči znotraj družine, da bi prišlo do sprememb.«* Avtorica Svetin Jakopič (2005) pravi, da se pri spremembah, novemu učenju in drugačnih navadah, ki jih morajo sprejeti vsi družinski člani, pogosto pojavijo težave zaradi nepripravljenosti članov za to.

Pogosto prvi odpovedo ravno starši, ki se ne zmorejo držati dogovorov, sprejetih na svetovalnih razgovorih. Tudi strokovnjakinja poroča, da gre v družini pogosto za napačen pogled staršev na celotno situacijo: *»Starši imajo velikokrat pričakovanja, da se bo otroka popravilo v zavodu, in da težav ne bo, ko se bo vrnil, ampak tudi starši morajo narediti spremembe .../.../... starši imajo pogosto težave z namestitvijo in to odločitev največkrat sprejmejo šele takrat, ko na njih začne pritiskati šola, policija in ni več druge možnosti.«* Avtorici Gerič in Horvat (2000) poudarita še vidik zaupanja. Starši imajo namreč zaupanje do ljudi, katerim so prepustili svojega otroka, hkrati pa tudi velika pričakovanja.

Ko je otrok nameščen v vzgojni zavod, se začne tudi zavod vključevati v komunikacijo z družino: *»Kadar je dobro sodelovanje starši – otrok - zavod v bistvu nas ne rabijo, zato, ker oni predelujejo tisto, kar je znotraj zavoda, starši sodelujejo v njihovih programih za starše, takrat nas ne rabijo.«* Ko pa se pojavijo težave v stikih med starši in vzgojnim zavodom pa je zagotavljanje ustreznega sodelovanja še bolj potrebno, da se vzgojni zavod povezuje in sodeluje s pristojnim CSD in z drugimi pristojnimi službami, ki so v stiku z družino (Škoflek, Selšek, Ravnikar, Brezničar in Krajncan 2004). Sogovornica pove, da je takrat vloga CSD, *»da vabi starše, jih motivira in skupaj iščemo sodelovanje .../.../... ko starši ne sodelujejo, zavodi pričakujejo, da se išče tudi rejniške družine/.../... ko pride do težav med sodelovanjem staršev in zavoda, lahko center skuša to umiriti, staršu prikazati, kje pride do kratkega stika, zakaj zavod nekaj pričakuje od njih/.../... staršu mora center prikazati zavod v dobri luči, da je potrebno prilagajanje in da je potrebno narediti kakšne spremembe.«*

8.2 RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 1: Kakšen je razlog za oblikovanje intenzivne individualne obravnave otrok in mladostnikov v vzgojnih zavodih?

Izvajanje individualnega dela

Strokovnjakinja 1 pove, da je v vzgojnem zavodu *»ves čas obstajala potreba po individualnem delu, ker enostavno nekaterih stvari ne moreš reševati v okviru skupine in s človekom moraš tudi individualno delati, ker je pač oseba, ki se razlikuje od ostalih, tako da je ta potreba že dolgo.«*

Na podlagi opisa, ki so ga podale strokovnjakinje iz vzgojnih zavodov lahko individualno delo razdelimo na tri skupine ljudi, ki v vzgojnem zavodu individualno obravnavo izvajajo. To so

vzgojitelji, svetovalna služba in učitelji. V dveh zavodih je izpostavljena tudi medicinska služba, ki prav tako opravlja individualne pogovore. Učitelji, svetovalna služba in morebitni zdravstveni tehnik pravzaprav pomagajo vzgojitelju pri njegovem delu, predvsem v primeru kriznih situacij: *»... imajo redne razgovore z otroki znotraj skupin .../.../... glede na težavnost otrok so tudi krizne situacije, kjer se vključujejo in individualno delajo z njimi ali v svojih pisarnah ali če gre otrok na beg, grejo za njim in ga umirjajo, poskušajo z njim priti na isto raven, da se otrok vrne nazaj v skupino lahko se otrok tudi tako razburi, da ponori in začne razbijati, hoče koga poškodovati in posredujejo, ga peljejo stran in se pogovarjajo. To so nepredvidene, krizne situacije, kjer se potem vključujejo in individualno ločeno z njimi delajo.«* Strokovnjaki v svetovalni službi imajo tudi vlogo pri spremstvih. Njihova naloga je namreč, da pripravijo otroka, mu stojijo ob strani in podpirajo pri raznih obiskih specialistov, sodišč, spremstva v šole.

Največ stika ima z otrokom matični vzgojitelj, saj naj bi bil oseba, ki ji otrok zaupa ter pri njem poišče zaščito in pomoč v kriznih situacijah. Matični vzgojitelj je zadolžen za enega ali več otrok v skupini, s katerimi je neposredno v stiku in z njimi razvija odnos (Škoflek, Selšek, Ravnikar, Brezničar in Krajncan 2004). V vzgojni skupini vzgojitelj poseže po individualnem delu z otrokom takrat, ko opazi, da je otrok v stiski, da je spremenil razpoloženje, v primeru konfliktov, ki se pojavljajo med vrstniki ali pa v primeru, ko otrok sam izrazi željo po individualnem pogovoru. Po besedah strokovnjakinj, otroci največkrat potrebujejo individualno obravnavo *»v kriznih situacijah, ki so različne: agresivnost, reševanje konfliktov, ko otrok ne sprejme določenega dela, učna pomoč med poukom ali med učno uro, stiske, ki jih doživljajo zaradi staršev .../.../... tudi pri samopoškodbah se je potrebno otroku bolj posvetiti.«* Glede na naravo dela pa so vse sogovornice potrdile, da je v vzgojni skupini individualno delo zelo omejeno in da so pogosto več individualne obravnave deležni tisti, ki s svojim vedenjem izstopajo. Strokovnjakinja 4 je mnenja, da je individualno delo v skupini odvisno od tega, kakšne posameznike imaš v njej: *»... če imaš v skupini zelo zahtevnega posameznika, na primer agresivnega otroka, ki ima večkrat različne izbruhe in se moraš zelo velikokrat ukvarjati z njim, da se umiri, da se pogleda, zakaj je do tega prišlo, potem individualno delo z ostalimi posamezniki na nek način trpi.«* Zaradi tega dejstva ima potem *»nekdo, ki dobro sledi, manj individualne obravnave, kot nekdo, ki ves čas izstopa, bodisi je provokativen, agresiven, ne upošteva hišnega reda, posledično zahteva več individualnega ukvarjanja na račun drugih.«* Vzgojitelj mora biti fleksibilen in mora poskrbeti, da so vsi posamezniki nekako deležni

individualne obravnave, kar pa je v okvirih zavoda zelo težko. Strokovnjakinja z več leti izkušenj poudari da je *»... to delo ekstremno omejeno v zadnjih desetih letih .../.../... glede na problematiko, ki obstaja pri otrocih dandanes, je pogosto čisto neizvedljivo delati individualno z enim otrokom v skupini.«* Vzgojitelji se v svojem delovnem času med seboj mnogokrat pokrivajo le med tednom, ko je čas učnih ur in je samo takrat več možnosti svetovalnega razgovora. Predvsem gre za nakopičenje vseh problemov na enem mestu in tako tudi stiska ali izbruh vpliva na vse ostale, kar močno spremeni skupinsko dinamiko: *»... ko je veliko otrok, je še bolj potrebna individualna obravnava, kot ko jih je manj, ne samo zaradi časovnih možnosti, ki jih ima vzgojitelj, ampak tudi zaradi tega, ker se v skupini takrat ena dinamika razvije, ki avtomatsko producira tudi več težav.«* Poleg tega, nekateri posamezniki v vzgojni skupini potrebujejo več pomoči na učnem področju: *»Matični vzgojitelji se težko ukvarjajo z učno pomočjo za vse člane skupine, saj tako zapostavljajo ostale .../.../... Matični vzgojitelj je zaposlen z učnim delom in potem mu zmanjka časa za kakšne druge dejavnosti.«*

Strokovnjakinje potrjujejo, da so pomanjkanje časa za individualno obravnavo v vzgojni skupini, nezadostno število vzgojiteljev v vzgojni skupini in omejenost vzgojitelja na hišni red vzgojnega zavoda tudi razlogi, na podlagi katerih so se zavodi odločili za oblikovanje intenzivnih individualnih obravnav.

Razlogi za oblikovanje intenzivnih individualnih obravnav v vzgojnih zavodih

Glede na različno oblikovane intenzivne individualne obravnave v vzgojnih zavodih so lahko razlogi na strani organizacije in izhajajo iz načina dela vzgojiteljev: *»... kadrovska podhranjenost. Če nekdo od matičnih zboli, mora nekdo drug delati cel dan, nadomesti ga lahko interventni pedagog .../.../... ker je bilo včasih več srednješolcev in so tudi dostikrat imeli popoldne pouk in je bilo recimo 8 otrok dopoldan, pa se je potrebovalo še enega vzgojitelja .../.../... več plačanih vzgojiteljev.«*

Na drugi strani pa razlogi izhajajo iz potreb otrok, ki v okviru zavoda potrebujejo intenzivno individualno obravnavo: *»... če imaš zahtevne posameznike, ki izstopajo in prihaja do izbruhov, agresije, različnih izpadov.«* Razlogi, ki jih strokovnjakinje navajajo so različni. Strokovnjakinja 4 izpostavi potrebo interventnega individualnega pedagoga v primeru *»da zaščiti skupino, da jo umakne ali pa da se z nekom posebej ukvarja.«* Strokovnjakinja 1 kot razlog za oblikovanje

posebne individualne obravnave navede vedenjske težave mladostnika, ki presegajo okvirje zavoda in posameznik ni sposoben funkcionirati v skupini: *»Mladostnik je na določeni stopnji popolnoma prenehal obiskovati šolo, v skupini je izražal nesprejemljivo vedenje, do vrstnikov je kazal odpor in fizično nasilje ter na ta način tudi dosegel zavračanje iz njihove strani. Zaradi njegovega vedenja je mnogokrat morala posredovati tudi policija. Agresija in nesposobnost funkcioniranja v skupini je vplivala tudi na šolske obveznosti in neuspehe na tem področju. Odpor je pokazal tudi do individualnih pogovorov s strokovnjaki.«* Potreba po oblikovanju intenzivne individualne obravnave s strani otrok pa je tudi na učnem področju: *»... veliko stisk izhaja iz šolske neuspešnosti, ponudili smo jim učno pomoč in posledično imajo več možnosti za doseganje nekih uspehov.«*

8.3 RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 2: Kakšne so potrebe otroka/mladostnika, ki je vključen v individualno intenzivno obravnavo?

Značilnosti in potrebe sodobne populacije otrok v vzgojnih zavodih

Kakršnekoli spremembe v institucijah, na trgu dela, v sistemu izobraževanj, potrošnje, socialno pravnih ureditev in preskrbe, imajo velik vpliv na življenje ljudi (Beck, 2001). To se opazi tudi v javnih institucijah, kot je vzgojni zavod. Dve strokovnjakinji iz vzgojnega zavoda namreč izpostavljata pomen upoštevanja sodobnega časa, v katerem so otroci in mladostniki nameščeni v vzgojni zavod in tudi drugače funkcionirajo zaradi dejavnikov, ki so posledica spremembe načina življenja v družbi *»... že po televiziji poslušamo, koliko vpliva na nas ne vem recimo moderna tehnologija, kako se je porušilo razmerje med pravicami in dolžnostmi, koliko je vplivala permisivna vzgoja na to, kakšna je danes populacija otrok, oziroma kakšni so že njihovi starši, čisto drugače funkcionirajo, kot starši nekoč, kako pozabljajo postavljati meje otrokom in tako dalje.«* Strokovnjakinja 1 na področju vzgoje in izobraževanja omenja tudi razliko v veljavnosti avtoritete, ki je imela v preteklosti večji pomen kot sedaj. V današnjem času je družba postala bolj demokratična, svobodna in permisivna, ti procesi pa se odražajo tudi v vzgoji v javnih institucijah (Lasch, 1992). Ob tem je potrebno vseeno razmišljati o mejah permisivne vzgoje, ki se po drugi strani lahko izkaže tudi v vzgajanju negotovih in nesvobodnih posameznikov. Poleg drugačnega razmišljanja gre tudi za različne faktorje, ki vplivajo na življenje posameznikov v družbi, kot na primer ekonomsko stanje, zaposlenost staršev, stresne

situacije staršev, ki vplivajo na otroke. Krajncan (2006) pravi, da so družine otrok, nameščenih v vzgojni zavod, obremenjene z mnogo otežujočimi dejavniki in navede tudi nekaj raziskav, ki kažejo, da se pri teh starših pojavlja visok delež nizke izobrazbe, zaposlenost na nižjih položajih. Pogosto se v zavodski vzgoji znajdejo tudi otroci iz enostarševskih in dopolnjenih družin, mater samohranilk in družin, kjer se pojavljajo težave z odvisnostjo od različnih substanc.

Ko sem v enem intervjuju izpostavila težavo odvisnosti v vzgojnih zavodih, sem od strokovnjakinje 1 dobila odgovor: *»Odvisnosti od vseh zadev, ne samo od drog. Kar se tiče računalniških in telefonskih zadev, smo tudi že imeli otroke, ki je na primer prišel sem in ponoči ni mogel spati, ker ni bil navajen .../.../... je imel resne krize.«* Avtorja Chapman in Pellicane (2015) pravita, da se v sodobnem svetu tehnologije otroci manj soočajo z izzivi kot nekoč. Poleg tega današnji, z "zasloni zasvojeni" otroci nimajo veliko vztrajnosti. Tehnologija je naredila vtis, da je vse na doseg roke in da lahko človek vse najde izjemno hitro, na primer le s klikom na določeno datoteko. Sodobna družba tako ustvarja vse več "razvajenih otrok". Strokovnjakinja 4 za sodobno populacijo otrok uporabi oznako: *»... razvajeni otroci, ki imajo različne kombinacije različnih motenj.«* Mnogi so namreč navajeni dobiti vse v trenutku in jim je bilo vse takoj ustrezno, v vzgojnem zavodu pa so soočeni z drugačnim sistemom, pravili in mejami. Skupino razvajenih otrok lahko uvrstimo posebno skupino vedenjskih motenj, ki nastanejo kot posledica nezmožnosti odrekanja, prilagajanja, napora, vztrajanja. Odraščajo namreč v udobnem okolju, kjer ni stisk, napetosti, naporov in so njihove potrebe takoj zadovoljene (Žorž, 2002, v Svetin Jakopič, 2005). Sogovornica 3 ugotavlja, da imajo danes otroci več materialnih stvari in so v vzgojne zavode: *»... včasih prihajali tudi otroci, ki zaradi materialnih stvari niso mogli biti doma, sedaj pa nimajo toliko teh težav materialnih ampak bolj druge ... čustvene, vedenjske.«* Avtorica Žorž (2002, v Svetin Jakopič, 2005) opiše razvajene otroke, kot otroke, ki jih nič ne zanima in veseli, se z ničemer ne ukvarjajo, doma ne pomagajo, njihove želje in pričakovanja po materialnih dobrinah pa postajajo vse večje. Težave pa imajo tudi na področju čustvovanja. Sogovornica 4 pove, da so zdaj bolj izrazite čustvene motnje, saj so otroci veliko bolj občutljivi, težko prenašajo zavrnitve, poraze, pogosti pa so tudi čustveni izbruhi. Posledica tega je, da mora vzgojitelj uporabiti pogojevanje, postavljanje in zahtevanje ter prilagajanje hišnega reda za določene posameznike.

Oblike vedenja in izražanja čustveno-vedenjskih motenj

S spremembo časa in načina življenja so se spremenile tudi nekatere izrazne oblike ČVM ter potrebe, ki jih v skladu s tem imajo otroci in mladostniki v vzgojnih zavodih. Le te se začnejo pojavljati že v kontekstu šole in pred namestitvijo v vzgojni zavod. Strokovnjakinja iz CSD je izpostavila splošne vedenjske oblike, ki se pogosto pojavljajo pri otrocih, ki so kasneje tudi nameščeni v vzgojni zavod ali stanovanjsko skupino: *»... begajo iz razreda, ne zdržijo pri pouku, ne sodelujejo, kršijo šolska pravila, starši rečejo, da ga popoldne ni doma, ker kar gre in pride šele zvečer domov, potem so eksperimentiranja s travo in z drugimi substancami, to so največkrat pogoste vedenjske težave, poleg prekrškov in kaznivih dejanj.«* Te oblike vedenja v sklop ČVM med drugimi vključuje tudi avtor Bečaj (1987), ki pravi, da če se razmere doma, v šoli in okolju ne spremenijo na bolje, je za to populacijo otrok ob koncu osnovnega šolanja razvidno okvarjeno funkcioniranje na vseh pomembnejših življenjskih področjih.

Nekaterih oblik izražanja ČVM je po mnenju strokovnjakinj v vzgojnih zavodih veliko več kot včasih. Strokovnjakinja 2 je izpostavila več težav na učnem področju otrok kot včasih, ker imajo le ti manj osnovnega temeljnega znanja: *»... otrok, ki hodi v 7. razred pa ne zna niti poštevanke čisto gladko, se je potem z njim skoraj nemogoče učiti ulomke ...«* Večja pogostost se kaže tudi pri avtoagresivnem vedenju, ki se pojavlja tako pri fantih, kot pri dekletih. Pri tem gre za stisko, ki jo otroci občutijo in stvari želijo spraviti iz sebe. Sogovornica 1 pri tem vedenju izpostavlja tudi avtoagresivnost kot "modni trend", pri čemer določeno vlogo igrajo vloge, ki se oblikujejo v vzgojnem zavodu in hierarhija, ki se vzpostavi znotraj institucije. Na ta način se prenašajo tudi druge oblike vedenja, kot na primer agresivno vedenje, zavračanje sodelovanja in pomoči. Te izrazne oblike se v vzgojnem zavodu pojavljajo v določenem kontekstu. Otroci namreč lahko dokazujejo svojo moč in vpliv nad ostalimi preko fizičnega nasilja, manipulacij ali izsiljevanja. Na ta način si tudi pridobivajo ugled in vzbujajo pozornost med vzgojitelji (Monks idr., 2009). *»Agresivno vedenje se kaže tudi v obliki uničevanja zavodske ali svoje lastnine, izbruhov, kjer posameznik ne upošteva mej in dobesedno "ponori", ali pa gre za nasilje nad vrstniki.«*

Med problematiko vedenj je bila v intervjujih izpostavljena tudi uporaba substanc. Pri tem je potrebno poudariti, da je eksperimentiranje del odraščanja in ne smemo za pojav uporabe substanc kriviti zavoda oziroma zmotno misliti, da se to pojavlja le pri mladostnikih, ki bivajo v vzgojnih zavodih. Uporaba je lahko vezana na vsa okolja (Kahan, 1994). Vse strokovnjakinje

izpostavijo problematiko uporabe cigaret in primere vnosa cigaret v zavod, pri tem pa tudi povejo, da problematiko s cigareti ni možno povsem odpraviti. Za zmanjšanje le tega pa je pomembno, da zavod ne tolerira kajenja, saj se na ta način omeji tudi uporaba nedovoljenih drog: *»... s tem, ko je prepovedano kajenje, imamo vseeno lažji nadzor pri vnosu nedovoljenih substanc, kot tam, kjer je kajenje dovoljeno in je posledično več možnosti za vnos drugih stvari. Ker imaš ti avtomatsko mejo širšo postavljeno.../.../... nekateri bodo vedno iskali priložnost za kajenje, ampak bolj so okupirani s tem, kot pa da bi iskali priložnost še za nedovoljene substance.«* Dežman (2008) to potrjuje z ugotovitvijo, da je v vzgojnih zavodih, kjer sprejemajo srednješolsko populacijo otrok, marihuana najbolj razširjena in opažena droga. Zaradi vse pogostejšega uživanja je tudi manj sankcionirana. Tudi dve strokovnjakinji v intervjuju izpostavljata uživanje marihuane, medtem ko ena pove, da nelegalne droge v zavodu redko zaznavajo. Dežman (2008) pravi, da je uporaba prepovedanih drog mladostnika neke vrste prilagoditev na umetno ustvarjeno okolje v zavodu. Pojavlja se kot sprejemanje kulture v zavodu ali pa kot odziv na pogoje bivanja v totalni instituciji.

Zavodi poskušajo vnos substanc na različne načine kontrolirati in sankcionirati: *»... jih ne toleriramo, to pomeni, da se morajo posamezniki potem tudi sami soočiti s posledicami .../.../... to najstrožje kaznujemo, kazen vikenda, vzgojne ure in alternativne oblike kaznovanja (pisanje različnih razmišljanj).«* Kontrola se izvaja tudi v obliki preverjanja testiranja z urinskimi testi: *»... testiramo z urinskimi testi in takoj v začetku vidimo, ali so prišli pozitivni in teste ponavljamo tudi večkrat med letom, sploh če je zaznati, da bi se karkoli dogajalo in takrat tudi raziščemo, kje je do tega prišlo.«* Kljub temu strokovnjakinja 4 poroča o velikem deležu otrok, ki so v začetku leta na urinskih testih pozitivni. Programi za preprečevanje odvisnosti pogosto od uporabnikov pričakujejo prostovoljnost, pri čemer nekatere strokovnjakinje vidijo problem: *»Je prav, da je prostovoljno, a bi lahko vsaj na začetku bilo obvezno .../.../... ne moremo reševati, da je vse prostovoljno, pa lahko otrok otroka ne vem z bomba, tako da bo z razbito glavo, pa bo še vedno imel prostovoljno udeležbo na obravnavo.«*

Uporaba drog in vnos droge v zavod je odvisna tudi od tega, kakšen imajo starši odnos do uporabe različnih substanc: *»... tam kjer starši niso kritični do tega, tudi otroci niso.../.../... ne toleriramo vnosa v zavod in uživanja nedovoljenih substanc v zavodu, težko pa vplivamo na to kaj se dogaja doma.«* Omeniti je potrebno, da mladostniki ki drogo uporabljajo predvsem za

vikend, še niso odvisni od drog. Calafat idr. (1999, v Sande, 2004) pravi, da gre pri taki obliki za rekreativno uporabo, ki omogoča razmeroma neboleč prehod v naslednji teden. Pri posameznikih, pri katerih zavod zazna povečano tveganje za razvoj zasvojenosti pa je potrebno izvajati indicirano preventivo, kar pomeni poudarek na individualni obravnavi in tesnem sodelovanju med različnimi strokami (Uradni list RS, 2014). Zavodi se zato največkrat povežejo tudi z zunanjimi strokovnjaki pristojni za to področje, kot na primer klinični psiholog, družinski terapevt, služba zdravstvenega doma, ki se ukvarja z odvisnostjo, pedopsihiatri. Na tem mestu se včasih pojavijo tudi težave: *»... da prosimo pomoč pedopsihiatrije, pa ne dobimo pomoči, ki bi jo potrebovali, ker so ne vem prepolni oddelki tam, ali recimo pedopsihiatri ne vidijo tega kot akutno.«* Strokovnjakinja 1 poudari, da zavod ni pristojen za obravnavo odvisnega posameznika, ki ima telesne simptome in psihične krize: *»Lahko pa svetuje in usmerja k drugim dejavnostim, ki dajejo otrokom zadovoljstvo in užitek, neko nadomestno zaposlitev in zapolnitev časa, da se zmanjša uporaba drog.«* Zorko (2000) ugotavlja, da imajo mladostniki, ki bivajo v vzgojnih zavodih, pogosto težave pri organiziranju in načrtovanju svojega prostega časa. Vzgojitelj lahko tu posreduje in ponudi mladostniku različne aktivnosti, ki vključujejo voljo, znanje in spretnosti. Strokovnjakinje poročajo tudi o velikem deležu otrok na medikamentozni terapiji pri pedopsihiatru, predvsem zaradi motenj koncentracije, hiperkinetičnega sindroma in depresije. Uporaba medikamentozne terapije je lahko prednost pri delu z otrokom: *»Otrok, ki se ne more zbrati in umiriti za noben pogovor, učno delo in postane neuspešen, se s tabletami vsaj malo umiri, ker potem spet lažje sodeluje pri pouku in lahko sledijo dobre stvari ... dobra ocena, uspeh, motivacija se dvigne.«* Težavnost otrok, ki prihajajo v zavod, se vse bolj stopnjuje. Zelo velik je porast kombiniranih, sestavljenih in kompleksnih motenj. Sorazmerno z naraščanjem števila huje motenih otrok se vedno bolj pojavlja problem otrok, pri katerih simptomatika prerašča okvire ustanov, in jim princip integracije ne ustreza (Šijanec, 2000).

Potrebe sodobne populacije otrok v vzgojnih zavodih

Avtorici Gregorec in Debeljak (2007) sta mnenja, da otroke premalokrat vprašamo, kaj si dejansko želijo in kaj pričakujejo. Sogovornica 1 pri tem izpostavlja dejstvo, da ko govorimo o potrebah otrok v okviru zavoda, je poudarek na tem, da le te ne smejo biti vezane samo na vzgojni zavod. Zavod se namreč lahko zelo trudi in da otroku veliko, ampak če s strani njegove družine in pomembnih ostalih ne dobi tistega kar potrebuje vzporedno, bo težko uspešen.

Izpostavi dejstvo, da otrok potrebuje nekoga, h kateremu se lahko vrača čez vikend in čez počitnice: *»... ker ima otrok neke korenine nekje.«* Strokovnjakinja 2 pri tem izpostavi pomanjkljivost pomembne osebe pri otrocih, ki so *»bolj zahtevni in ne pašejo v sistem.«* Pomemben faktor otrokovega bivanja v vzgojnem zavodu so torej starši ali pa rejniki, ki mu stojijo ob strani, mu pomagajo pri delanju sprememb, mu pokažejo, da jim ni vseeno in tudi postavijo meje, ki jih ne prehaja s svojimi vedenjskimi oblikami: *»... otrok mora imeti neko stalnico.«* Otrok prihaja iz družine v vzgojni zavod in se vseskozi vrača nazaj v družino, zato je obravnavanje otrok v zavodu, ne da bi hkrati obravnavali tudi starše, le polovično (Gerič in Horvat, 2000).

V okviru zavoda pa so strokovnjakinje izpostavile pomen sogovornika, ki je otroku na voljo, na katerega se lahko obrne, ji zaupa in vzpostavita takšen odnos, v katerem gre za reševanje in spreminjanje otrokovega načina življenja. To potrdi tudi Stein (2008), ki pravi, da mora strokovnjak z otrokom vzpostaviti odnos, ki temelji predvsem na zaupanju in stabilnosti. Le ta lahko pripomore k uspešnemu delu pri otrokovi socialni integraciji, samostojnosti in oblikovanju pozitivne identitete. Otroci v vzgojnih zavodih imajo pogosto težave in potrebujejo nasvete na področju medosebnih odnosov, odnosov s predstavniki nasprotnega spola ali partnerstva. Kiehn (1997) pravi, da otroci v zavodu pričakujejo tisto, kar so prej pogrešali. To so predvsem razumevanje, spodbuda, motivacija, podpora in preprečitev nadaljnjega napačnega razvoja. Sogovornice v tem kontekstu izpostavljajo, da če otrok sam v sebi ni miren in ni v dobrih odnosih z ostalimi vrstniki, družino ali vzgojitelji, se lahko zgodi, da to vpliva tudi na ostala področja: *»... večina otrok učno ne more napredovati, ne konča šole, in se še bolj identificira s to svojo vlogo, da nič ni sposoben.«* In obratno: *»Če gre otroku v šoli slabo, se tudi na drugih področjih to kaže.«* Pri delu z otrokom je zato pomembno *»da se z otrokom najde področje, kjer je on lahko uspešen, če na ostalih ni, in da se ga tam toliko dvigne, da on doživi, da je on nekaj sposoben in od tam lahko gradimo naprej.«* Poleg pogovorov pa otroci v vzgojnih zavodih potrebujejo tudi usmerjanje pri vsakodnevnih opravilih: *»pospravljanju svojega prostora, organizaciji dela in koncentraciji pri učenju.«*

Vse strokovnjakinje izpostavljajo določene težave, kadar zavod ni zmožen zagotoviti potreb posameznika, ki je nameščen. Razlog za to je po njihovem mnenju ta, da otrok ne sodi v to institucijo, zaradi njegovih specifičnih težav. Pri teh otrocih ima zavod velikokrat dilemo glede

tega, ali vztrajati naprej, ali pa predlagati premestitev v neko drugo institucije, kjer se izkaže: *»... da za take otroke tudi ni primernih institucij.«* Tudi strokovnjakinja na CSD izpostavi, da se težave pri nameščanju otrok in mladostnikov v vzgojne zavode pojavljajo takrat, ko zavod težje sprejme posameznike. Raziskava avtorice Kobolt (2015) poroča, da so zavrnitve s strani zavodov, CSD-jem delale preglavice, saj velikokrat v rokah nimajo nobene druge alternative. To kaže na potrebe dodatnih mrež ustanov k realizaciji novih oblik pomoči.

Otroci, ki sodijo v to skupino in jih sogovornice izpostavljajo so:

- otroci ali mladostniki s psihičnimi težavami: *»Veliko otrok je s psihičnimi težavami, za katere tukaj ni dobro, ker tudi nimamo ustreznega kadra. Saj jih peljemo kam ven, samo to so te obravnave enkrat na mesec ali pa še to ne.« /.../ »Otroci, ker imajo psihične težave in ne spadajo čisto v zavod, ampak tudi ni ustrezne oblike pri nas, kamor bi ga lahko namestili, morajo pa končati osnovnošolsko obveznost in se jih potem po navadi usmeri v vzgojni zavod.«*
- otroci ali mladostniki iz drugih kultur: *» Če imaš nekoga iz druge kulture, z drugačnimi vrednotami, načeli, ga je zelo težko v sistem vključiti.«*
- otroci ali mladostniki, ki imajo večje težave z uporabo drog: *»... nismo strokovnjaki za obravnavo odvisnosti, in če je, ali pa če bo prišel nek otrok, ki je odvisen v tistem trenutku, sploh pa do 14 let, mu mi ne moramo nuditi prave pomoči.«*

Na tem mestu vzgojni zavod bolj intenzivno sodeluje s CSD-jem, saj skupaj iščeta različne možnosti za posameznika, ki bi potreboval drugačno ali pa bolj poglobljeno vrsto pomoči.

8.4 RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 3 IN 4: Kakšno vrsto intenzivne individualne obravnave vzgojni zavod vključuje v svoj letni delovni načrt? Kakšne metode in strategije uporablja strokovnjak pri delu v intenzivni individualni obravnavi?

Delo z družino

Strokovnjakinje poročajo, da imajo vsi trije zavodi ustaljene oblike dela s starši kot so: *» telefonski pogovori, ob prihodu po otroke čez vikend in počitnice, na timih, obisk vzgojitelja na domu, preden se sprejme individualiziran program, obisk svetovalne službe med poletjem.«*

Poleg tega zavodi organizirajo tudi zapisovanje dnevnika s strani staršev in delavnice za starše, ki jih večinoma vodi svetovalna služba in potekajo na prostovoljni bazi. Strokovnjakinja 3 izpostavi napredek in pozitivne spremembe obiskovanja delavnic. Posamezne vzgojne skupine se poslužujejo tudi roditeljskih sestankov, na katere povabijo starše v zavod. Mikša (2015) opozarja, da so oblike sodelovanja zavoda s starši šibke, saj pogosto ne gre za enakovreden odnos med starši in laiki. Pri tem avtorja Jensen in Jensen (2011) opisujeta odnos med starši in strokovnimi delavci kot odnos med strokovnjakom in laikom. Vzgojitelji nastopajo tudi kot predstavniki nekega političnega sistema, kar naj bi jim simbolično dalo večjo moč. To vsekakor ne pomeni zlorabljanje moči vzgojitelja nad starši, temveč sposobnost za prevzemanje odgovornosti za kakovost odnosa. Strokovnjak kot predstavnik institucije v odnos prinese tudi vrednote, ki so opisane v večini delovnih načrtov institucije. Sogovornice povejo, da se težave pri komunikaciji pojavijo *»pri starših, ki zavoda ne sprejemajo, ker potem tudi otroci slabše sprejemajo zavod in slabše sodelujejo, težje je delati z njimi.«* Vzrok tega je lahko v tem, ker je vključevanje staršev v zavodske oblike dela odvisno od njih samih in je prostovoljno, kar strokovnjakinja 2 vidi kot kritično do otrok: *»Otroci, ki pridejo v zavode, morajo vse sprejeti in se prilagoditi, starši pa ne rabijo nič in imajo še vedno iste pravice.«* Na tem mestu se pojavljajo predlogi uvedbe zakonske nujnosti za sodelovanje staršev v procesu (Mikša, 2015).

Poleg ustaljenih oblik dela z družino otroka, pa se zavodi poslužujejo tudi drugih, bolj intenzivnih pristopov.

1. Strokovnjakinja 1 izpostavlja posebno obravnavo, ki je vezana na bivanje posameznika v družinskem okolju in kjer strokovni delavec iz vzgojnega zavoda individualno dela z otrokom na domu. To se zgodi v primeru *»ko otrok popolnoma zavrača zavodsko življenje, hodi na bege, postane zaradi tega sam sebi nevaren, ostalim nevaren, postane agresiven, promiskuitetno vedenje.«* Poleg dela v domačem okolju gre tudi za delo drugje: *»... ko gre na beg ga je šel iskat okrog, pa ga potem domov peljal, ali pa šel z njim skupaj z mamo na sodišče, svetoval takrat zraven.«* Večina takih obravnav se zgodi takrat, *»ko so otroci tik pred koncem šolanja, in ko so niso več zdržali tu, so prerasli v bistvu vse okvire, da je konec devetega razreda, pa mu je samo še malo manjkalo recimo, da bi res zaključil deveti razred, pa da ga ne bi čisto odneslo čez rob.«* Namen je torej največkrat *»da mu uspe dokončati, pa da se lahko potem vpiše naprej na srednjo šolo, pa*

potem mogoče vseeno v tistem obdobju toliko dozori, da začne mogoče drugače razmišljati.« Preden pride do take vrste obravnave, je otrok najprej v zavodu, kjer ga » *poskušamo motivirati, delamo z njim, naredimo program individualiziran, poskušamo najprej znotraj zavoda vsaj izkoristiti možnosti, ki so.*« Primer takega dela je seveda možen, če to razmere v družinskem okolju dovoljujejo in v dogovoru med vzgojnim zavodom, CSD-jem ter starši.

Podoben primer so imeli tudi v VIZ Smlednik, kjer je bil dogovor sklenjen na ta način » *da je bival doma, program šole pa se je izvajal tako, da je center zagotovil prostor, ministrstvo pa človeka, ki je bil pri nas zaposlen in se je z njim ukvarjal, naši učitelji pa so pripravljali gradiva in preverjali znanje.*« Strokovnjakinja 4 pove, da se za to obravnavo zavod odloči, ko kljub različnim poskusom bivanja posameznika v vzgojnih zavodih funkcioniranje otroka ni uspešno: »*Ne gre kar tako, da bomo z enim kar tako delali, tukaj je dejansko veliko različnih debat z ministrstvom, izpolnjeni morajo biti različni pogoji (to se je preizkusilo, to ne funkcionira, zelo mora biti opravičeno).*«

2. Drugi primer je oblika dela z družino na domu oziroma »*pogostejši obiski v družino, kjer se gre z otrokom v družino.*« Namen dela je širše reševanje problemov otroka, ker se tudi največkrat izkaže, da problemi izhajajo iz družine. Taka oblika z družino »*ne pomeni, da bi tam kar ostal, gre samo za par ur, to je kratka varianta.*« Poleg tega pa se VZ Veržej poslužuje tudi tega » *da starše pripeljemo noter v zavod, pa jih imamo, ali je to samo en dan, ali je to čez vikend, tako da tudi prespijo tukaj. In potem se vključujejo vzgojitelji, psihologinja, vodja in s tem z otrokom in družino delajo, to zdaj ne pomeni sicer čisto individualno delo, ampak je namenjeno samo enemu otroku.*« Strokovnjakinja 1 pove, da na tak način delajo s četrtno otrok in družin v vzgojnem zavodu. Z nekaterimi bolj intenzivno, z drugimi pa manj, odvisno od primera in potrebe: »*... nekako 10 procentov je, kjer nismo nič dosegli. Enih 10 procentov, da je bilo, bom rekla, v tistem trenutku pristno, potem pa spet ne nekaj časa, torej ne stalna korist, da bi zdaj lahko rekli, to pa lahko nadgradimo. Tam nekje 70-80 procentov pa lahko rečemo, da je to samo dobre stvari prineslo.*« V primerih, ko se je izkazalo za pozitivno, se je izboljšala komunikacija, odnosi med družinskimi člani so se spremenili, starši so začeli bolj razumeti delo zavoda (»*da zavod ni samo institucija, ki zahteva stroga pravila, ampak so pravila namenjena*

varnosti») in se je povečalo sodelovanje med njimi. V nekaterih primerih pa se starši ne znajdejo v taki obravnavi, »dvignejo roke od otroka in ne želijo sodelovati.«

- Podoben način dela s starši izvajajo tudi v VZ Planina, kjer gre za izmenjavanje pozitivnih izkušenj v relacijskem odnosu otrok-starš-vzgojitelj, spoznavanje otrokovega okolja, vzpostavitev trdnjše sodelovalnega odnosa s starši, doseganje sproščene vzdušja. Pri izvajanju uporabljajo modelno učenje, oblike samopomoči, evalvacije obiskov in dela ob skupnih vikendih. Ves čas pa je v ospredju individualna obravnava družine in otroka (Kobolt idr., 2015).

- Metode in strategije dela

Po besedah strokovnjakinje 1 je postopek dela z družino v zavodu tak, da ko se starše povabi v zavod in so tam nastanjeni 1 dan ali pa čez vikend prespijo, se v ta način dela vključuje več različnih strokovnjakov iz zavoda. To so vzgojitelji, psihologinja, vodja in morebitna možnost vključevanja mediatorok, kadar je potrebno tudi kaj med starši rešiti. Tako vključeni strokovnjaki skupaj s starši organizirajo program o delu v obdobju, ko so starši v zavodu: »Ni to namenjeno samo pogovoru, ampak da se skupaj stvari počne, kot naj bi jih počeli doma.« Pri tem je pomembna vloga vzgojitelja, ki je »pri delu z družino za zgled, moderator v skupini, ko pride do trenj, da vpliva, posreduje in svetuje, kaj narediti drugače, preceni kaj je otrok sposoben, poskuša starše v vse vključiti, vpliva na komunikacijo, odnose med njimi, funkcioniranje, svetuje, kako zaposliti otroka in družini tudi pusti prosto pot ter se umakne.« Strokovnjakinja poudarja, da je področje, na katerem se dela z družino, odvisno od posameznega primera: »včasih je delo namenjeno temu, da se starši učijo, kako naj se z otrokom učijo, da ne delajo namesto njega, da mu le pomagajo in pogledajo stvari, pri drugem primeru se dela na odnosu med starši in otroki, ker je slaba komunikacija med njimi in kratki stiki.« O potrebah sodobnih družin avtorji izpostavljajo, da se področja potreb staršev in družine vežejo na informacijsko, instrumentalno, čustveno in socialno področje. Mnogo staršev ima namreč pomanjkljive "informacije" o negi, zdravju otrok ter predvsem o tem, kje pridobiti te informacije. Nevednost se pojavlja tudi pri nudenju varstva otrok, možnosti denarne pomoči. Velika manjka pa je prisotna tudi na socialnem in čustvenem področju nekaterih staršev. Na tem mestu avtorji predlagajo uvedbo lokalnih družinskih centrov v Sloveniji, ki bi pokrivala te potrebe družin (Boškić, Rakar, Kuhar in Nagode, 2012).

Socialno pedagoško delo s pomočjo živali

V enem izmed zavodov v svoj letni delovni načrt vključujejo tudi socialno-pedagoško delo s pomočjo živali. Tudi to delo lahko štejemo pod posebne individualne obravnave, ker pri tem delu vzgojitelj lahko dela individualno ali pa skupinsko. Socialno pedagoško delo s pomočjo psa vodi »vzgojitelj, ki ima izobrazbo ne za terapijo, ampak samo za delo s pomočjo psa, za vodenje psa, za šolanje psov, te zadeve ima, ni pa prav terapija to.« Le ta delo prilagaja potrebam otrok, kjer gre včasih za individualno delo: »... ko nekomu že preseda bližina ostalih in ne prenaša več gneče ...«, včasih skupinsko ali pa kombinirano: »... je pri enem otroku na primer najprej individualno, potem pa se vključuje še ostale zraven.« Strokovnjakinja 1 socialno-pedagoško delo s pomočjo psa oceni kot uspešno in pove, »da kljub temu, da ne gre za terapijo, ima to delo ogromno terapevtskega učinka. To potrjuje tudi dejstvo, da si otroci želijo biti vključeni v delo.«

- Metode in strategije dela

Ko gre za individualno delo s pomočjo živali strokovnjakinja organizacijsko delo opiše na sledeči način: »Mentor otroka potegne ven iz skupine in gresta stran, kjer imata svoj čas.« Pri delu s pomočjo psa se izjemoma ne dela na učnem področju, temveč bolj na »samofunkcioniranju otroka, medosebnih odnosih, pogovorov o težavah in prenašanju na teme in vsebine problemov otroka, ki jih skupaj rešujeta.« Poleg tega pa na tem mestu ne gre vedno za direkten pogovor, temveč tudi za »učenje, kako ravnati s psom, skrb in vzgojo za psa.« Živali imajo več funkcij pri vzpostavljanju odnosa in vzgojnega delovanja. Lahko delujejo kot "socialno mazilo" in pomagajo pri vzpostavitvi odnosa med uporabnikom in strokovnjakom, iz pozitivnega odnosa med živaljo in posameznikom, se le ta lahko prenese tudi na pozitiven odnos med strokovnjakom in otrokom. Lahko pa je žival tudi podpora v otrokovem življenju ob doživljanju stresa (Marinšek in Tušak, 2007).

Individualna učna pomoč

V MD Malči Beličeve v okviru letnega delovnega načrta peljejo dopoldansko in popoldansko učno individualno pomoč. Dopoldansko učno pomoč izvaja 1 individualni pedagog in je le ta namenjena predvsem srednješolcem, ki imajo popoldan prakso ali pa pouk, vanjo pa so vključeni tudi tisti otroci, ki zaradi različnih razlogov ostanejo v domu: »... to so eni srednješolci, ki imajo standardni urnik, pri katerih veš, kaj bomo delali takrat in takrat in padalci, primer, da je en je

zbolel, pa mam dopoldne.« Popoldansko učno pomoč pa izvajajo trije vzgojitelji, kjer vsak pokriva po dve vzgojni skupini. Namenjena je predvsem otrokom, ki imajo specifične učne težave. V zavodu se individualna učna pomoč izvaja že približno 15 let.

Dopoldansko in popoldansko individualno delo se v zavodu razlikuje. Pri dopoldanski učni pomoči ima strokovnjakinja več časa tudi za druga področja in ne samo za učno, saj ima tudi bolj dinamičen urnik. Strokovnjakinja za dopoldansko individualno učno pomoč pove: *»Glede na to, da je to po navadi celo dopoldne, se celo dopoldne ne učimo, ker to je čisto preveč, ker imajo še popoldne šolo.*« Poleg tega imajo *»predvsem osnovnošolci, ki imajo dopoldne učno pomoč, velikokrat tudi popoldne učno pomoč.*« Področja, na katerih dela dopoldanski individualni pedagog so, *»prepletena in se spreminjajo, saj je odvisno, kdo ostaja v domu in je vsakodnevno drugače.*« Nekateri potrebujejo dopoldansko individualno pomoč vse leto, nekateri pa samo občasno. Strokovnjakinja za popoldansko učno individualno pomoč pa pove, da je njeno delo izključno vezano le na učno področje. Pokriva namreč približno 4 otroke iz ene vzgojne skupine in 4 iz druge skupine, pri čemer ima *»točen urnik, ki je nakopičen .../.../... saj bi si lahko vzela več časa za enega otroka, a bi bil potem drugi prikrajšan.*« V individualno učno pomoč so vključeni stalni otroci, edino *»včasih se zgodi, da pride kakšen nov, ali pa, da kdo ne potrebuje več, ker ima dovolj druge pomoči, na primer študente.*«

Čeprav vzgojitelj za individualno učno pomoč največ časa nameni učnemu področju, pa ima zelo malo stika s šolo, ki jo obiskuje otrok. Strokovnjakinja povesta, da ima največ stika s šolo matični vzgojitelj: *»... hodi na govorilne ure, roditeljske sestanke, preko e-asistenta preverja ocene in odsotnost*« in ta potem poroča individualni učni vzgojiteljici: *»Če bi še jaz komunicirala s šolo, bi bila prevelika zmeda.*« Popoldanska individualna vzgojiteljica pove, da gre občasno tudi ona na govorilne ure.

Dopoldansko učno pomoč v okviru šole izvajajo tudi v VIZ Smlednik. Razlika je edino v dejstvu, da zavod vključuje interno šolo, in je *»v okviru šole zaposlena vzgojiteljica, ki opravlja delo individualne pedagoginje, ampak ona pokriva le šolski del .../.../... učna pomoč pri različnih predmetih, zaposlena je kot vzgojiteljica, ampak dela pa v šoli.*« V dogovoru z učiteljem se določi, katere posameznike bo vzela od ure, ker potrebujejo individualno pomoč.

- Metode in strategije dela

Glede na pomanjkanje osnov otrok na učnem področju vzgojiteljici za učno individualno pomoč izpostavita: *»... večna dilema bi rekla, pri našem delu, kje začeti. Ali začeti pri snovi tretjega razreda poštevanko, da osvoji tiste osnove, da lahko potem gradiva naprej, ali nekako probati furati, da pač konča to osnovno šolo, ker v bistvu pa potem vmesna snov se nabira. Tako, da tu je meni največji izziv.«* Potrebno je torej uporabljati metode, ki bodo otroku dvignile motivacijo in bo tako dosegel določen uspeh. Pri učni pomoči strokovnjakinji za individualno učno pomoč navajata različne metode in strategije, ki so: ugotavljanje učnega tipa otroka in glede na to pomoč pri izdelovanju izpiskov (*»Dajanje slikic, pogovor, spraševanje, razlaga.«*); priprava delovnih listov (*»Uporabljanje drugačnih nalog kot v šoli, da gre za drugi zorni kot, povezovanje in razlaga.«*); uporaba interneta in filmčkov za lažjo predstavo (*»Otroci, ki so nerazgledani in imajo manj izkušenj, si težje predstavljajo in težje učijo.«*); fotokopiranje; sprehod v knjižnico (*»Nekateri nočejo brati nobene knjige za domače branje in poteka cel postopek, da ga najprej spodbujaš, da si bo sam sposodil knjigo, in v nekaterih primerih greš tudi ti z njim v knjižnico.«*); uporaba računalnika za delo seminarskih nalog; pomoč pri pripravi delovnega okolja (*»Prezračenje sobe, pospravljanje sobe, lepljenje listov v zvezek.«*); usmerjanje pri organizaciji šolskih obveznosti. Vzgojiteljica za dopoldansko učno individualno pomoč poleg učnih metod uporablja tudi več metod na drugih področjih, saj ima za to več časa: *»Družbena kramljanja, pogovori o stanju v svetu, gledanje poročil in pogovor o aktualnih temah, sestavljanje puzzle, delavnice v sodelovanju s svetovalno službo za skupino punc, teta Justi za svetovanje.«* Strokovnjak mora biti tako fleksibilen in se predvsem znati prilagajati potrebam otroka: *»Moraš preceniti, ali je otrok sposoben delati za šolo in če ni, včasih tudi ni vztrajanja, pa potem to drugič naredi .../.../... če med učenjem pride do tega, da se otrok odpre, se je treba prilagoditi tej situaciji.«*

Program individualnega učnega vzgojitelja in realizacija le tega je opredeljena tudi v letnem delovnem načrtu in je vključen v splošen individualiziran program posameznika. Oblikuje se ciljno, konkretno didaktično, časovno in v sodelovanju med matičnim vzgojiteljem in potrebnim vzgojiteljem za učno individualno pomoč na začetku šolskega leta, *»ko se tudi pogleda urnike, kdaj bo kateri na vrsti, kaj se bo delalo čez leto, čas individualne obravnave.«* Oblikuje se posebej za določenega otroka, glede na njegove zmožnosti in potrebe: *»Poteka pogovor z*

matičnima vzgojiteljema o tem, kdo potrebuje več pomoči in za koga je bolj pomembno.« Med letom pa prihaja do sprotnega prilagajanja, preverjanja in dodajanja programa: »Sodelovanje poteka z vzgojiteljicami, ki tudi popoldne izvajajo učno pomoč v zvezi z delom, da ne pride do ponavljanja, način razlage mora biti podoben, da je čim večja učinkovitost.«

Posebne intenzivne individualne obravnave

1. STANOVANJSKA SKUPINA ZA ENEGA OTROKA

- Strokovnjakinja 1 izpostavlja poseben individualni program, ki ga zavod pelje približno tri mesece. Gre za stanovanjsko skupino za enega otroka, s katerim delajo 4 vzgojitelji 24 ur na dan. Vzgojitelji, ki delajo v stanovanjski skupini, so pred tem delali v vzgojnih skupinah. Za program te individualne obravnave je bilo potrebno soglasje ministrstva: *»... sicer smo dobili z ministrstva enega vzgojitelja premalo, da naj se najdemo.«*

Po treh mesecih takega načina dela strokovnjakinja ocenjuje pozitivne učinke programa: *»Otrok se je umiril, po dveh mesecih je šel lahko prvič domov v spremstvu vzgojitelja, ki je bil nekaj ur z njim, kakšno uro pa so ga pustili že samega v družini.«* Otrok je zaradi načina individualnega pristopa vzgojitelje sprejel kot *»je sprejel redko koga v svojem življenju.«*

- Metode in strategije dela

Program za izvajanje stanovanjske skupine za enega otroka je oblikovala vodja zavoda na podlagi izkušenj in programov iz Evrope in na podlagi tega glavnega programa *»vzgojitelji naredimo poseben individualiziran načrt posebej za otroka.«* Prednost pri oblikovanju tega načrta je bila, ker *»smo otroka že od prej poznali, ker je bil v skupini in smo vedeli, kaj potrebuje družina in otrok.«* Ministrstvo, ki je v sodelovanju s CSD odobrilo program, je po treh mesecih podalo tudi *»feedback«* in glede na uspešno izvajanje programa podaljšalo izvajanje programa za nadaljnje tri mesece. Program se sproti prenavlja, spreminja in prilagaja otroku.

V omenjeni individualni obravnavi strokovnjakinja poudari delo na različnih področjih otroka: *»... gre za vse zadeve skupaj, učno, socialno, družinsko, ...«* V program stanovanjske skupine zavod vključuje tudi druge prej omenjene individualne obravnave, ki so potrebne otroku: *»... vabilo staršev v stanovanjsko skupino in delo z družino, obisk in delo z družino otroka na domu, delo s psom.«* Poleg vzgojiteljev pa se v delo z otrokom vključuje tudi svetovalna služba

in medicinski tehnik, ki opravlja redne razgovore z otrokom ter učitelji, ki preverjajo znanje otroka.

Po besedah strokovnjakinje 1 se otrok, ki je obravnavan v stanovanjski skupini, v začetku dva meseca, zaradi zapletene družinske situacije, ni mogel vrniti v družino. Tako je zavod postopoma pričel z uvedbo obiska otroka doma in prihod do te stopnje, da je otrok tudi že prespal doma. Postopno uvajanje je potekalo in poteka tudi pri uvajanju otroka v skupino: *»... smo po enega vrstnika dozirano že dali, čisto samo enega, pa je bilo mogoče kakšne pol ure v redu, potem je pa že začel počasi s temi vedenji, kot na primer nastopaštvo, naveličanost, malo bi že pokazal moč.«* Mladostniki imajo namreč pogosto težave z vključevanjem, vzpostavljanjem stikov in navajanjem na zavodski režim. Svoje nestrinjanje z bivanjem posamezniki kažejo tudi z neupoštevanjem pravil in agresivnim vedenjem (Pavlović, 2014).

Na učnem področju ima zavod program zastavljen tako, *»da vzgojitelji otroka v stanovanjski skupini poučujejo in pripravljajo, vodja pride potem tja s testom, ki ga otrok piše. Test se nato odnese nazaj učiteljici, ki ga popravi in oceni, kasneje pa gre še učiteljica sama tja in ga ustno vpraša.«* Tak individualni pristop na učnem področju strokovnjakinja v tem primeru ocenjuje kot uspešno: *»... če bi bil otrok v skupini, bi imel verjetno pol predmetov neocenjenih, a individualno je uspešen.«* Uspeh na učnem področju je za otroka pomemben, saj se ob tem dobro počuti in mu to da motivacijo za naprej.

2. INDIVIDUALNI INTERVENTNI PEDAGOG

- V VIZ Smlednik zadnje 4 leta peljejo sistem individualnih interventnih pedagogov. V začetku sta to delo izvajala dva vzgojitelja, v tem trenutku pa delo zaradi različnih razlogov izvaja ena interventna individualna pedagoginja. Strokovnjakinja 4 delo interventnega individualnega pedagoga razdeli na več področij. Ta so namenjena individualnemu delu: *»Učna pomoč in pomoč za odpravo primanjkljajev na socialnem področju.«* In delu interventnega individualnega pedagoga v skupini: *»... kot delavnice ali pa vzgojne ure v sodelovanju z matičnimi vzgojitelji.«* Pedagog posreduje tudi kadar pride do *»raznih intervencij, pride v skupini do konfliktne situacije, agresije ali karkoli, da se vključimo v delo s posameznikom in razrešujemo konflikt, ali pa v delo s skupino, bodisi matični vzgojitelj razrešuje konflikt s posameznikom, jaz pa prevzamem skupino, ali pa primer, ko včasih pride do izbruha in ga je najlažje umiriti na tak način, da ni*

občinstva, ki ga tam spremljajo in spodbujajo, da se skupina odmakne.« Na ta način interventni individualni pedagog tudi prihaja nasproti matičnim vzgojiteljem: *»... če si ti kot vzgojitelj sam, nikoli ne moreš pustiti otroka, ki je v afektu brez nadzora, torej nekdo poskrbi za tistega, ki je v afektu, drugi pa prevzame ostale, da niso tam gledalci, in da ga ne spodbujajo, da dodatno vztraja pri svojem vedenju .../.../... interventni pedagog vzame iz skupine posameznika, ki to potrebuje in matični vzgojitelj lahko dela z ostalimi .../.../... nadomeščamo matične vzgojitelje ob odsotnosti, imamo nekaj interesnih dejavnosti.«* Razlika, ki jo strokovnjakinja 4 pri tej obravnavi poudari je, da vizija individualne interventne pomoči ni samo učna pomoč in se ne enači z individualno učno pomočjo, temveč gre za podporo posameznikom tudi na drugih področjih.

- Vključevanje individualnega interventnega pedagoga ima v svojem letnem delovnem načrtu opredeljeno tudi Zavod za vzgojo in izobraževanje Logatec. Le ta ima pomembno vlogo tudi pri delu s posamezniki, ki pridejo k pouku pod vidnim vplivom droge (Bogataj, 2015).

- Metode in strategije dela

Strokovnjakinja 4 pove, da je poudarek interventnega individualnega dela na učnem področju, ker imajo otroci veliko specifičnih učnih težav, poleg tega pa si otroci največkrat postavljajo cilje, da želijo zaključiti šolo in tako se največkrat postavlja prioriteta na učnem področju: *»Če otrok doživi na šolskem področju uspeh, ki ga doslej ni bil vajen, to pomembno vpliva na njegovo samozavest, motiviranost in angažiranost za druge aktivnosti.«* Pri otrocih, ki imajo specifične učne težave in več težav na učnem področju, se individualni interventni pedagog dogovarja z učiteljem in so tudi konstantno obravnavani 3x do 4x na teden: *»... eni so tudi taki, ki pridejo med šolskim letom in morajo pridobiti ocene za nazaj, ker so bodisi negativne ali niso obiskovali šole, in spet v okviru šole ni toliko časa, da bi se stvari lahko v okviru pouka predelali in morajo nekako v okviru vzgoje in spet, če se kot matični vzgojitelj s tem ukvarjaš, zapostavljaš ostale.«* Pri učni pomoči gre vedno za dogovarjanje z učitelji: *»Tako, da nekako prevzamemo ta del, da šola zbira tiste sprotne zadeve, saj gre vedno za dogovarjanje z učitelji, z učitelji uskladiš gradiva in nekako prevzameš, spodbujaš otroka in ga motiviraš imaš nadzor nad tem, da res nekaj dela, odgovornost za pridobivanje ocen mora prevzeti sam, ampak ti si tukaj, da mu držiš okvir, mu pomagaš pri stvareh, ki jih ne razume, ker rabi dodatno razlago.«*

Pri posameznikih, ki so v okviru skupine izstopajoči in potrebujejo pomoč za odpravo primanjkljajev na socialnem področju, individualni interventni pedagog pomaga pri različnih težavah : *»... od tega kako se vključiti v družbo, kako komunicirati z vrstniki, kako doseči, da si med vrstniki sprejet, primernem odnosu do vrstnic.«* To skuša reševati predvsem v okviru preživljanja prostega časa s posameznikom, kjer gre za *»neformalen pogovor, debatiranje o teh stvareh, ki so problematične .../.../... v nekem sproščenem vzdušju je drugačen pogovor .../.../... izdelovanje plakata s fotografijami, kjer izkoristiš čas za pogovor, z nekom greš na kolo, na sprehod.«* Individualni interventni pedagog igra določeno vlogo tudi pri *»odsluženju škode, povzročene na zavodski lastnini, z delom in delovnimi zaposlitvami.«* Tudi tu lahko vzgojitelj izkoristi čas za pogovor: *»To so situacije, kjer lahko na drugačen način vplivaš, ker je posameznik postavljen v drugačno situacijo. Je drugače, če razmišljaš o tem, zakaj delam nekaj, imam neko zaposlitev, ki mi je neugodna, in ali se splača naslednjič to narediti.«*

O programu individualne interventne pedagoginje le ta pove, da si zaradi organizacije naredi tedenski načrt, v katerem so razdeljeni tisti otroci, ki potrebujejo učno pomoč, tisti, ki sami zaprosijo za individualno obravnavo in tisti, ki imajo primanjkljaje na socialnem področju: *»... usklajujem med interesnimi dejavnostmi, izbirnimi predmeti, med dejavnostmi, ki jih imajo v skupini in zaradi tega, da se lažje organiziramo vsi, mora biti načrt narejen kako in kaj.«* Program se vedno oblikuje v kontaktu z matičnim vzgojiteljem, *»saj oni poročajo določene potrebe, ki se pojavljajo v skupini in na podlagi tega ga tudi obravnavam.«* V programu, ki ga oblikuje individualni interventni pedagog, *»je točno določeno, iz katerega predmeta se bova učila, kaj bova delala in kakšne prilagoditve potrebuje otrok.«* Strokovnjakinja poudarja, da se je vedno potrebno prilagajati posameznikom: *»... tudi, če si jaz učno pomoč strukturiram, pa vidim, da je nekdo zamišljen in ima glavo nekje drugje, imam nek načrt, kako bom to speljala; vaje za koncentracijo, nekaj da preusmerim pozornost in speljem na tisto uro.«*

3. PEDAGOŠKO-ZDRAVSTVENI MODEL OBRAVNAVE

Menim, da v to poglavje sodi tudi poseben model, ki ga je svoje delo leta 2012/13 vpeljal Vzgojni zavod Planina. Žal zaradi zavrnitve pri sodelovanju zavoda v moji raziskavi ne morem podati podatkov iz prve roke, zato v tem delu podajam le povzetek predstavitev njihovega dela iz razpoložljivih podatkov. Gre za oddelek intenzivne obravnave, v kateri so otroci in mladostniki glede na naravo duševnih motenj in neobvladljivega agresivnega vedenja deležni posebne skrbi

in pozornosti, z namenom varovanja telesne nedotakljivosti vrstnikov in osebja. Pri tem so uporabljene prilagoditve pri izvajanju pouka (individualizacija), povečan nadzor in vključevanje v skupne aktivnosti z vzgojiteljem, ki je vedno v paru z zdravstvenim tehnikom. V oddelku poleg pedagoškega osebja delujejo tudi zdravstveni tehniki, psihiatrinja, medicinska sestra, socialna delavka in psihologinja (Kobolt idr., 2015). Razlog za vpeljavo intenzivnega oddelka je povečanje agresivnega vedenja med otroki in mladostniki. Iz sekundarnega vira pa izhaja izjava ravnateljice (prav tam) »da v njihov zavod prihajajo pogosto otroci, ki so jih v večini zavodih odklonili, njihova institucija pa jih sprejme, da ne bi bili prikrajšani za strokovno obravnavo, ki jo potrebujejo.«

4. DRUGE POSEBNE OBRAVNAVE VZGOJNEGA ZAVODA

V to poglavje umestim posebne primere in oblike dela, ki so v vzgojnih zavodih sicer redki, a pričajo o tem, kako se zavodi (in CSD ali druge pristojne službe) znajdejo v okviru sistemskih možnosti.

- Strokovnjakinja 1 poroča o posebnem individualnem delu učitelja, kadar otrok ni sposoben sodelovati v šoli, je agresiven, kaže samopoškodbeno vedenje ali bi odšel na beg. V teh primerih se otroka zaposli znotraj skupine in učitelji prihajajo z njim predelovati snov, da otrok ne zamuja preveč. Nekateri pa so tudi primeri, ki bivajo doma in pridejo v zavod le zaradi izobraževalnega dela: *»Učitelji sodelujejo pri poučevanju otrok, ki so doma in preverjajo znanje.«*
- Strokovnjakinja 4 izpostavlja primer posameznika, ki sicer po starosti še ni bil primeren za srednješolski zavod, a je zaradi njegovih fizičnih lastnosti: *»... po konstituciji je bil večji kot vrstniki, ki so bili tukaj, močan, agresiven, agresiven je bil že v prejšnjem okolju, imel je veliko kaznivih dejanj ...«,* sodišče izreklo ukrep namestitve v srednješolski zavod Logatec. S pomočjo sodišča je bil določen konsenz, ker je v dotičnem zavodu presegal okvirje: *»... zavod si tudi ni mogel privoščiti, da bi ga obravnavali individualno, nimaš pa pogojev, da bi ga imel v skupini.«* Zavoda sta nato sodelovala, tako da so *» oni poskrbeli za vzgojni vidik, mi pa za šolski del. To pomeni, da so naši učitelji pripravljali šolska gradiva, na podlagi katerih se je pripravljal z vzgojitelji v zavodu in naši učitelji so hodili preverjat in ocenjevat znanje.«*

- Primer posebne obravnave izpostavi tudi strokovnjakinja iz CSD. Gre za redke možnosti in primere postopnega uvajanja v stanovanjsko skupino. Le ta je potekala v dogovoru s stanovanjsko skupino, zaradi otroka, ki je imel hude čustvene stiske in ni želel bivati v stanovanjski skupini. Tako je stanovanjska skupina v sodelovanju s CSD in starši oblikovala načrt za dnevno varstvo v skupini: *»... da bi po šoli šel v stanovanjsko skupino, tam pojedel kosilo, naredil šolske obveznosti, se aktivnosti udeležil in zvečer šel domov in prespal doma.«* Potrebe po takem načinu dela izpostavi tudi strokovnjakinja 4, kar je predstavljeno v poglavju predlogov in rešitev na področju dela z otroki v vzgojnih zavodih.
- Strokovnjakinja iz CSD poroča tudi o sodelovanju z zavodi v primeru otroka, ki ima težave z drogo in ga center vključi v različne programe, namenjene odpravi odvisnosti ali pa v program za pripravo na vstop v komuno.

8.5 RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 5: Kakšne so prednosti in slabosti posamezne intenzivne individualne obravnave?

Strokovnjakinje menijo, da je vsak individualiziran program, ki je usmerjen na otroka in je njemu prilagodljiv, lahko uspešen. Pri vpeljavi mladostnika v vsakdanje življenje je pomembna njegova aktivna udeležba pri vsakodnevni situacijah, ustvarjanju življenjskega prostora, razmer za delo in oblikovanju pravil, ki ga obdajajo. S tem mladostnika vključimo v proces resocializacije, ki je ob njegovem soustvarjanju pogosto bolj uspešna (Skalar, 1995, v Zalokar, 2004). Tako na primer strokovnjakinja 1 pove, da je prednost individualnega obravnavanja v tem, *»ker je lažje peljati delo otroku prilagojeno, ker je to pristnejše in drugačno, na primer v sproščnem pogovoru ob psu ali peki peciva, pri katerem sta oba človeka in ne bdi nad njima vedno le institucija.«* Pri stanovanjski skupini, ki jo v VZ Veržej peljejo samo za enega otroka, je prilagajanje programa še bolj poudarjeno, saj se program prilagaja vsaki njegovi situaciji. Pri vsakodnevni delu v taki individualni obravnavi otrok drugače doživlja življenje v hiši, kjer lahko sodeluje in vidi vzgojitelja, ko nekaj dela in počne in mu nekatere stvari postanejo samoumevne: *»Nauči se, da če bo sodeloval in nekaj naredil, bosta posledica in učinek za njega pozitivna.«* Tudi individualna interventna pedagoginja potrjuje, da se v individualni obravnavi lahko bolj prilagajaš potrebam posameznika in posameznim situacijam, ki jih matični vzgojitelj v skupini težko izpolni: *»... jaz imam možnost umakniti nekoga iz skupine in na ta način si tudi*

matični vzgojitelj naredi prioritete v skupini.« V individualni obravnavi ima, zaradi večjega prilagajanja njegovim potrebam, otrok možnost, »da utrjuje svoja močna področja in se sooča s svojimi šibkostmi. Lahko nadgrajuje svoja močna področja in tiste stvari, kjer ima primanjkljaje, jih nekako kompenzira.«

Za razliko od posebne stanovanjske skupine, ki jo izvajajo v VZ Veržej in poteka dokaj nepovezano z vzgojnim skupinami v matičnem vzgojnem zavodu pa v VIZ Smlednik individualno delo peljejo znotraj zavoda, kar individualna interventna pedagoginja ocenjuje kot pozitivno, saj *»je delo povezano s skupinskim, informacije imaš znotraj hiše in si lahko fleksibilen z oblikami dela, ki so pri posamezniku potrebne.«*

Vse strokovnjakinje ocenjujejo večjo možnost za vzpostavljanje odnosa med strokovnjakom in otrokom v individualni obravnavi, kar naj bi bila tudi prednost individualnega pristopa. Pristop se začne že z vzpostavljanjem stika pri katerem mora strokovnjak znati izbrati primeren trenutek: *»... če nekdo preživlja prosti čas za računalnikom, pa boš prišel zraven in nekaj individualno želel delati, boš kvečjemu pokvaril odnos z njim, kot pa karkoli dobil od tega.«.../.../... najlažje je to med kakimi delovnimi zaposlitvami .../.../... meni se je bilo najlažje zvečer pogovarjat.«* Odnos, ki ga vzpostavi strokovnjak in otrok pa je lažje graditi v individualni obravnavi, kjer *»ni gneče, kjer mora biti vzgojitelj za 5 ali 10 otrok prisoten v tistem trenutku .../.../... znotraj skupine je gneča in vzgojitelj ne more narediti vsega z vsakim otrokom, bolj problematičnim otrokom je zato potrebna individualna obravnava. «* Zaradi individualnega pristopa enega strokovnjaka do enega otroka strokovnjakinja 1 poroča tudi o uspešnosti individualne obravnave: *»V obravnavi se vsi vzgojitelji posvetijo enemu otroku, zato to tudi funkcionira.«* V individualni obravnavi je prednost v tem, ker ima otrok možnost, da se lahko bolj odpre in pove več, kot matičnemu vzgojitelju: *»... dostikrat dobiš tudi posameznika, ki se ti zaupa, tukaj se kakšne informacije, ki so občutljive in jih ne izpostavljaš v zapisih na internetu.«* Poleg tega si strokovnjak vzame čas za otroka in ga odmakne iz skupine: *»... si lahko vzameš čas za pogovor, ker je v skupini to težje .../.../... otrok ima mir in ni gneče, kot v skupini, kjer je druga dinamika .../.../... učna pomoč se izvaja v njegovi sobi ali nekje, kjer lahko v miru dela, ker se veliko otrok težko zbere in jih vse zmoti.«* Pri odnosu, ki se vzpostavi skozi individualno obravnavo gre za določene elemente, ki so pomembni pri spreminjanju načina življenja ali funkcioniranja mladostnika: *»Gre za iskrenost do otroka in pri postopanjih vzgojitelja .../.../... V individualni*

obravnavi strokovnjak otroka res lahko spozna takšnega kot je in se mu zaupa na podlagi odnosa, ki ga vzpostavita .../.../... pomembno grajenje na odnosu, ker ti bo lahko otrok prej stvari zaupal.« Strokovnjak lahko tudi bolj načrtuje stvari skupaj z otrokom in upošteva njegove želje in interese, kot pa v skupini: *»... lažje upoštevam vse njihove predloge, in če ti en reče, veš, kaj pa če bi se midva dve uri učila, pa greva potem malo na sprehod, ja, ni problema.«* Strokovnjakinje grajenje odnosa opisujejo na različne način, predvsem pa je v ospredje postavljena *»spontanost«* pri tem. Gre za grajenja: *»... preko družabnih iger, socialnih iger, tematskih pogovorov, preko pogovora, interesnih dejavnosti, razvedrilnih in sprostitvenih dejavnosti.«* Primer izpostavi strokovnjakinja 2: *»Med družabno igro začnejo razlagati o težavah doma, dogajanju čez vikend, medosebnih odnosih, najstniških težavah ...«* Dve strokovnjakinji opozorita na obrambno držo in kontra učinek v primeru, da strokovnjak želi *»na silo«* z otrokom vzpostavljati odnos: *»... če boš ti nekoga povabil in rekel, ja, tako se ne boš obnašal, boš ravno kontra učinek dobil in se bo še bolj primitivno obnašal, zato to skušaš v drugih okoliščinah, ko on sploh ni z mislimi pri tem .../.../... če se ti usedeš, zdaj pa mi povej, kaj se je pa tebi zgodilo, kaj pa je narobe, kaj pa te muči, je dostikrat ta obramba otroka.«*

Individualna interventna pedagoginja je v vlogi, kjer igra določen pomen tudi vzpostavljanje stika z vsemi otroci v zavodu in poznavanje dinamike znotraj skupin in šole, saj *»ko gre za interventno stvar, ne moreš z nekom prvič priti v stik .../.../... individualni vzgojitelj mora vzpostavljati stik z vsemi, ker nikoli ne ve, s katerim se bo dodatno ukvarjal .../.../... moraš vedeti, kaj lahko pričakuješ ... ali se boš moral mogoče vključiti v kako zadevo in si lažje pripravljen in se lažje odzivaš.«*

Težave pri individualnih obravnava se kažejo v pomanjkanju časa za pokrivanje vseh potreb, ki jih imajo otroci. Primer izpostavljata strokovnjakinji iz MD Malči Belič, kjer se kaže razlika pri otrocih, ki so vključeni v dopoldansko učno pomoč, kjer je *»omogočeno več dela na drugih področjih in ne samo na učnem, ker je manj otrok .../.../... imaš čas in se ne obremenjuješ s tem, kaj mora otrok narediti.«* Dopoldanski individualni učni vzgojitelj ima priložnost tudi, *»da gremo kam ven iz doma, na sprehod, pa se na tak način pogovarjamo.«* Popoldanski individualni učni vzgojitelj pa ima za razliko bolj strukturiran urnik in je manj časa za to. To je tudi pomanjkljivost te individualne obravnave: *»... preveč je usmerjanja na učno področje in zmanjka časa o razmišljanju otroka o tem, zakaj je sploh v zavodu .../.../... otrok je preveč*

obremenjen s hišnim redom, šolo, kjer se mora naučiti ogromno stvari.« Problem strokovnjakinja 3 izpostavlja tudi pri organizaciji termina učne pomoči: *»... vsi otroci bi radi imeli individualno učno pomoč v času učnih ur.«* Tako imajo nekateri otroci na račun učne pomoči tudi manj prostega časa. Včasih se zgodi, da otrok zaradi tega odklanja učno pomoč: *»... skušamo se pogovoriti in se usedemo z matičnim vzgojiteljem in on in mi mu probamo razložiti, da je to zanj dobro, da mu bo lažje.«*

Določene pomanjkljivosti in težave strokovnjakinji 2 in 3 vidita tudi na samem delovnem mestu individualnega učnega vzgojitelja: *»... manjka mi delo v skupini, dejavnosti s skupino in šport, saj v individualni obravnavi ni časa za to .../.../... imam včasih težave pri pripravljanju didaktičnega dela, saj nimam toliko veščin na tem področju .../.../...t ežko je narediti učno področje privlačno za otroke.«* Zaradi narave dela individualnega učnega vzgojitelja pa imata včasih strokovnjakinji težave tudi pri vzpostavljanju stika z otroki: *»Nekateri otroci neradi hodijo na učno pomoč, ker si v drugačni vlogi kot matični vzgojitelj. Kontrola je večja in nekako nisi tako avtonomen kot na mestu matičnega vzgojitelja.«* Na tem mestu individualna interventna pedagoginja za razliko pove, da kot individualni pedagog *»v večini primerov nimaš negativnega prizvoka, vseeno te ne gledajo kot nekoga, ki jim vedno nekaj ukazuješ.«* Po njenem mnenju individualna obravnava zahteva drugačen pristop, kot delo v skupini: *»... ko pa pridem v skupino, marsikdaj slišim komentarje, vi ste pa v skupini "zateženi", drugače pa ne, ampak narava dela zahteva drugačen pristop. Kadar si s skupino, moraš drugače pristopati, kot kadar si s posameznikom in včasih imajo oni težave s tem, ali pa skušajo izkoriščati.«*

Pomanjkljivost nekaterih obravnav bi lahko bila tudi, da vzgojitelj neposredno zelo malo dela z družino otroka, *»edino, kjer je na šolskem področju večji problem, se na timski sestanek povabi tudi individualnega učnega pedagoga.«* Tudi individualna interventna pedagoginja v delo z družino neposredno ni vključena, a izrazi željo o nadgradnji obravnave v tej smeri: *»... ideja za enkrat še ni razvita, je pa to ena želja v prihodnje, eno področje naprej kjer so še rezerve.«*

Obravnave so na stopnji, kjer bi se določene stvari še lahko izboljšale in nadgradile: *»... več skupnega učenja med vrstniki, da si med seboj tudi pomagajo.«* S strani strokovnjakinj je bila izražena tudi potreba po dodatnih vzgojiteljih za učno individualno pomoč, saj bi več otrok po mnenju sogovornice potrebovalo individualno učno pomoč, ker so otroci iz takih okolij, kjer je redko kdo samostojen pri učenju in *»če bi imel vzgojitelj dva otroka, ki potrebujeta veliko*

pomoči za šolo, bi bila to zares učinkovita pomoč.« To potrjuje tudi individualna interventna pedagoginja, ki je mnenja, da imajo določeni posamezniki več individualne obravnave, zaradi specifičnih učnih, vedenjskih in psihičnih težav. Prioriteta se največkrat dela tam, kjer je večja potreba in to so pogosto » *posamezniki, ki so bolj izstopajoči v skupini in potrebujejo več pozornosti.*« Strokovnjakinja 1 pove, da zaradi časovne stiske lahko s strani vzgojitelja pride do »*zanemarjanja otrok, ki so bolj mirni*« na račun tistih, ki so bolj glasni in problematični in tako vzgojitelji včasih lahko tudi zamudijo problem »*tistih, ki so bolj pridni.*«

8.6 PREDLOGI IN REŠITVE NA PODROČJU DELA Z OTROKI IN MLADOSTNIKI V VZGOJNIH ZAVODIH

Sistemske neurejene razmere

Strokovnjakinja iz CSD poroča o nekaterih sistemskih težavah, s katerimi se srečuje pri nameščanju otrok in mladostnikov v vzgojni zavod. Včasih gre za časovno težavo pri nameščanju, saj » *je med poletnimi počitnicami težko otroka namestiti v zavod, ker zavodi sprejemajo le med septembrom in junijem.*« Ali pa gre za težavo, ker ni ustrezne institucije, ki bi pokrila vse potrebe otroka. Bodisi je to prezasedenost institucij: »... *včasih, če so stanovanjske skupine zasedene, pa mi mislimo, da bi bilo fajn, da je v stanovanjski, ne v interni šoli.*« Na drugi strani pa tudi problematiko lokalno nepokritih področij z ustreznimi programi za otroke. Kljub prenovi vzgojnih zavodov v razpršene stanovanjske enote, se prenova glede mreže ni uresničila, saj obstajajo nepokrite cele pokrajine (Kobolt, 2015). Konkreten primer, ki ga to dejstvo predstavlja pri nameščanju izpostavi strokovnjakinja iz CSD: »... *da se enega mladostnika sedaj namesti v Smlednik, pa nimajo 5. razreda, pa ne more iti tja, čeprav bo septembra šel v 6. In je tri mesece do tja. Zato ga bomo v Veržej namestili, ker v Smlednik ne more iti, tukaj so bolj težave. Starši si želijo, da bi šel lahko v Smlednik, ampak do septembra ga oni ne morejo sprejeti. In potem se sprašuješ, a tega otroka, ki bo v Veržehu do septembra, a je njemu v korist, ga premeščat v Smlednik ... za starše pa je daleč Veržej. Pa sem spraševala v Smledniku, če je možnost, da bi ga vseeno sprejeli, ocene ima vse pridobljene, še šola bi pomagala, ampak ne, zakonsko ga ne smejo sprejeti, oni nimajo razpisanega 5. razreda in ga v 6. razred ne morejo vključiti.*« Lokalno nepokrita področja so tudi za otroke, ki gredo v srednje šole. O tem poroča strokovnjakinja 1: »*Druga področja v Sloveniji, stanovanjske skupine, pa raznorazni domovi jih ne vzamejo, ker naprej s svojimi zapolnijo, naši pa potem redke vzamejo, ostali ostanejo na*

cestah, se pravi lokalno je popolnoma nepokrito s programi.« VZ Veržej se je že angažiral v smeri rešitve: »... smo se ponujali v določenih zadevah stanovanjska skupina, v kulturnem domu, da bomo dobili že denar in vse, da bomo lahko odprli stanovanjsko, za otroke v tem področju, ki bi morali iti v srednjo šolo, so sposobni se šolat naprej.«

Zatika se pri nameščanju otrok, ki imajo več kombiniranih motenj in vedenjskih težav. Pri obravnavi mladostnikov, ki imajo težave z drogo: *»V kolikor gre za več uporabe drog, zavodi težje sprejemajo otroke in rečejo, da niso usposobljeni za spoprijemanje s takimi težavami .../.../... v zavodu je pogoj abstinenca.«* Zaradi vse pogostejše populacije otrok s psihičnimi težavami strokovnjakinja 1 poroča tudi o pomanjkanju pedopsihiatričnih oddelkov: *»Pa ne samo stanovanjske skupine, pedopsihiatrije imajo en oddelek ta, Ljubljanska ga sploh ne vzamejo od tu, občasno nam ga z različnimi razlogi vzamejo.«* Pri nameščanju otrok, ki imajo psihične težave, strokovnjakinja 4 pove: *»... nimamo sistemsko urejeno, kam nameščati otroke, ki imajo psihične težave, dejansko nimamo mladostniške psihiatrije, oziroma pedopsihiatrični oddelek kliničnega centra ne pokriva primerov, kjer so ob psihičnih težavah prisotne še čustvene in vedenjske težave. Mi v zavodih nismo specializirani za take težave «* V zavodu otroci sicer obiskujejo pedopsihiatrične obravnave, a po mnenju strokovnjakinj, je le ta preveč redka in ne moreš pričakovati učinka.

Glede na problematiko otrok, ki danes obstaja v vzgojnih zavodih, se zavodi odzivajo v okviru lastnih zmožnosti in sposobnosti: *» Zato rešujemo na račun energije vsakega posameznega strokovnega delavca, ki se angažirajo, da vse to steče kar teče, izven svojega delovnega časa, s stvarmi, ki jih vključujejo iz lastnega domačega okolja, znajdi se pač sam in na ta način smo z vsemi programi tudi začeli.«* Strokovnjakinja 1 pove, da *»sistem pričakuje od zavoda, da bo vse rešil, a pogoji, ki bi jih zavod potreboval kot stalnico in da bi lahko kvalitetno izvajal delo, brez da pokuri vsakega vzgojitelja, niso ustrezni.«* Vse ustanove z notranjimi izobraževalnimi oblikami iščejo rešitve, ki jih v okviru zakonodaje uspejo realizirati, da bi čim bolj upoštevali potrebe, zmožnosti in sposobnosti mladih. Zaradi tega se pogosto znajdejo na robu zakonitosti (Kobolt idr., 2015).

Sodelovanje vzgojnega zavoda in centra za socialno delo

Posamezni primeri, kjer gre za specifično problematiko otroka, se rešujejo v dodatni podpori iz CSD. Drugačne namestitve ta sicer ne more najti, »ker je ni« in tako zavod in CSD skušata priti do nekega konsenza in optimalne rešitve: »... če rečejo, (zavod) ne zmoremo, ne drži se pravil, tudi center nima drugega. Razen to, da si nudimo podporo en drugemu in staršem, da vsi z mladostnikom zdržimo, pa se mogoče vseeno najde kakšna možnost.«

Pri sodelovanju med zavodom in CSD-jem so razlike med sodelovanjem v primeru, ko gre za "težavne" otroke, ali pa otroke, ki z bivanjem v zavodu nimajo težav: »... pri tistih, kjer ni večjih težav, se srečamo dvakrat, trikrat na leto, vmes se slišimo, kako gre, s starši in če ni večjih težav, niti center se ne vtika v delo zavoda, če teče po načrtih. Kjer je več težav, so včasih timski sestanki, lahko enkrat na 14 dni ali vsak teden, odvisno.« V primerih kjer gre za več težav, se lahko CSD poveže z drugimi zunanjimi institucijami, ki bi lahko otroku še nudile pomoč. Tako se na primer poveže z nevladnimi organizacijami, psihiatrično kliniko, zdravstvom, sodiščem. Na tem mestu je vloga CSD v povezovanju in koordiniranju med institucijami, motiviranju staršev in otroka. CSD nima možnosti druge namestitve, zato z zavodom išče primerne možnosti, ki bi bile ustrezne za otroke, ki imajo bolj poglobljene težave. Strokovnjakinja iz CSD izpostavi pozitivno sodelovanje med strokami: »Zdi se mi, da dobro sodelujemo z zavodi .../.../... pa tudi, če imamo različna mnenja, pa se oblikuje skupen načrt, grejo stvari v dobro smer. Tudi s tožilstvom in sodiščem v Kranju dobro sodelujemo, sodnice zelo upoštevajo tudi mnenje centra, da nam zaupajo .../.../... s šolo imamo dobro sodelovanje in z zavodi, pa tudi s Kranjem dobro sodelujemo z dispanzerjem za mentalno zdravje in imam dobre izkušnje. Tudi vzgojni zavod se poveže z dispanzerjem in če so te stvari, potem je vse ok.« Medtem ko strokovnjakinja 4 pove: »Z določenimi CSD-ji dobro sodelujemo v smislu, da iščemo naj ugodnejšo rešitev za posameznika, podamo neko strokovno oceno o primernosti namestitve oziroma, da je kakšna druga oblika namestitve bolj ustrezna za določenega posameznika. Nekateri centri imajo posluh za tovrstno sodelovanje, nekateri vztrajajo pri svojem.« Strokovnjakinja 1 pravi, da se včasih zgodi, »da z vsakega področja, stroke nekdo z otrokom nekaj dela, a ni uskladitve med strokovnjaki.« V raziskavi o stališčih vzgojiteljev do staršev so le ti izrazili mnenje, da CSD pogosto izpelje otrokovo namestitev brez doseganja konsenza s starši. Izkustvena spoznanja in branje dokumentacije, ki jo predložijo ob sprejemu otroka v institucijo izpričujejo, da strokovni

delavci CSD sicer uporabljajo vse obstoječe možnosti za doseganje konsenza o namestitvi v zavod in si vsekakor prizadevajo pridobiti prostovoljno in iskreno sodelovanje vseh vpletenih, a pogosto neuspešno (Gradišar, 2015).

Predlogi in rešitve

Strokovnjakinje na splošno povedo: *»... treba bi bilo točno urediti celoten sistem, preveriti kateri programi so potrebni, lokalno urediti dostop vsem, znotraj zavodov pa omogočiti osnovne pogoje za izvajanje določenih programov, ki so uspešni .../.../... spremeniti zakonodajo .../.../... zavodi so polni znanj in sposobnosti, ki bi jih lahko izkoristili za izboljšanje sistema.«*

Čeprav naj bi različne stroke med seboj sodelovale, je strokovnjakinja 1 mnenja, *»da se je potrebno pogovarjati, uskladiti med strokovnjaki in pogledati, kdo je za kaj pristojen in kdo ne more biti. Vsak ne more biti za vse in eden ne more biti za vsa področja.«* V tem pogledu tudi poda konkreten predlog: *»... da bi se ustanovilo delovno skupino, kjer vse stroke sodelujejo in gredo po stopnjah z otrokom. Najprej se mora otrok umiriti, potem šele lahko sodeluje tudi učno. Program, kjer različni strokovnjaki sodelujejo in delajo z enim otrokom na istem mestu.«*

V okviru zavoda strokovnjakinje podajo predloge, ki bi izboljšale delo v vzgojnih zavodih.

- **Uvedba manjših skupin v zavodu in rednih šolah:** *»manjše skupine v šoli, ker otrok recimo v zavodu funkcionira, v šoli pa ne more, ker je več otrok in je edina možnost prilagojeni program ali zavod z interno šolo, ki ima svoje specifične .../.../... manjši oddelek v šoli, kjer bi se drugače delalo z otrokom.«*, ali **več vzgojiteljev na eno skupino.**
- **Večja vpetost psihoterapije v zavod.**
- **Prehodno obdobje vpeljevanja otrok v vzgojni zavod:** *»Otrok, ki je nameščen v zavod, je takoj vpet v sistem, kjer je vse podrejeno šoli .../.../... prehodno obdobje enega meseca, kjer otrok ne bi hodil v šolo, razen na kakšne vzgojne predmete, ostalo bi naredil v zavodu in bi tako tudi zavod videl, koliko ima otrok predznanja, osnove, kako se skuša to nadomestiti in izkoristiti .../.../... čas za ustalitev otrok in ne takojšnji delovni ritem.«* Strokovnjaki so v raziskavi o vizijah vzgojnih zavodov (Kobolt idr., 2015) predlagali zgledovanje po norveškem modelu. V Sloveniji namreč manjka vmesnih

institucij in oblik dela za sodelovanje z otrokom in družino še preden in tudi po tem, ko je otrok nameščen v ustanovo za izven-družinsko vzgojo.

- **Večja specializacija programov v zavodu:** »Specializirani programi v okviru zavodov, kjer je recimo pridružena težava odvisnosti.«
- **Uvedba stanovanjskih skupin za starejše srednješolce, ki so pred odhodom v samostojno življenje in kasneje tudi uvedba stanovanj za posameznike, ki ne morejo domov.**
- **Stanovanjska skupina, ki je specializirana za določene vedenjske težave.**
- **Paleta več različnih oblik dela, na primer raznih poldnevni namestitvev:** »... primer šola + popoldne ali zunanja šola + popoldanska namestitvev, spanje doma.«
- **Institucije, ki bi bile bližje kraju bivanja posameznika.**
- **Specializirane rejniške družine s strokovno podporo.**

Veliko pomanjkanje pa strokovnjakinje vidijo tudi pri delu z družino. Predlogi za izboljšanje tega dela se nanašajo na delo strokovnjaka na terenu: »To je zunaj stalnica, tu niti en otrok tega nima, razen to, kar zdaj mi nekaj krpamo, pa hodimo nekam za njimi .../.../... konkretna pomoč staršem v konkretni situaciji .../.../... v Sloveniji manjka vmesni del, medtem da je otrok v družini in ko gre v zavod, na primer delo z družino/.../... kakšni starši potrebujejo nasvete za splošne stvari, za svetovanje in za strukturiranje časa z otrokom in bi potrebovale strokovnega delavca, ki bi bil z njimi celo popoldne.« Na tem mestu se pojavlja potreba po zgledih iz tujine, kjer imajo razvite raznolike oblike dela z družinami (Kobolt idr., 2015).

9 SKLEP

Ugotavljam, da kljub pozivanju in angažiranju vzgojnih zavodov v smeri večje ponudbe fleksibilnih oblik dela za otroke in mladostnike v vzgojnih zavodih, še vedno ni ustreznega prisluha na tem področju s strani države. Vzgojni zavodi se namreč še vedno srečujejo s problematiko, ki je povezana s sistemom države in to vpliva na konkretno delo v omenjenih institucijah. Pogoji, ki so v tem trenutku dani, nudijo preveč splošen pogled na problematiko populacije, ki je danes nameščena v vzgojne zavode.

CSD vodi postopke nameščanja otrok in pogosto se v začetku pojavljanja težav v obravnavo otroka vključijo tudi druge strokovne službe. Tu se mi poraja vprašanje, kdo je torej dejansko

odgovoren za obravnavo določenega otroka. Dogaja se namreč, da je otrok pravzaprav obravnavan z vseh strani, a zadovoljive pomoči zanj ni. Na tem mestu gre za vprašanja uskladitve strok med seboj, sodelovanje med njimi in komunikacijo, ki naj bi potekala med strokami. CSD v teh primerih pogosto opravlja le administrativno delo za otroka oziroma stvari, ki so "predpisane", kot na primer ogled zavoda ali obisk na domu, medtem ko z obravnavanim otrokom individualno, če gre za težje primere, največkrat ne dela. Bürger (1998, v Krajncan, 2002) poudarja pomen ambulantne pomoči, ki jo nudijo CSD in dodaja, da tisti centri, ki jo nudijo v večjem obsegu, v povprečju nameščajo manj otrok in mladostnikov v vzgojne zavode. Ko pride do točke, kjer je potrebno otroka namestiti v neko zunanjo institucijo, se v nekaterih primerih s strani CSD pojavljajo težave. CSD izrazi težavo pri nameščanju otrok med poletnimi počitnicami, ko mnogi zavodi zaprejo svoja vrata in ne sprejemajo novih "uporabnikov". Na tem mestu sama vidim določeno pomanjkljivost tega, saj bi bil lahko ta čas počitnic, ko otrok ni obremenjen s šolo, namenjen uvajalnemu obdobju v zavodu, kjer bi ga strokovnjaki imeli možnost tudi bolje spoznati. Težave pri nameščanju se pojavijo tudi pri vprašanju zadovoljevanja potreb nekaterih otrok, ker za njih ni ustreznih institucij. Največkrat se zatika pri otrocih, ki imajo več kombiniranih motenj in vedenjskih težav in pri obravnavi mladostnikov, ki imajo težave z drogo. Pedopsihiatrije sicer pokrivajo določeno populacijo, a ne zadosti. Poleg tega pa v Sloveniji še vedno ostajajo lokalno nepokrita področja z nekaterimi programi. V nekaterih primerih, kjer gre za izrazito nesodelovanje mladostnika, si zavod jemlje pravico, da mladostnika pošlje nazaj v domače okolje (MDDSZ, 2011).

Podobno je tudi pri delu z družino v okviru CSD-ja. Skoraj na vsakem koraku namreč lahko slišimo, kako je delo z družino pomembno, in da prinaša pozitivne spremembe, a po drugi strani slišimo tudi, da je dela z družino premalo. CSD ima možnost enega ali več obiskov na domu in ugotavljanje ogroženosti otroka v njej, kjer gre za svetovanje, usmerjanje ali iskanje moči znotraj družine, a velikokrat je to premalo za delanje sprememb, ki bi bile resnično pomembne za družino. Avtorica Svetin Jakopič (2005) pravi, da moramo obravnavo otrok in njegove družine vsaj na začetku izvajati zelo pogosto in intenzivno. Le to namreč omogoča vzpostavljanje zaupnega in delovnega odnosa med starši in strokovnimi delavci.

Pogosto pa se zatakne že pri odporu staršev do prejemanja pomoči ali njihovega napačnega pogleda na situacijo družine in otroka. Družina sprva potrebuje čas za vzpostavitev odnosa s

strokovnim delavcem, ki se vključuje v njihovo življenjsko okolje in šele nato bo lahko pričela akcijo spreminjati v konkretne spremembe. Časa pa glede na sistem dela centru primanjkuje in zato družine velikokrat ostanejo na točki, kjer ne zmorejo delati sprememb. Razloge za neuspešne obravnave navaja Bečaj (2003): preobremenjenost strokovnih delavcev na CSD in šolah, "križanje" delovnih časov, oddaljenost bivališča družine od centra.

Otroci iz teh družin imajo pogosto težave tudi, ko so nameščeni v vzgojni zavod, ki pa mora sodelovati s CSD. Pri delu z družino je njuno sodelovanje intenzivnejše, ko gre za otroke, ki imajo težave v bivanjem zavodu. Kot že omenjeno se nekatere skupine otrok pogosto znajdejo v vzgojnih zavodih, saj druge ustrezne institucije za njih ni. Vzgojni zavodi so zato pričeli z vključevanjem različnih individualnih obravnav, ki bi jim nudile primerno pomoč in podporo.

Prvo raziskovalno vprašanje je bilo postavljeno z namenom raziskati razloge oblikovanja intenzivnih individualnih obravnav. Dejstvo je, da se določeno individualno delo v vzgojnih zavodih pravzaprav izvaja že v osnovi, saj je le to osnovno za koncept pomoči in spoznavanje posameznika, a je časovno omejeno in kadrovsko pomanjkljivo. Individualno delo se namreč deli na več strokovnjakov, ki delujejo v okviru vzgojnega zavoda. To so matični vzgojitelji, svetovalna služba, učitelji in morebitni medicinski delavec. Matični vzgojitelj deluje v vzgojni skupini, ostali strokovni delavci pa so podpora matičnemu vzgojitelju v primeru kriznih situacij otrok, na spremstvih in v posameznih individualnih pogovorih. Kobolt in Jerebic (2002) opozarjata, da so za uspešno delo vzgojiteljev potrebni pozitivni delovni pogoji, kamor sodi tudi odprta in redna komunikacija med samimi vzgojitelji, znotraj tima in zunanjimi sodelavci.

Matični vzgojitelj mora usklajevati individualno delo s celotno vzgojno skupino, pri čemer je to oteženo, če so v skupini težavnejši posamezniki. Pogosto so ti tudi deležni več individualne obravnave in skupina je lahko na račun tega zapostavljena. Na tem mestu lahko pripomore k pomoči svetovalna služba, učitelji na učnem področju ali medicinski tehnik na zdravstvenem področju, pri čemer so tudi ti omejeni pri svojem delu in ne zmorejo pokrivati potreb vseh otrok. Tudi raziskava Kobolt idr. (2015) je pokazala potrebo po večji kadrovski zasedbi v vzgojnih zavodih. VIZ Smlednik to težavo skuša reševati z uvedbo individualne interventne pedagoginje in MD Malči Beličeve z vključevanjem individualnih učnih vzgojiteljev. Če gremo za stopnjo dlje, lahko izpostavimo tudi posameznike, ki v okviru vzgojne skupine niso sposobni funkcionirati in presegajo okvirje institucije. V teh primerih je potrebno priti do drugačnih

rešitev in oblikovanja možnosti, ki so dane. Tako se je iz tega razloga za uvedbo ene izmed individualnih intenzivnih obravnav odločil VZ Veržej.

V tem delu podajam odgovor **na drugo raziskovalno vprašanje o** potrebah otrok, ki so vključeni v intenzivne individualne obravnave. Težko govorimo o točno določenih potrebah otrok na splošno, saj je vsak otrok individuum. Krajncan in Škoflek (2000) opozarjata na dejstvo, da so si vedenjske in osebnostne motnje od vseh ostalih razvojnih motenj najmanj podobne in enotne. Vsaka ima svoj specifični splet vzrokov za nastanek in patogeni razvoj. Dejstvo pa je, da v vzgojne zavode danes prihajajo otroci, ki kažejo drugačne oblike vedenja in izražanja kot včasih. Sodobni čas je prinesel spremembe v razmišljanju, načelih, vrednotah in faktorjih, ki vplivajo na vsakdanje življenje posameznikov. Moderna tehnologija prinaša določene spremembe pri razvoju sodobnih otrok in njihovega spopadanja z življenjskimi situacijami, v katerih se znajdejo. Strokovnjakinje poročajo, da v vzgojne zavode prihaja vse več "razvajenih" otrok, ki imajo drugačna pričakovanja o zadovoljivosti njihovih potreb, kar se izraža tudi v vzgojnem zavodu in kasneje tudi v samostojnem življenju, kjer veljajo drugačna "pravila". Določene spremembe se pojavljajo tudi na učnem področju, kjer naj bi otroci imeli manj osnovnega znanja. Vedenje, ki je v zavodu v tem času bolj opaženo pa je avtoagresivno vedenje in vpliv vrstnikov pri pojavu tega vedenja. Glede na to, da se v vzgojnih zavodih pojavljala vse več otrok z motnjami v duševnem razvoju, pa so potrebna tudi dodatna izobraževanja za vzgojitelje in učitelje (Opara idr., 2010).

Med problematičnimi pojavi je tudi uporaba dovoljenih in nedovoljenih drog, pri čemer ne moremo reči, da je to nov ali bolj pogost pojav v vzgojnih zavodih. Še vedno pa se zavodi srečujejo s problematiko cigaret, ki so nedopustne predvsem za osnovnošolske zavode. Poleg tega pa je v vzgojnih zavodih dokaj pogosta tudi uporaba marihuane, kar pa ne moremo trditi za vse zavode. Zavodi nimajo dovolj opremljenega kadra za obravnavo otrok, ki imajo težave z uporabo drog, zato pri teh posameznikih pristopajo z različnimi načini in pristopi, med katerimi so: sankcioniranje morebitnega vnosa, kontroliranje v obliki urinskih testov, usmerjanje v druge dejavnosti, vključevanje zunanjih strokovnjakov in v zunanje programe, ki so pristojni za ta področja. Zavodi torej določeno stopnjo dela temu prilagodijo v okviru zavoda, za določen del pa se lahko povežejo tudi z zunanjimi strokovnjaki. Medtem ko pri povezovanju izpostavljajo dve težavi: prostovoljnost programov, zaradi česar veliko otrok ni vključenih in ne dobijo ustrezne

pomoči, in pa pomanjkanje kadra, oziroma ustreznih ustanov na tem področju. Dežman (2008) ugotavlja, da so načini obravnav za mladostnike, ki imajo težave z drogo v vzgojnih zavodih, lahko nekoristne ali celo škodljive, tako za konkretnega mladostnika kot za njegove sostanovalce.

Izpostavljene oblike vedenj in izražanja otrok je potrebno vedno pogledati s širšega pogleda. Vsak otrok namreč skozi vedenje kaže določene potrebe, ki jih ima oziroma nakazuje na vrsto pomoči, ki jo potrebuje. Na tem mestu je zopet pomembna vloga staršev oziroma pomembnih drugih. Otroku potrebuje stalnico in nekoga h kateremu se vrača, četudi večino časa biva v vzgojnem zavodu. Pri nekaterih otrocih se povezava s starši zmanjša v tolikšni meri, da popolnoma prekinemo stike, kar se zopet lahko odraža v otrokovem vedenju. Poleg staršev je otroku pomembna oseba tista, kateri lahko zaupa in s katero lahko skupaj odkriva svoje močne točke, na katerih lahko dosega uspeh, in s tem pridobi samozavest in potrditev, da je sposoben. Te elemente lahko v določeni meri pridobi tudi med bivanjem v vzgojnem zavodu. Gerič in Horvat (2000) pri tem opozorita na dejstvo, da nobena vzgojna institucija ne more enakovredno zadovoljiti funkcije družine. Vzgojni zavodi se namreč angažirajo in prilagajajo potrebam otrok in jih skušajo v čim širšem obsegu zadovoljevati. V zadnjem času pa zaradi raznolikosti potreb zavodi opozarjajo na določene skupine otrok, ki potrebujejo drugačne ali bolj poglobljene obravnave, kot tiste, ki jih dobijo v vzgojnih zavodih. Temu mnenju se pridružuje tudi CSD, ki v rokah pogosto nima nobene druge alternative kot vzgojni zavod. Na tem mestu se izpostavljajo tri skupine otrok: otroci s psihičnimi težavami, otroci iz drugih kultur in otroci, ki imajo težave z uporabo drog.

V odgovoru na tretje raziskovalno vprašanje opisujem vrste individualnih intenzivnih obravnav v vzgojnih zavodih.

Delo z družino

- Posameznik, ki potrebuje pomoč, biva v družinskem okolju in strokovni delavec individualno dela z njim na domu oziroma tudi pri drugih potrebnih zadevah (spremstvo, begi, ...). Preden pride do te vrste obravnave, posameznik biva v zavodu in so mu v tem okviru ponujene različne podpore in možnosti. Če se to izkaže za neuspešno, lahko pride do dogovora s CSD in starši, da se delo z otrokom izvaja na domu. Otroku je prej že

obravnavan iz različnih strok v zavodu in se ga premešča iz družine v zavod, pri čemer se sprašujem o smiselnosti tega. Na tem mestu vidim pomanjkanje oblik dela z družino na domu pred namestitvijo otroka v zavod, saj tako do namestitve mogoče sploh ne bi prišlo. Primer take oblike pomoči je nemški program *“Tagersgruppe”* (Hribernik, 2012) in nizozemski program *“Ten for the future”* (Tausenfreund, Knot-Dickscheit, Post, Knorth on Gritens, 2014).

- Med bivanjem otroka v zavodu pogostejši obiski vzgojitelja z otrokom na domu. Tu gre sicer za kratek obisk, a vendar vzgojitelj dobi širši vpogled na družinsko situacijo in na reševanje problemov otroka.

Z natančnim poznavanjem družinske situacije je vzgojitelju lažje pojasniti nekatere vedenjske vzorce pri otroku ali mladostniku, ki izhajajo iz transfernih mehanizmov (Gerič in Horvat, 2000).

- Delo s starši v zavodu v okviru enega, dveh dni ali celega vikenda. Tu gre za ciljno usmerjeni program dela s starši, v katerem sodeluje več strokovnjakov iz vzgojnega zavoda. Pri tem bi bila lahko uporabna tudi metoda dela z več družinami, ki jo opisuje avtor Asen (2007).

Socialno pedagoško delo s pomočjo živali

- To obliko dela je izpostavil le VZ Veržej. Pri tem gre sicer za skupinsko ali individualno delo, a kljub temu se mi zdi pomembno poudariti novo obliko dela, ki je vzgojnem zavodom vsekakor doprinos pri dajanju pomoči. Živali predstavljajo priložnost za motiviranje, izobraževanje, rekreacijo in terapevtske učinke, za optimalno rehabilitacijo, pozitiven razvoj in povečanje kvalitete življenja (Walsh, 2009).

Individualna učna pomoč

V raziskavi o viziji vzgojnih zavodov (Kobolt idr., 2015), kjer je eden izmed predlogov da *“bi moral biti individualni vzgojitelj posebej ovrednoten v instituciji kot podpora otrok na učnem področju,”* lahko torej ugotovimo, da je omenjeni predlog že uporabljena praksa v nekaterih vzgojnih zavodih v Sloveniji.

Strokovnjakinje opišejo več vrst učne pomoči:

- Dopoldanska učna pomoč, ki je v večini namenjena otrokom, ki imajo pouk popoldan ali zaradi različnih razlogov dopoldne ostanejo v domu (bolezni, popoldanska praksa, ...). Pomoč ni vezana le na učno področje, temveč ima vzgojitelj čas tudi za socialno področje, družbena kramljanja, sproščene pogovore in tako tudi lažje vzpostavlja stik z otroki.
- Popoldanska učna pomoč, ki je namenjena otrokom s specifičnimi učnimi težavami. Nekateri posamezniki so redno vključeni v pomoč, medtem ko drugi le po potrebi. Delo je v večini vezano le na učno področje.
- Učna pomoč v okviru interne šole v vzgojnem zavodu, kjer gre za podoben princip, kot pri dodatni strokovni pomoči v rednih šolah.

Stanovanjska skupina za enega otroka

- 4 vzgojitelji individualno delajo z enim otrokom 24 ur na dan v ločeni stanovanjski skupini namenjeni le njemu. Za tak način dela je potreben poseben program, odobren s strani ministrstva.

Individualni interventni pedagog

- Področje individualnega interventnega pedagoga je vezano tako na individualno kot na skupinsko delo. Gre za delo s posameznikom na učnem področju in pomoč pri odpravi primanjkljajev na socialnem področju ter izvajanje delavnic, interesnih dejavnosti. Poleg tega pa je njegova vloga tudi v posredovanju in poseganju v nepredvidljive situacije, ki se zgodijo na ravni skupine ali institucije.

Pedagoško-zdravstveni model obravnave

- Oddelek, kjer gre za povezovanje medicinske in pedagoške stroke na enem mestu, za otroke, ki imajo duševne motnje in kažejo izrazito neobvladljivo agresivno vedenje.

Individualno delo učitelja v okviru vzgojnega zavoda

- To delo je možno v primeru interne šole vzgojnega zavoda, kadar otrok ni sposoben sodelovati v normalnem poteku šolanja, zaradi različnih težav. Učitelj na tem mestu prihaja v vzgojno skupino z otrokom predelovati in ocenjevati snov.
- Posamezniki, ki bivajo doma, in v vzgojni zavod pridejo le zaradi izobraževalnega dela.

Ko gre za "težavnejše" primere posameznikov, se največkrat zgodi, da se zavod obrne po podporo k CSD. Zavod in CSD skušata poiskati optimalne rešitve v okviru možnosti, ki so dane. CSD sicer drugačne namestitve ne more najti, ker je ni, a se lahko poveže z zunanjimi institucijami, ki se vključijo v obravnavo posameznika. Vloga CSD je na tem mestu povezovalna, koordinatorska, poudarek pa je na motivaciji staršev in otroka. Sodelovanje je včasih bolj intenzivno, drugič manj, dejstvo pa je da rezultat sodelovanja teh dveh služb včasih prinese drugačne oblike dela in pomoči za posameznika.

Individualna obravnava v okviru sodelovanja med zavodi

- Posameznik, ki sicer še ni primeren za srednješolski zavod, je nastanjen v srednješolskem zavodu, kjer le ta dela na vzgojnem področju posameznika. Izobraževalni del pa izvaja osnovnošolski zavod.

Postopno uvajanje v stanovanjsko skupino

- Posameznik obiskuje zunanjo šolo, popoldne preživi v stanovanjski skupini, kjer se izvaja vzgojni in učni del, zvečer pa se vrača v svoje domače okolje, kjer preživi noč.

Odgovor na četrto raziskovalno vprašanje opisuje strategije in metode dela, ki se uporabljajo v intenzivnih individualnih obravnavah. Glede na različne vrste obravnav in področij, ki jih pokrivajo, je tudi delo zelo raznoliko in prilagojeno. Ko gre za individualni pristop je potrebno delovati na različnih področjih. Bašić in Žižak (1992, v Sternad, 2014) trdita, da je potrebna predvsem kritična presoja različnih pristopov in prepoznavanje tako prednosti kot slabosti posameznih metod.

Če se najprej osredotočimo na delo z družino, lahko rečemo, da vzgojni zavod želi vzpostaviti in ohranjati kar se da možen stik z družino. Poleg redne komunikacije gre tudi za pogostejše obiske na domu in prihod staršev v zavod, kjer se naredi točen program skupaj z njimi, kamor so vključeni tudi drugi strokovnjaki vzgojnega zavoda. Pri tem gre za delo z družino v konkretnih

situacijah, usmerjanje pri komunikaciji in svetovanje pri strukturiranju dneva. Vzgojitelj je družini zgled in moderator v obdobju bivanja. Tak način seveda ni možen v vseh primerih otrok, saj je potrebno nekje pričeti najprej s postopnim uvajanjem vrnitve otroka v družino. Vzgojni program (Škoflek, Selšek, Ravnikar, Brezničar in Krajncan, 2004) v strokovno pomoč otrokom in mladostnikom s ČVM vključuje tudi prepoznavanje vzgojnega stila, ki ga je bil posameznik deležen v otroštvu in vzpostavljanje ustreznega razmerja med postavljanjem ciljev, nagrajevanjem in kaznovanjem.

Drugo področje, ki ga izpostavljam, je učno, saj to področje mnogokrat otrokom predstavlja najmanj interesa. Na tem mestu je potrebno poudariti, da so metode dela največkrat usmerjene v dvigovanje motivacije. Interes pa otroku povečamo, če mu teme in snov približamo na njemu razumljiv način. Zato je na tem mestu pomembno, da se vzgojitelj ne usmeri le v "strogo učenje pri mizi", temveč da v delo vključuje tudi druge pripomočke in rekvizite. Na primer uporabljanje računalnika, sprehode in učenje na prostem, gledanje poročil in pogovor o določenih tematikah in izvajanje delavnic v skupini. Vse to pa je seveda potrebno prilagajati posamezniku in njegovemu učnemu tipu. Izpostavljen je tudi individualiziran pouk, ki poteka izven šolskega področja in je prilagojen posamezniku v tej smeri, da le ta izobraževalni del opravi individualno z vzgojitelji oziroma učitelji. Vzgojitelj, ki dela v individualni obravnavi, je stalno v komunikaciji in dogovarjanju s šolo. Jereb (2011) izpostavlja partnerski odnos med strokovnjaki v šoli in strokovnjaki vzgojnih zavodov, saj se tako izognemo negativnim interakcijam. To pomeni kvalitetno izmenjavo strokovnih mnenj in izmenjavo nadzora, torej enakovreden položaj obeh partnerjev, z namenom zagotavljanja otrokovega optimalnega izobraževanja.

Področje, v katero so usmerjene individualne obravnave je tudi socialno. Tu gre za različne oblike dela, ki so usmerjene v pomoč za odpravo primanjkljajev na tem področju: usmerjanja in svetovanja pri tem, kako se vključiti v družbo, kako komunicirati z vrstniki, vzpostavljanje primernega odnosa do vrstnikov. Le to se izvaja v obliki pogovora med prostim časom, v skupini s pomočjo delavnic ali pa med delovnimi zaposlitvami, kjer vzgojitelj lahko izkoristi čas za pogovor. Pri posameznikih, ki ne zmorejo funkcionirati v skupini, pa gre tudi za postopno vključevanje v vrstniško družbo. Posameznika se najprej vključi v dvojico, kasneje v skupino treh, in tako naprej, odvisno od njegovega funkcioniranja v skupini. V primerih, kjer gre za specifične potrebe otroka, je vključen tudi povečan nadzor vzgojitelja v paru z zdravstvenim

tehnikom. Pri podpori na socialnem področju se lahko vključi tudi delo z živalmi, kjer so prednosti v tem, da ima žival pomirjajočo vlogo, pomaga pri vzpostavljanju stika med strokovnjakom in otrokom ter hkrati uči, da je potrebno skrbeti zanjo in imeti odgovornost.

Vse te metode dela potrjujejo, da lahko posamezne vrste pomoči integriramo, stopnjujemo in diferenciramo glede na naravo in značilnosti problemske situacije, o čemer pišeta avtorici Kobolt in Rapuš Pavel (2006b). Nadaljujeta, da je strokovni delavec tisti, ki v procesu pomoči išče primerne posege. Včasih zadostuje le pogovor, drugič je potrebno dolgotrajno spremljanje, tretjič aktivacija in učenje novih socialnih kompetenc, ali pa interveniranje na več nivojih.

V področje metod in strategij dela sem vključila tudi oblikovanje programov, po katerih strokovnjaki delajo v intenzivnih individualnih obravnavah. Večina programov in način dela je vključena v letni delovni načrt vzgojnih zavodov. Izjema je program stanovanjske skupine za enega otroka, ki je bil oblikovan in sprejet naknadno. Na podlagi splošnih programov se oblikuje individualni načrt za otroka, ki je vključen v obravnavo na podlagi njegovih potreb in zmožnosti. Oblikuje ga vzgojitelj, ki individualno obravnavo pelje v dogovoru z matičnimi vzgojitelji oziroma drugimi strokovnjaki, ki pri obravnavi sodelujejo. Načrt mora biti ciljno usmerjen, konkreten in časovno opredeljen, ter se med letom lahko spreminja, prilagaja in preverja. Forjanič (2004) zapiše, da individualizirani vzgojni načrt omogoča, da pri delu izhajamo iz posameznika in da skupaj z njim opredelimo smernice dela, ki bi nas pripeljale do zelenega cilja.

Pri petem raziskovalnem vprašanju so me zanimale prednosti in slabosti posamezne intenzivne individualne obravnave. Tu ugotavljam veliko prednost samega individualnega pristopa do posameznika, saj se pri tem individualni program posamezniku lahko bolj sproti prilagaja. Na ta način strokovnjak lahko nudi večjo pozornost močnim področjem in daje možnost posamezniku, da jih utrjuje. Prednost individualnega pristopa je tako tudi v vzpostavljanju navezanosti med strokovnjakom in uporabnikom, ki se oblikuje skozi proces pomoči. *“Odnos je namreč temelj vsakega pedagoškega vplivanja, ki se oblikuje med odraščajočo osebo in strokovnim delavcem.”* (Kiehn, 1995, str. 103) Otrok je bolj sproščen v odnosu ena na ena, kjer lahko več stvari zaupa strokovnjaku, poleg tega pa ima možnost, da bolj izrazi svoje želje in interese, ki jih strokovnjak na drugi strani tudi lažje upošteva. Individualne obravnave se izvajajo v vzgojnem zavodu ali pa fizično ločeno od institucije, pri čemer je prednost lahko na eni ali na drugi strani. Ločena individualna obravnava ima prednost večje

distanciranosti od institucionalnega dela, kjer gre za bolj neobremenjeno delo z zunanjimi mejami. Medtem ko je prednost obravnave znotraj zavoda v tem, ker je delo povezano s skupinskim in informacije lažje krožijo znotraj hiše.

Pomanjkljivosti individualnih obravnav se kažejo v pomanjkanju časa za pokrivanje potreb vseh otrok, pa najsi bo to na učnem področju, ali pri preživljanju prostega časa otrok. Tu se pojavlja predlog za uvedbo dodatnih vzgojiteljev. Poleg tega gre za pomanjkljivo delo z družino pri individualnih obravnava, saj pri nekaterih, vzgojitelj niti nima stika s starši, zaradi narave njegovega dela. Tudi na tem mestu se pojavlja predlog nadgradnje individualne obravnave v smeri večjega pokrivanja družinskega področja. Pomanjkljivost se izpostavlja tudi pri vzpostavljanju stika z otroki, saj se individualni vzgojitelj pojavlja v določenih vlogah, ki niso vedno najbolj dostopne pri delu z otroki.

V sklepnem delu pa je potrebno nameniti pomemben del tudi **predlogom in potrebam**, ki jih strokovnjakinje glede na sistemske razmere izpostavljajo. Vse so mnenja, da je potrebno nekatere stvari sistemsko rešiti, predvsem pa upoštevati dejstvo, da so sposobnosti in znanja strokovnih delavcev v zavodu lahko bolj izkoriščene. Uvajanje novih oblik dela je torej pomembna potreba, ki jo izpostavljajo strokovnjakinje v raziskavi, če bi imeli zavodi pogoje za to. Konkretno je to:

- potreba po večji specializaciji programov v okviru vzgojnega zavoda za otroke, ki kažejo specifična vedenja (odvisnost, psihične motnje ...);
- prehodno obdobje vpeljevanja otrok v vzgojni zavod z namenom lažjega funkcioniranja otroka v novem okolju;
- razne poldnevne namestitve, kjer ne gre izključno le za institucionalno delo.

Izpostavljajo se tudi potrebe po uvedbi dodatnih institucijah, kot na primer:

- stanovanjska skupina za starejše srednješolce;
- uvedba stanovanj za posameznike, ki ne morejo domov;
- stanovanjska skupina, specializirana za določene vedenjske težave;
- institucije, ki so bližje kraju bivanja.

Pri obravnavi posameznikov je potrebno poudarjati multidisciplinaren pristop strok, ki med seboj sodelujejo, komunicirajo, usklajujejo. Predlog v tej smeri je ustanovitev delovne skupine, kjer sodeluje več strok pri obravnavi posameznika na enem mestu. Tako se lahko spremembe pri otroku delajo po stopnjah in z različnimi pristopi. V vzgojni zavod bi se tako lahko vpeljalo tudi pristop psihoterapije in pedopsihiatrije. V tej smeri se je pričel angažirati VZ Planina, ki v vzgojno delo vključuje tudi zdravstveno obravnavo, z namenom celostne obravnave mladostnika v okolju, kjer živi (MGRT, 2013).

Za otroke, ki ne morejo bivati doma zaradi različnih razlogov, so potrebne tudi specializirane rejniške družine s strokovno podporo. Tako imenovano specializirano rejništvo poznajo v Veliki Britaniji, kjer gre za posebno obliko rejništva. Cilj le tega je nuditi namestitev otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in težavami. V tovrstno rejništvo se vključujejo izkušene rejniške družine s specializiranimi znanji (Rakar idr., 2010).

Pomembna potrebe na tem mestu pa je iz vseh strani tudi delo z družino. Predvsem se izpostavlja potreba po vključevanju v družino in neposredno delo strokovnjaka z družino. V tujini so razviti programi v tej smeri (Hribernik, 2012, Asen, 2007 in Tausenfreund, Knot -Dicsscheit, Post, Knorth in Gritens, 2014), katere bi lahko pričeli v določenem obsegu vključevati tudi v Sloveniji.

Ugotovitve iz raziskave skušam uporabiti kot podlago za oblikovanje novega vzgojnega programa v vzgojnih zavodih, ki temelji na mobilni socialno-pedagoški obravnavi. Opisane individualne intenzivne obravnave predstavljajo nove in različne oblike dela in strategije, ki jih vključim v nov program, poleg tega pa skušam upoštevati tudi predloge strokovnjakinj, z namenom oblikovati čim bolj uporaben program za delo z otroki in mladostniki, ki imajo ČVM.

10 VZGOJNI PROGRAM INTENZIVNE MOBILNE SOCIALNO-PEDAGOŠKE OBRAVNAVE

V prejšnjih poglavjih smo ugotovili, da vzgojni zavodi potrebujejo fleksibilne oblike dela ter nove pristope predvsem pri obravnavi otrok in mladostnikov, ki kažejo bolj poglobljeno vrsto težav in motenj. V ta namen bi se lahko oblikovala tudi mobilna socialno pedagoška služba, s poudarkom na intenzivni individualni obravnavi posameznika v vzgojnem zavodu. Pri tem je ključno, da se strokovnjak individualno posveti enemu posamezniku in mobilno deluje na treh področjih: vzgojni zavod-družina-šola.



Slika 1: Prikaz dela intenzivnega mobilnega socialnega pedagoga

V narisanim modelu lahko vidimo razporeditev vseh treh področij, ki potekajo v relaciji:

1. Na vrhu imamo neko institucijo, kjer gre v tem primeru za vzgojni zavod. Glede na dejstvo, da v Sloveniji nimamo programov ali institucij, ki bi bile namenjene izključno delu z družino z otroki, ki imajo ČVM, je zavod najbolj ustrezna oblika za začetek uvedbe takega načina dela. Vzgojni zavod ima namreč že opredeljene cilje, načela,

pogoje, pravila, način dela ter določene izkušnje strokovnih delavcev, ki pomembno vplivajo na delo z otroki. Glede na že uvedeno strukturo, ki jo ima institucija, je tako smiselno postaviti model intenzivnega mobilnega socialnega pedagoga v okviru vzgojnih zavodov. S podobnim načinom se je v Nemčiji pričel tudi program "Tagesgruppe", ki je v začetku deloval znotraj vzgojnih domov (Hribernik, 2012). Vzgojni zavod je v programu intenzivne mobilne socialno-pedagoške obravnave "podporna institucija", ki v povezavi s centrom za socialno delo izvaja pomoč in podporo posamezniku.

2. Drugo področje je družina, kajti skozi svojo raziskavo ugotavljam, da ko gre za bivanje otroka v vzgojnem zavodu, je največji obseg dela strokovnih delavcev opravljen v sami instituciji, medtem ko je družini in šoli namenjen manjši del, zaradi vzpostavljenega sistema vzgojnih zavodov. V programu intenzivne mobilne socialno-pedagoške obravnave gre za spremembo fokusa na družino, ki igra najpomembnejšo vlogo v tem programu. Delo z družino namreč predstavlja najbolj obsežen in hkrati tudi zahteven del. Gre za vstop v okolje, kjer otrok doživlja različne izkušnje in si gradi svojo osebnost na podlagi odnosov s pomembnimi drugimi. V ospredju je širši pogled na funkcioniranje družine in njenih članov, predvsem pa intenzivno delo s starši in otrokom v njihovem socialnem okolju. Torej, družine se ne loči, temveč se delo opravlja v okolju, ki ga poznajo in je vpeto v njihovo lokalno področje.
3. Tretje področje predstavlja šola, kjer gre za institucijo v katero je otrok vpet skoraj vsakodnevno in zato predstavlja določen del njegovega življenja. Program intenzivnega mobilnega socialnega pedagoga predpostavlja, da ima le ta možnost vstopiti tudi v šolsko področje in delovati v okviru te institucije. Namen je lažje vključevanje izbranega otroka v vrstniške skupine in v polje socialnosti. Poleg tega je intenzivni mobilni socialni pedagog oseba, ki je stalna v procesu komunikacije med določenim otrokom in šolo, kar pomeni boljši prenos informacij, širši vpogled v delovanje otroka v šolskem okviru in tako tudi lažjo izbiro intervencij, ki bi bile potrebne v tem okviru.

Vsa tri področja povezuje intenzivni mobilni socialni pedagog, ki je v tem programu usmerjen na vsakdan in življenjski svet posameznika. Življenjsko usmerjena socialna pedagogika skuša namreč pomagati posamezniku pri obvladovanju življenjskih razmer v danih življenjskih okoliščinah. To zahteva celostno zaznavanje življenjskih možnosti in težav posameznika, kar je tudi eden izmed pomembnih konceptov socialno pedagoške stroke, ki jo je opredelil Hans

Thiersch (1986, v Zorc Maver, 1997). Tako tudi socialno pedagoško delo in intervencije izhajajo in upoštevajo dane življenjske strukture posameznikov in skupin. Ključna je usmerjenost v podporo in spodbujanje močnih točk posameznika in lastnega prispevka sodelujočega v procesu pomoči. Podpira se kreativnost in iniciativnost pri premagovanju ovir in prispevanj k samopotrjevanju in individualizaciji (Kobolt in Rapuš Pavel, 2006a). Pri tem gre seveda v prvi vrsti za vzpostavljanje odnosa, ki je osnova za socialno pedagoško delo.

Profil socialnega pedagoga ima določene kompetence in znanja, ki so pomembne in potrebne tudi za delo intenzivnega mobilnega socialnega pedagoga. Poleg socialno-pedagoških strokovnih znanj pa profil socialnega pedagoga za opravljanje svojega poklica potrebuje tudi temeljna znanja drugih strok (pedagogike, psihologije, sociologije), ki so vsekakor potrebna pri izvajanju te obravnave. V nadaljevanju so izpostavljena vsa tri ključna področja intenzivne mobilne socialno-pedagoške obravnave, kamor so vključena znanja in kompetence socialnega pedagoga, ki usmerjajo delo strokovnjaka v intenzivni mobilni socialno-pedagoški obravnavi. Najprej so predstavljene specifične kompetence diplomantov socialne pedagogike (Univerza v Ljubljani, 2015/2016) in v okviru tega konkretne naloge socialnega pedagoga za delo na posameznih področjih.

Družina

Kompetenca diplomantov socialne pedagogike je (Univerza v Ljubljani 2015/2016):

Sodelovanje in delo s starši, družinami in drugimi pomembnimi uporabnikovimi socialnimi skupinami.

Vzgojni program za vzgojne zavode (Škoflek, Selšek, Ravnikar, Brezničar in Krajncan, 2004) predpostavlja, da je pri delu z družino potrebno:

- opredeliti medsebojna pričakovanja, odgovornosti in naloge;
- opredeliti oblike sodelovanja;
- opredeliti oblike pomoči oziroma nadzora družine;
- določiti cilje glede na čas izvajanja pomoči.

V tem okviru socialno pedagoško delo v Nemčiji navaja konkretne strokovne naloge socialnega pedagoga pri delu z družino. To so (Lesar, 2015):

- Krepitev vloge staršev pri vzgoji in spodbujanje primernih vzgojnih pristopov.
- Vodenje pogovorov s starši o vzgojnih dilemah in vprašanjih.
- Svetovanje in posredovanje pri partnerskih konfliktih.
- Pomoč pri strukturi vsakdana v družini.
- Vzpostavitev in krepitev osebne in socialne kompetence vsakega posameznika v družini in spodbujanje njihove lastne odgovornosti.
- Spodbujanje pri socialnih kontaktih.
- Po potrebi vključitev drugih strokovnih služb, dodatne strokovne pomoči.
- Sodelovanje z drugimi institucijami.
- Nudenje učne pomoči.
- Spodbujanje konstruktivnega preživljanja prostega časa.
- Vzgojitelj je družini zgled in moderator.

Šola

Intenzivni mobilni socialni pedagog bi se v šolo vključeval kot zunanji strokovnjak. Njegove naloge bi se torej najprej nanašale na vzpostavitev kontakta z učiteljem (razrednikom/razredničarko obravnavanega otroka), s socialnim delavcem, pedagogom, psihologom, zdravstvenim delavcem oziroma vsem, ki so z otrokom v šoli v stiku. V sodelovanju bi se tudi oblikoval načrt obravnave otroka in podporo v šolskem okviru, ki jo potrebuje.

Intenzivni mobilni socialni pedagog v tem sklopu uporablja naslednje kompetence (Univerza v Ljubljani 2015/2016):

Sodelovalno delo v večdisciplinarnih strokovnih, projektnih, analitičnih, evalvacijskih skupinah.

Priprava, vodenje in evalvacija posebnih socialno-pedagoških projektov.

V okviru tega opravlja intenzivni mobilni socialni pedagog strokovne naloge, ki so skladne z nekaterimi izmed tistih, ki jih na osnovni šoli opravlja socialni pedagog v svetovalni službi (Grünfeld, 1997). Razlika je v tem, da ima intenzivni mobilni socialni pedagog fokus na posamezniku, ki ga individualno obravnava. Tako so njegove naloge:

- Pomaga matičnemu učitelju (razredniku) pri delu z obravnavanim posameznikom.

- Predlaga in svetuje matičnemu učitelju različne metode in načine dela za delo z obravnavanim posameznikom.
- Predlaga matičnemu učitelju ustrezne metode in načine dela za vzpostavljanje kakovostnih odnosov med posameznikom in oddelkom.
- Pomaga oblikovati pozitivno razredno vzdušje, pozitivne odnose med učenci.
- Nudi pomoč pri vključevanju obravnavanega posameznika ob prihodu v novo šolo in v okviru tega priprava razreda na novega člana.
- Organiziranje delavnic za učence, kjer je vključen obravnavani posameznik, o pomembnih temah.
- Organiziranje delavnic za starše.
- Sodelovanje z drugimi socialnimi pedagogi na šoli in izmenjavanje izkušenj z njimi.

Delo intenzivnega mobilnega socialnega pedagoga v šolskem okviru se mora nanašati na vključevanje posameznika v šolsko sredino ob poudarku na tem, da se posameznika ne stigmatizira. Zato je večji del namenjen skupinskemu delu z razredom, skupinami, v katero je vključen posameznik in manjši del individualnemu področju, kjer ga izločimo iz vrstniške sredine.

Vzgojni zavod

Vzgojni zavod je v programu intenzivne mobilne socialno pedagoške pomoči "podporna" institucija, ki igra ključno vlogo takrat, ko je otrok preobremenjen s težavami in dinamiko, ki poteka v družini. Zavod v tem pogledu igra prostor, kamor se otrok lahko umakne in ni obremenjen z družinsko situacijo.

Pri tem gre lahko za različne oblike vključevanja otroka v zavodsko sredino, ki je odvisna od njegovih potreb in potreb družine:

Poldnevna namestitve:

- Zunanja šola + popoldansko vključevanje v zavod + spanje v domačem okolju.
- Interna šola + popoldansko vključevanje v zavod + spanje v domačem okolju.
- Interna šola + popoldanski odhod v domače okolje +spanje v vzgojnem zavodu.

Nestalna namestitev:

- Namestitev in delo v vzgojnem zavodu v obdobju nekaj dni v tednu.

Ko je otrok vključen v vzgojni zavod, intenzivni mobilni socialni pedagog lahko individualno dela z njim:

- Spremljati mora vse, kar zadeva otroka, za katerega je zadolžen.
- Pogovori, svetovanje o težavah in problemih in usmerjanje otroka pri iskanju novih rešitev.
- Nudi individualizirano učno pomoč.
- Pomoč ostalim družinskim članom, ki bivajo doma.
- Prihod otrokove družine v vzgojni zavod in delo z družino v zavodskih prostorih.
- Socialno-pedagoško delo s pomočjo živali.

Del pa intenzivni mobilni socialni pedagog opravlja tudi v vzgojni skupini, v primeru, da je otrok vključen vanjo:

- Delavnice s skupino na različne tematike.
- Različne socialne igre.
- Umik posameznika iz skupine v primeru kriznih situacij.
- Interesne dejavnosti.
- Po potrebi postopna vključitev v vrstniško družbo.
- Po potrebi povečan nadzor v paru z zdravstvenim tehnikom.

Pri tem uporablja različne kompetence (Univerza v Ljubljani 2015/2016):

Upoštevanje posameznika skozi prizmo različnih teoretskih modelov.

Empatičnost in komunikacijska odprtost.

Razumevanje institucionalnega delovanja, vpliva institucij na uporabnike.

Vzgojno/svetovalno delo s posamezniki in skupinami v okviru institucij.

Kriteriji za vključitev v vzgojni program intenzivne mobilne socialno pedagoške obravnave

Sklep za izvajanje programa lahko poda CSD ali sodišče. Združeni pa so kriteriji, po katerih se otroke namešča v vzgojni zavod v Sloveniji (Škoflek, 1991) in kriteriji za socialno pedagoško pomoč družinam v Nemčiji (Lesar, 2015):

- Kompleksna problematika družine (družine z več problemi).
- Otrokovo vedenje odstopa od običajnega v tolikšni meri, da hudo moti, vznemirja ali ogroža okolje, v katerem živi.
- Za otrokovo vedenje obstajajo določeni vzroki (bolezenski, psihični, vzgojni, socialni).
- Ogroženost otrokovega psihofizičnega razvoja.
- Pričakovanje kriz v okviru družine.

Stik z družinami in uvajalno obdobje

Prvi stik z družinami opravijo strokovni delavci na CSD, kjer gre za različne načine navezovanja stikov:

- Družine lahko pridejo same zaradi različnih stisk in težav.
- Družine so vabljeni ali napotene na podlagi zakonskih pooblastil.
- Družine so vabljeni na podlagi pisnih ali ustnih pobud ali prijav s strani drugih oseb in okolja.

Spoznavanje dinamike v družine strokovni delavec na CSD opravlja po korakih, ki so zapisani v pravilniku o standardih in normativih socialno varstvenih storitev (Uradni list RS, 2010):

1. Prva socialna pomoč.
2. Osebna pomoč.
3. Pomoč družini za dom.

Pogoj za izvajanje programa intenzivne mobilne socialno pedagoške obravnave je sprejetje take vrste pomoči s strani družine. Če družina sprejme intenzivno mobilno socialno pedagoško pomoč, je otrok večjem obsegu nastanjen doma. Ko gre za družine, ki niso motivirane za sodelovanje in ne vidijo potrebe po pomoči, je potrebno razmišljati o vzvodih, ki jih lahko CSD in vzgojni zavod uporabita pri pridobivanju družin, ki so potrebne pomoči. Ko se sprejme

intenzivna mobilna socialno pedagoška obravnava, kot oblika pomoči družini in otroku, je potrebno pridobiti in zbrati informacije o obravnavani družini:

- Poročilo, ki ga pripravi predstavnik CSD.
- Poročilo šole, ki jo je učenec obiskoval.
- Dokumentacijo psihologa ali pedopsihiatra, če je bil otrok obravnavan.

Intenzivni mobilni socialni pedagog po potrebi opravi tudi intervjuje z vsemi, ki imajo pomembne stike z družino ali otrokom.

Sledi timski sestanek vseh sodelujočih, kamor so vključeni: predstavnik CSD, intenzivni mobilni socialni pedagog, družina. Na sestanku se izdelata načrt pomoči, ki temelji na problemski situaciji, ki jo družina izpostavlja, področja sprememb stanja, ki jih družina želi ter mnenje strokovnih delavcev. V načrtu morajo biti jasno postavljeni kratkoročni in dolgoročni cilji, način dela intenzivnega mobilnega socialnega pedagoga v družini, šoli in vzgojnem zavodu ter predvideno časovno obdobje nudenja pomoči.

CSD je v programu intenzivne mobilne obravnave pobudnik, zunanji opazovalec procesa in posreduje v primeru nesodelovanja in neizpolnjevanja nalog in odgovornosti družine, ki so bile postavljene v načrtu pomoči.

Dokumentacija dela

Strokovno delo intenzivnega mobilnega socialnega pedagoga je potrebno dokumentirati s sprotnimi poročili socialno pedagoškega dela pri obiskih na domu, dela na šolskem področju in dela v vzgojnem zavodu. Poleg tega se po določenem obdobju procesa pomoči ponovno skliče strokovni tim, pri čemer je potrebno vsa poročila pregledati, pogledati nazaj in primerjati z dejanskim stanjem, evalvirati in načrtovati dodatne prilagoditve ter potrebne spremembe določanja ciljev glede na situacijo.

Ovire pri izvajanju programa

Pri izvajanju vzgojnega programa intenzivne mobilne socialno pedagoške pomoči je potrebno opozoriti na nekatere ovire, ki bi se lahko pojavljale.

Uvedba programa bi sprva pomenila potrebo po dodatnem delovnem mestu socialnega pedagoga v vzgojnem zavodu, kar prinaša tudi dodatno finančno obremenitev namenjeno temu izvajanju.

Drugo oviro smo izpostavili že pri stiku z družino, kjer je dejstvo, da nekatere družine ne želijo sprejeti pomoči ter se distancirajo od socialnega okolja v tej meri, da niso dostopne. Mnogokrat imajo odpor do socialnih služb in do njih gojijo nezaupanje, zanikanje ali celo sovražnost (Asen, 2007). Dejstvo je, da strokovne službe nimajo pristojnosti vstopa v družino, razen v primeru življenjske ogroženosti. Prvo, kar torej moramo storiti je ustvariti pogoje zaupanja, varnosti ter odnos v katerem bo družina začutila, da je strokovnjak na njihovi strani ter deluje z njimi in ne proti njim. Kako torej prepričati družine za sodelovanje? Če nastopimo zgolj kot "strogi" formalni delavci, ki so se prišli pogovarjat in "pridigat", kaj je prav in kaj narobe, zagotovo ne bomo pridobili družine na svojo stran. Razmišljati je potrebno v smeri vživljanja v življenje določene družine, pri čemer upoštevamo njihov vsakdan in potek dneva in se skušamo skozi njihove dejavnosti, ki jih imajo, vključiti in vzpostaviti stik. Gre torej za precej neformalen potek in fleksibilnost strokovnjaka, ki išče priložnosti za vzpostavljanje stika skozi spontana srečanja (na primer vključevanje v podjetja, kjer so starši zaposleni, vključevanje v šole in vrtce in prva vzpostavitev stika z otrokom, šele nato z družino ...).

Vprašati se je potrebno tudi o uspešnosti, saj družine niso sposobne delati spremembe čez noč. Potrebno je opozoriti na dejstvo, da gre lahko za daljše časovno obdobje, na primer tudi obdobje enega leta in več, ko se lahko začnejo kazati določeni minimalni premiki. Strokovnjak mora biti zato izredno potrpežljiv, imeti mora realna pričakovanja in v skladu s tem mora postavljati tudi cilje z družino. Hkrati pa mora družini dati vedeti, da je potrebno uspeh videti v malih korakih in jim tako zvišati motivacijo za nadaljevanje uvajanja sprememb, ki bodo izboljšale njihovo kakovost življenja.

11 ZAKLJUČEK

Namen magistrskega dela je dobiti širši vpogled v različne intenzivne individualne obravnave, ki jih vzgojni zavodi vključujejo v svoj letni delovni načrt, oziroma jih izvajajo v okviru institucije. Teoretična spoznanja sem podkrepila z intervjuji v vzgojnih zavodih, ter tako pridobila podatke o delu v intenzivnih obravnavah. Rezultate sem tudi analizirala in tako odgovorila na raziskovalna vprašanja. Dodaten intervju, ki je bil opravljen na CSD, je doprinesel k bolj razširjenemu pregledu dela na področju nameščanja otrok in mladostnikov v vzgojne zavode, saj predstavlja dodaten vidik dela z otroki, ki imajo ČVM. Preko analize intervjujev se je potrdila potreba uvajanja fleksibilnih in novih oblik dela v vzgojnih zavodih. Razlog je v večini v tem, da v Sloveniji pravzaprav ne obstajajo institucije, ki bi nudile podporo pred nameščanjem v vzgojni zavod v družini in bi obstajale kot prehodna oblika. Zato so vzgojni zavodi pričeli z uvajanjem različnih oblik dela, kjer skušajo zadovoljevati specifične potrebe otrok. Skozi raziskovanje sem lahko dobila vpogled v različne oblike dela, metode, strategije v posameznih obravnavah, ki so se izkazale kot prednost pri delu z otroki. Poleg tega je raziskava izpostavila tudi nekaj pomanjkljivosti in predloge za izboljšanje sistema obravnave otrok in mladostnikov s ČVM. Vse podatke sem lahko uporabila pri oblikovanju novega programa intenzivne mobilne socialno pedagoške obravnave. Predlog novega programa je namenjen vzgojnemu zavodu, saj bi ga lahko le ti pričeli vključevati v delo z otroki in mladostniki. Na tem mestu se ne smemo usmeriti le na institucionalno delo, temveč na delo z otrokom v njegovem življenjskem okolju. Fokus programa je namreč na delu z družino posameznika, pomožno delo pa je namenjeno šolskemu področju in delu v vzgojnem zavodu. Vzgojni zavod v tej obravnavi deluje le kot "podporna" institucija posamezniku, ter center, iz katerega se obravnava usmerja. Profil socialnega pedagoga je ustrezen za novo obliko dela, ki ga program predpostavlja, saj so njegove kompetence na vseh treh področjih uporabne. Glede na to, da mobilni socialni pedagog v okviru osnovnih šol že deluje v praksi, se mi zdi ključen premik rabe "mobilnosti" tudi na področje prakse vzgojnih zavodov. To namreč predpostavlja fleksibilnost, prilagodljivost in dinamičnost strokovnjaka, kar pa socialni pedagog, zaradi usmerjenosti v življenjski prostor, vsekakor je.

Cilj magistrske naloge je uresničen. Pridobila sem precej teoretičnega znanja o tematiki, ki me zanima in je poznavanje le te pomembna za moj poklicni razvoj in delo v praksi. Skozi raziskavo sem skozi pomembne izkušnje strokovnih delavcev, ki že delujejo v praksi, spoznala prednosti,

dileme in možne rešitve iz prve roke. Prav tako sem v zaključku oblikovala vzgojni program intenzivne mobilne socialno-pedagoške obravnave, s čimer je bil dosežen glavni cilj magistrskega dela. Raziskava in oblikovan program prinašata nov pristop in strategijo pri delu s posamezniki, ki imajo ČVM in tako prispevata k razvijanju stroke socialne pedagogike na področju dela z otroki in mladostniki v vzgojnih zavodih.

12 RAZMISLEK O DELU IN NADALJNJE RAZISKOVANJE

Raziskava, predstavljena v magistrskem delu je namenjena pregledu stanja, ki danes obstoji v vzgojnih zavodih. Pri tem je potrebno opozoriti na nekatere pomanjkljivosti in ovire, ki so se pojavljale tekom raziskave.

Pridobljeni podatki so bili odvisni predvsem od:

- sodelovanja vzgojnih zavodov v moji raziskavi;
- sodelovanja strokovnjakov iz vzgojnih zavodov in njihovih mnenj;
- sodelovanja strokovnega delavca iz CSD.

Ob ideji, da bo raziskava zajemala strokovnjake iz vzgojnih zavodov, sem bila izredno optimistična glede pridobitve podatkov in ugotovitev. Verjela sem, da bodo vzgojni zavodi odprti za podajanje svojih izkušenj in znanj, ter upala na pozitiven odziv zavodov. Izkazalo se je, da so se pojavile določene težave pri pridobivanju podatkov. Prve dileme s strani zavodov so se pojavile predvsem ob nerazumljivosti izraza "intenzivna individualna obravnava", kot sem sama poimenovala fokus raziskave. To je zahtevalo dobro razlago vzgojnemu zavodu z moje strani, na kaj pravzaprav ciljamo in kakšne so moje zahteve, kar je bilo izrednega pomena, da pridobim prave podatke za namene moje raziskave. Da bi se izognila tej oviri, bi lahko najprej bolj spoznala delo v posameznem zavodu in šele nato pričela z bolj poglobljenim raziskovanjem. Poleg tega pa sem pridobila tudi negativno izkušnjo VZ Planina, ki je dvakrat zavrnil sodelovanje v moji raziskavi. Za negativno se je izkazala predvsem zaradi neustrezne komunikacije in neodzivnosti s strani vodje zavoda, nad čimer sem bila presenečena in razočarana. Kljub temu sem skušala najti nadomestni zavod, pri čemer se je izkazalo, da za potrebe moje raziskave le tega v Sloveniji ni. Tako sem se odločila, da uporabim tri vzgojne zavode, iz katerih sem skušala izčrpati kar največ uporabnih podatkov.

Ob pogledu nazaj in razmisleku o mojem raziskovanju menim, da če bi se še enkrat lotila raziskovanja, bi v določenih delih uporabila drugačen pristop. Potrebno bi bilo pridobiti večji vpogled v delo posameznega vzgojnega zavoda, pri tem opraviti pogovore z večimi strokovnjaki, biti določeno obdobje vključen v sredino zavodskega stanja, da bi pridobila še bolj poglobljen vpogled. Poleg tega bi bilo smiselno pregledati tudi vse vzgojne zavode po Sloveniji, tako osnovnošolske kot srednješolske. To bi pripomoglo k še bolj celostnemu oblikovanju programa intenzivne mobilne socialno-pedagoške pomoči. Navkljub navedenim pomanjkljivostim ocenjujem, da sem s pridobljenimi rezultati dosegla cilj in pridobila vpogled v delo vzgojnih zavodih, predvsem na področju intenzivnih individualnih obravnav.

V nadaljevanju raziskovanja predlagam uporabo programa intenzivne mobilne socialno-pedagoške obravnave v študiji primera. Smiselno bi bilo uvesti določeno obdobje preizkusa programa, sprotno evalviranje ter dograjevanje programa, ki bi bil ob zaključku dodatna in nova ponudba oblike dela v sistemu vzgojnih zavodov. Poleg tega bi bilo smiselno preverjanje podobnih praks v tujini, pri čemer imam v mislih predvsem sodelovanje v praksi in spoznavanje le teh na terenu, ne le v teoriji.

13 LITERATURA

- Asen, E. (2007). Changing 'Multi-Problem Families'-Developing a Multi-Contextual Systemic Approach. *Social work and society international online journal*, 5 (3). Pridobljeno 7.6. 2016 s <http://www.socwork.net/sws/article/view/130/495>.
- Batistič Zorec, M. (2009). Otroci so različni. V T. Devjak in D. Skubic (ur.), *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia* (str. 37-46). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Beck, U. (2001). *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Bečaj, J. (2003). Disocialnost pri otrocih in mladostnikih. *Slovenska psihiatrija*, 10 (1), str. 12-27.
- Bečaj, J. (1987). Problem uspešnosti pri obravnavanju vedenjskih motenj na osnovni šoli. *Vedenjske motnje mladostnikov v sodobnem času*, 6, str. 78-104.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 22.2.2016 s <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/>.
- Bogataj, B. (2015). *Letni delovni načrt zavoda za vzgojo in izobraževanje Logatec*. Pridobljeno 4.6.2016 s <http://zvi-logatec.si/wp-content/uploads/2015/02/LDN-ZVIL-2015-2016.pdf>.
- Boškić, R., Rakar, T., Kuhar, M. in Nagode, M. (2012). Potrebe sodobnih družin in državni vidik družinskih centrov v Sloveniji. *Socialno delo*, 15 (51), str. 259-271.
- Bocker Jakobsen, T. (2015). Varieties of Nordic residential care: A way forward for institutionalized therapeutic interventions? V J.K. Whittaker, J.F. del Valle in L. Holmes (ur.), *Therapeutic residential care for children and youth: Developing evidence-based international practice* (str. 37-49). London: Jessica Kingsley publishers.
- Bouwkamp, R., in Bouwkamp, S. (2014). *Blizu doma: priročnik za delo z družinami*. Ljubljana: Znanstvena založba FF, Pedagoška fakulteta, Inštitut za družinsko terapijo.
- Brenčič, I. (2012). *Vedenjske značilnosti učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Caf, B. (2015). *Pogled otrok s posebnimi potrebami na proces lastnega šolanja*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Chakir, K. in Peček, M. (2014). "Praksa je eno, teorija pa drugo"-mar res? Stališča študentov o inkluziji. V T. Devjak (ur.), *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi* (str. 19-36). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Chapman, G. in Pellicane, A. (2015). *Družabno odraščanje: kako vzgojiti družabne otroke v svetu zaslonov*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.

Cloug, R., Bullock, R. in Ward, A. (2006). *What works in residential child care*. London: National Children's Bureau.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2002). Koncept delovnega odnosa v socialnem delu. *Socialno delo*, 41 (2), str. 91-96.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2006). Socialno delo z družinami: Razvoj doktrine. *Socialno delo*, 45 (3-5), str. 111-118.

Dekleva, B. (1989). Oddaja otrok in mladostnikov v vzgojne zavode-razlike med občinami ter stališča delavcev centrov za socialno delo. *Ptički brez gnezda*, 14 (28), str. 58-75.

De Mey, W., Coussee, F., Vandebroek, M. in Bouverne-De Bie, M. (28.5.2008). Innovations in Social Welfare Social work and parent support in reaction to children's antisocial behaviour: constructions and effects. *International journal of social welfare*, 18(3), 299-306. Pridobljeno 4. 1.2016 s

https://www.researchgate.net/publication/229937894_Social_work_and_parent_support_in_reaction_to_children's_antisocial_behaviour_Constructions_and_effects.

Dežman, A. (2008). Med vsakdanjim življenjem in konstruiranjem deviantne vloge: Odnos do uživanja prepovedanih drog v vzgojnih zavodih za srednješolsko mladino. *Socialno delo*, 47 (1/2), str. 53-64.

Flaker, V. (2003). Oris metod socialnega dela: Uvod v katalog nalog centrov za socialno delo. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

- Forjanič, B. (2004). Socialno pedagoška diagnostika v vrtcu: program dela z gibalno oviranim otrokom. *Socialna pedagogika*, 8 (3), 331-352.
- Gerič, D. in Horvat, M. (2000). Delo z družino, centri za socialno delo in drugimi ustanovami. V M. Horvat (ur.), *Delo z vedenjsko in osebnostno motenim otrokom in mladostnikom* (str. 20-28). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gibbs, J.C. (2011). Obravnavanje anticosialnega vedenja. V R. Kroflič, T. Klarič, P.Štirn Janota in K. Stolnik (ur.), *Kazen v šoli?* (str.67-104). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Gradišar, M. (2015). Stališča vzgojiteljev do aktivnega vključevanja staršev v proces vzgoje v vzgojnih zavodih. V A. Kobolt (ur.), *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov* (str. 171-188). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Gregorec, T. in Debeljak, M. (2007). Participacija mladih v postopku in namestitvi v izven družinski obliki skrbi. *Socialno delo*, 46 (6), str. 315-319.
- Grünfeld, T. (1997). Socialni pedagog v osnovni šoli. *Socialna pedagogika*, 1(4), str. 13-21.
- Harder, A.T., Zeller, M., Lopez, M., Köngeter, S. in Knorth, E.J. (10.10.2013). Different sizes, similar challenges: Out of home care for youth in Germany and the Netherlands, *Psychosocial Intervention*, 22(3), 203-213. Pridobljeno 22.4.2016 s <http://psychosocial-intervention.elsevier.es/en/different-sizes-similar-challenges-out/articulo/S1132055913700243/#.Vxnd8nol3IU>.
- Hauptman, G. in Komotar, M. (2010). *Otroci in mladostniki v sodobni družbi*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
- Horvat, M. (2000). Cilji, pogoji in naloge, oblike ter metode dela z vedenjsko in čustveno motenimi v vzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah, mladinskih in prevzgojnih domovih. V M. Horvat (ur.), *Delo z vedenjsko in osebnostno motenim otrokom in mladostnikom* (str. 14-19). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hribernik, S. (2012). *Model sodelovanja s starši- »Tagesgruppe« (nemški primer in pomen za prakso v Sloveniji)*. Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Jensen, E. in Jensen, H. (2011). *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.

Jereb, A. (2011). Partnersko sodelovanje med učitelji in starši kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V Pulec Lah, S. in Velikonja, M. (ur.), *Učenci z učnimi težavami: izbrane teme* (str. 110-125). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Juul, J. in Jensen, H. (2009). *Od poslušnosti k odgovornosti*. Ljubljana: Didakta.

Lesar, S. (2015). Socialno pedagoška pomoč družinam- teoretični vidiki in socialno pedagoška praksa, Tübingen, Nemčija. V A. Kobolt (ur.), *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov* (str. 225-237). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kahan, B. (1994). *Growing in groups*. London: HMSO.

Kaštrun, S. (2015). *Socialni pedagog v "mobilni pedagoški službi"*. Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kavkler, M. (2008). Dejavniki inkluzivne vzgoje in izobraževanje v državah Evropske unije. V Kavkler, M., Clement, A.M., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S. in Viola, S.G. (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja-izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 41-48). Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.

Kiehn, E. (1997). *Socialnopedagoška oskrba otrok in mladostnikov v stanovanjskih skupinah*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.

Knorth, E.J. (2002). Residential child and youth care in the Netherlands: Developments and challenges. *International Journal of Child and Family Welfare*, 5 (3), 84-95. Pridobljeno 4.1.2016 s

https://www.researchgate.net/publication/236683990_Residential_child_and_youth_care_in_the_Netherlands_Developments_and_challenges.

Knorth, E.J., Harder, A.T., Huyghen, A.N., Kaverboer, M.E. in Zanderberg, T. (2010). Residential youth care and treatment research: Care workers as key factor in outcomes? *International journal of child and family welfare*, 1-2, 49-67. Pridobljeno 22.4.2016 s http://www.c4youth.nl/fileadmin/user_upload/IJCFW%202010%20%282-3%29%20-%20Knorth%20et%20al%20-%20Care%20Workers.pdf.

Knorth, E.J., Klomp, M., Van den Bergh, P.M. in Noom, M.J. (2007). Aggressive adolescents in residential care: a selective review of treatment requirements and models. *Adolescents*, 42, 461-485. Pridobljeno 10.4.2016 s

http://www.researchgate.net/publication/5801167_Aggressive_adolescents_in_residential_care_A_selective_review_of_treatment_requirements_and_models.

Kobolt, A. (2001). Komunikacijski trening z uporabo videa. *Socialna pedagogika*, 5 (3), str. 237-253

Kobolt, A. (2015). Opredelitev konteksta in ciljev raziskovanja- Orisi stanja in vizij razvoja vzgojnih ustanov. V A. Kobolt (ur.), *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov* (str. 37-46). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kobolt, A. in Jerebic, F. (2002). O timskem delu v stanovanjski skupini (ali o vsebinskem prispevku prenove k delu vzgojiteljev). *Socialna pedagogika*, 6 (4), str. 343-368.

Kobolt, A.(2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika*, 15 (2), str. 153-174.

Kobolt, A. (1993). Udeleženci v institucionalni vzgoji-povezovanje in razdvajanje. V B. Dekleva (ur.), *Življenje v zavodu in potrebe otrok (normalizacija)* (str. 30-41). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo.

Kobolt, A., Dekleva, B., Rapuš Pavel, J., Lesar, I. in Peček Čuk, M. (2008). *Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kobolt, A. in Rapuš Pavel, J. (2006a). Model sodelovalnega ocenjevanja in interveniranja. V M. Sande (ur.), *Socialna pedagogika:izbrani koncepti stroke* (str. 53-71). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kobolt, A., Rapuš Pavel, J. (2006b). Osnove interveniranja. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik, D. Zorc Maver (ur.), *Socialna pedagogika:izbrani koncepti stroke* (str. 87-105). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Kobolt, A., Rapuš Pavel, J., Vec, T., Klemenčič Rozman, M.M., Poljšak Škraban, O., Benčič, U. idr. (2015). Orisi stanja in vizij razvoja ustanov. V A. Kobolt (ur.), *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov* (str. 47-116). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajnčan, M. (2003). *Analiza kriterijev oddaje otrok in mladostnikov v vzgojne zavode*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajnčan, M. (2012). Dezinstucionalizacija na področju vzgojnih zavodov. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 39 (250), str. 116–127.
- Krajnčan, M. (2006). Na pragu novega doma: Oddaja otrok v vzgojni zavod. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajnčan, M. (2002). Nekateri vidiki v zaznavanju, definiranju in odločanju za napotitev otrok v vzgojni zavod. V G. Meško (ur.), *Vizije slovenske kriminologije* (str. 163-185). Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije.
- Krajnčan, M. in Šoln Vrbinc, P. (2015). Med preteklostjo in prihodnostjo zavodske vzgoje. V A. Kobolt (ur.), *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov* (str. 11-37). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Krajnčan, M. in Škoflek, I. (2000). Pregled nekaterih fenomenoloških klasifikacij motenj vedenja in osebnosti otrok in mladostnikov. *Socialna pedagogika*, 4 (2), str. 167-179.
- Krajnčan, M. in Miklavžin, P. (2010). *Zdravje mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
- Krajnčan, M., Miklavžin, P. in Zorc Maver, D. (2010). Oris zdravstvene problematike. V M. Krajnčan in P. Miklavžin (ur.), *Zdravje mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami* (str. 57-100). Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
- Lasch, C. (1992). Socializacija reprodukcije in zlom avtoritete. V E. Bahovec in T. Jurkovič (ur.), *Vzgoja med gospostvom in analizo*, (str. 182-209). Ljubljana: Krt.

- Marinč, D., Burnik, F., Vališer, A., Barbonič, K., Potočnik Dajčman, N., Dretnik, F. idr. (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Zavod RS Slovenije. Pridobljeno 30.3.2016 s <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>.
- Marinšek, M. in Tušak, M. (2007). *Človek-žival: zdrava naveza*. Maribor: Založba Pivec.
- McPeath, G. in Butler, L. (2014). Residential child care agencies as learning organisations: Innovation and learning from mistakes. *Social work education*, 33 (2), str. 240-253. Pridobljeno 30.4.2016 s <http://dx.doi.org/10.1080/02615479.2013.770833>.
- Mikša, L. (2015). Sodelovanje s starši otrok v vzgojnih ustanovah. V A. Kobolt (ur.), *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov* (str. 189-212). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve-MDDSZ. (julij 2008). *Katalog javnih pooblastil, nalog po zakonu in storitev, ki jih izvajajo centri za socialno delo*. Pridobljeno 5.1.2016 s http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti_pdf/katalog_pooblastila_csd_jul08.pdf
- Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve-MDDSZ, Direktorat za socialne zadeve in Direktorat za družino. (maj 2011). *Otroci in mladostniki s hudimi motnjami vedenja-analiza stanja*. Pridobljeno 3.1.2016 s http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti_pdf/otroci-hude_motnje_vedenje-porocilo-20-6-11.pdf.
- Monks C.P., Smith, P.K., Naylor P., Barter C., Ireland J.L. in Coyne I. (24.1.2009). *Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory*. *Aggression and violent behavior*, 14, 146-156. Pridobljeno 20.10.2015 s <http://www.sciencedirect.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/science/article/pii/S1359178909000172>.
- Moses, T. (24.3.2000). Attachment theory and residential treatment: A study of staff-clients relationships. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70 (4), str. 474-490. Pridobljeno 8.1. 2016 s <http://onlinelibrary.wiley.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/doi/10.1037/h0087681/pdf>.

Nastran Ule, M. (2013). Spreminjanje vrednot v sodobnih življenjskih potekih. V A. Bjelčevič in D. Limon (ur.), *Etika v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: zbornik predavanj /49. seminar slovenskega jezika, literature in kulture* (str. 89-96). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Opara, B., Barle Lakota, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir S., Macedoni Lukšič, M., Zorc, D., Bregar Golobič, K., Molan, N., Vovk Ornik, N. in Klavžar, K. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.

Pavlović, M. (2014). *Vzgojni zavod skozi oči otrok in mladostnikov*. Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Peterson, L.R. (2011). Učinkovito odzivanje: pristop wraparound. V R. Kroflič, T. Klarič, P.Štirn Janota in K. Stolnik (ur.), *Kazen v šoli?* (str. 132-137). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Pulec Lah, S. (2008). Kako v razredu uspešno zadovoljevati raznovrstne (učne) potrebe vseh učencev? V Kavkler, M. idr. (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja-izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 95-142). Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.

Rakar, T., Čačinovič Vogrinčič, G., Zaviršek, D., Bošič, R., Bolja, U. idr. (2010). *Postopki, organizacija in standardi na področju rejništva*. Pridobljeno 16.10.2016 s

http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti_pdf/rejnistvo_raziskava_konc_poroc.pdf.

Rankelj, J. (2000). Video Home Training in delo s starši. *Ptički brez gnezda*, 38, str. 158-168.

Rome, Š. in Meško, G. (2004). Institucionalna obravnava mladoletnih prestopnikov. V B. Lobnikar (ur.), *Dnevi varstvoslovja (5. slovenski dnevi varstvoslovja, Bled, 3.-5. Junij 2004)* (str. 888-893). Ljubljana: Fakulteta za policijsko-varnostne vede.

Rupnik Krže, O. (september 2014). *Letni delovni načrt Mladinskega doma Malči Beličeve šolsko leto 2014-2015*. Ljubljana. Pridobljeno 4.4.2016 s <http://www.malci-beliceve.si/static/upload/pdf/letni-delovni-nacrt.pdf>.

Sande, M. (2004). Uporaba drog v družbi tveganj: Vpliv varovalnih dejavnikov in dejavnikov tveganja. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Skalar, V. (2002). Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli. *Prispevki za strokovni posvet*. Nova Gorica: Zveza pedagoških delavcev Slovenije, 56-72.

Skalar, V. (1995). *Okvirni vzgojni program za delo v vzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah, mladinskih domovih in prevzgojnem domu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Skalar, V. (2000). Vzgojni zavod v funkciji preprečevanja delinkventnosti in disocialnosti pri otrocih in mladostnikih. V A. Šelih (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih: vzroki, pojavi, odzivanje*. Ljubljana: Bonex.

Slovar slovenskega knjižnega jezika-SSKJ. (2000). Ljubljana: Založba ZRC. Pridobljeno 5.6.2016 s <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>.

Smith, M., Fulcher, L. in Doran, P. (2013). *Residential child care in practice: Making a difference*. Bristol: Policy Press.

Stein, M. (2008). Transitions from care to adulthood: Messages from research for policy and practice. V M. Stein in E. Munro (ur.), *Young people' transitions from care to adulthood: International Research and practice* (str. 289-306). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Sternad, M. (2013). Odnos v procesu individualnega spremljanja in sodelovanja. Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: ZOTK in IS Slovenije.

Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Svenšek, A. (3.2.2014). *Vzgojni zavod Planina orje ledino pri obravnavi agresivnih otrok*. Ljubljana: MMC RTV SLO. Pridobljeno 3.4.2016 s <http://www.rtv slo.si/uspesna-slovenija/vzgojni-zavod-planina-orje-ledino-pri-obravnavi-agresivnih-otrok/328678>.

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

Šetor, J. in Zorc-Maver, D. (2014). Razumevanje in odzivanje vzgojiteljev na moteče vedenje otrok v vrtcu. V D. Tatjana (ur.), *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi* (str. 403-417). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Šijanec, V. (2000). Otroci in mladostniki med domom, centri za socialno delo in vzgojnim zavodom. *Ptički brez gnezda*, 19 (38), str. 62-66.

Škoflek, I. (1991). Teoretične predpostavke in stvarnost zavodske (pre)vzgoje. V M. Ule (idr.), *Drugačni otroci in mladostniki-drugačne metode* (str. 33-59). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Škoflek, I., Selšek, M., Ravnikar, F., Brezničar, S. in Krajncan, M. (2004). *Vzgojni program*. Pridobljeno 27. 12. 2015 s

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/Vzgojni_program.pdf.

Tausendfreund, T., Knot-Dickscheit, J., Post, W.J., Knorth, E.J. in Grietens, H. (6. 9. 2014). Outcomes of a coaching program for families with multiple problems in the Netherlands: A prospective study. *Children and Youth Services Review*, 46, str. 203-212. Pridobljeno 10.6.2016 s <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740914003247>.

Univerza v Ljubljani. (2015/2016). *Predstavitveni zbornik. Univerzitetni študijski program prve stopnje socialna pedagogika*. Pridobljeno 11.6. 2016 s https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Predstavitveni_zborniki/2015_16/SP_zbornik_15.pdf.

Uradni list Republike Slovenije, št. 25-Uradni list RS. (2014). *Nacionalni program na področju prepovedanih drog 2014-2020*. Pridobljeno 7.6.2016 s <https://www.uradni-list.si/1/content?id=116966>.

Uradni list Republike Slovenije-Uradni list RS, št. [25/06](#), [60/06](#), [8/08](#), [58/11](#) – ZUOPP-1 in [88/13](#) (2006). *Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s*

posebnimi potrebami. Pridobljeno 11.4.2016 s

<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6696>.

Uradni list Republike Slovenije, št. 45-Uradni list RS. (2010). *Pravilnik o standardih in normativih socialnovarstvenih storitev*. Pridobljeno 11.6.2016 s <https://www.uradni-list.si/1/content?id=98087>.

Uradni list Republike Slovenije-Uradni list RS, št. 95 (2004). *Vzgojni ukrepi in kazni za mladoletnike*. Pridobljeno 5.6.2016 s <https://zakonodaja.com/zakon/kz/79-clen-oddaja-v-vzgojni-zavod>.

Uradni list Republike Slovenije-Uradni list RS, št. 58. (2011). *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. Pridobljeno 5.6.2016 s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>.

Uradni list Republike Slovenije-Uradni list RS, št. 69. (2004). *Zakon o zakonski zvezi in družinskih razmerjih*. Pridobljeno 30.3.2016 s <http://www.uradni-list.si/1/index?edition=200469#!/Uradni-list-RS-st-69-2004-z-dne-24-6-2004>.

Walsh, F. (2009). Human-Animal bonds I: The relational Significance of companion Animals. *Family process*, 48 (4), str. 462-480. Pridobljeno 15.10.2016 s <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1545-5300.2009.01296.x/abstract>.

Vec, T. (1999). Prvo srečanje in ocena stopnje disocialne motenosti pri otrocih in mladostnikih. *Socialna pedagogika*, 3(1), str. 67-79.

Zagorc, S. (1993). Vsebina postavk instrumenta normalizacije PASSING. V B. Dekleva (ur.), *Življenje v zavodu in potrebe otrok (normalizacija)* (str. 67-84). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo.

Zalokar, L. (2004). Disocialno vedenje in oddaja v vzgojni zavod. *Ptički brez gnezda*, 22 (41), str. 20-34.

Zalokar, L. (2015). Problemi institucionalne obravnave otrok in mladostnikov z duševnimi motnjami in neobvladljivim agresivnim vedenjem v Sloveniji na stičišču strokovnih služb-poziv k nujnim spremembam. *Pravosodni bilten*, 36(2), 233-265.

Zelechowski, A.D., Sharma, R., Baserra, K., Miguel, J.L., DeMarco, M. in Spinazzola, J. (15. 9. 2013). Traumatized youth in residential treatment settings: Prevalence, clinical presentation, treatment and policy implications. *Springer Science and Business media*, 28 (10), str. 639-652.

Pridobljeno 6.5.2016 s

http://www.traumacenter.org/products/pdf_files/Youth%20Trauma_Residential%20Treatment_Prevalence_Policy_Zelechoski_Spinazzola.pdf.

Zorc Maver, D. (1997). Koncept življenjsko usmerjene socialne pedagogike v sodobni družbi tveganja. *Socialna pedagogika*, 1 (1), str. 37-44.

Zorko, M. (2000). Kako omejiti beganje in pohajkovanje. V M. Horvat (ur.), *Delo z vedenjsko in osebnostno motenim otrokom in mladostnikom*, str. 34-39. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

PRILOGE

PRIMERI KODIRANJA

Primer kodiranja 1

Prepis besedila	Kode 1. reda	Kode 2. reda	Kode 3. reda
<p>I: Izkušnje pri delu z mladostniki in otroci ČVM?</p> <p>S: Zdaj <u>delam to 5 let, individualno učno pomoč pa izvajam 2 leti, profil socialni pedagog.</u></p> <p>I: Značilnosti in potrebe sodobnih otrok?</p> <p>S: Zdej, če gremo <u>na učne težave, mislim, da imajo vedno manj nekega temeljnega osnovnega znanja.</u> Recimo pri nas pride <u>otrok, ki hodi v 7. razred pa ne zna niti poštevanke</u> čist gladko, pa se je potem z njim skoraj nemogoče učiti ulomke, če ne zna niti <u>osnove, to je v bistvu večna dilema bi rekla, pri našem delu, kje začeti. Ali začeti pri snovi tretjega razreda poštevanke, da osvoji tisto osnove, da lahko potem gradiš naprej, ali nekako probati furati, da pač konča to osnovno šolo, ker v bistvu pa potem vmesna snov se nabira.</u> Tako, da tu je</p>	<p>5 let delovnih izkušenj v VZ, individualna učna pomoč 2 leti. Profil socialnega pedagoga.</p> <p>Pri učnih težavah imajo otroci manj temeljnega osnovnega znanja.</p> <p>Otrok, ki hodi v 5. razred, ne zna poštevanke in se je nemogoče z njim učiti ulomke.</p> <p>Dilema pri tem, kje začeti pri otroku. Ali pri snovi tretjega razreda, da osvoji osnove ali pa pri sprotni snovi, da konča OŠ.</p>	<p>Profil SP, delovne izkušnje strokovnjaka</p> <p>Sodobne značilnosti otrok na učnem področju</p> <p>Primer težave na učnem področju</p> <p>Dileme strokovnjaka pri delu z otrokom</p>	<p>ZNAČILNOSTI SOGOVORNICE</p> <p>ZNAČILNOSTI OTROK SODOBNE POPULACIJE V VZ</p> <p>ZNAČILNOSTI OTROK SODOBNE POPULACIJE V VZ</p> <p>METODE IN STRATEGIJE DELA Z OTROKOM V INTENZIVNI INDIVIDUALNI OBRAVNAVI</p>

<p>meni največji izziv. Kar se tiče učno. Zdej jaz delam tu pri nas kot vzgojitelj za ind. učno pomoč v dopoldanskem času, kar pomeni, da delam večinoma s srednješolci, ki imajo popoldne prakso ali pa pouk in imajo potem dopoldne učne ure. Tako, da to je nekako specifično v primerjavi z drugimi kolegi, ko pa imajo popoldne, ki imajo osnovnošolce učne individualne ure.</p> <p>I: Kaj pa ne na učnem, ampak bolj vedenjsko...</p> <p>S: Ne vem, ne bi nič kaj takega posebej izpostavila, da bi bilo. Imamo pač vsako leto kakega otroka, dva, tri, ki ne pašejo v našo institucijo, v bistvu ugotavljamo, da mogoče za kakšne otroke tudi sploh ni nekih primernih institucij, da se bi to mogoče bolj razširilo. Izbor, ker v bistvu ne paše nikamor in pol ali bomo mi probali vztrajati naprej, ali ga bomo kam drugam probali dati, ker tako vemo, da tam tudi ne bo šlo. Tako, da to je kar ...</p>	<p>Izvajanje individualne učne pomoči v dopoldanskem času za srednješolce, ki imajo popoldne prakso ali pouk.</p> <p>Specifična individualna učna pomoč v primerjavi z popoldansko učno pomočjo, ki jo izvajajo trije vzgojitelji.</p> <p>Vsako leto VZ dobi primer otroka, ki ne sodi v to institucijo.</p> <p>Ugotovitev, da za take otroke tudi ni primernih institucij.</p> <p>Dilema pri teh otrocih, ali bo zavod vztrajal naprej, ali se ga bo premestilo kam drugam, kjer pa tudi ne vedo kam.</p>	<p>Vrsta intenzivne individualne obravnave</p> <p>Razlikovanje učne individualne pomoči</p> <p>Specifični primeri otrok</p> <p>Problematika nameščanja otrok</p> <p>Odziv zavoda na specifične potrebe otroka</p>	<p>POSEBNE INDIVIDUALNE OBRAVNAVE V VZ</p> <p>RAZLOGI ZA OBLIKOVANJE INTENZIVNIH INDIVIDUALNIH OBRAVNAV</p> <p>RAZLOGI ZA OBLIKOVANJE INTENZIVNIH INDIVIDUALNIH OBRAVNAV</p>
---	--	---	---

Primer kodiranja 2

Prepis besedila	Kode 1. reda	Kode 2. reda	Kode 3. reda
<p>I: Prednosti te individualne obravnave?</p> <p>S: Že v osnovi je tako, da če si <u>individualno obravnavan, dobiš nekaj več.</u> Ampak otrok ima možnost, da <u>utrjuje svoja močna področja in se sooča s svojimi šibkostmi.</u> Lahko <u>nadgrajuje svoja močna področja in tiste stvari, kjer ima primanjkljaje,</u> jih <u>nekako kompenzira.</u> Če z nekom delaš na šolskem področju in da <u>on tam doživi nek uspeh, ki ga doslej ni bil vajen, to zelo pomembno vpliva na njegovo samozavest, motiviranost za naprej, za angažiranost za druge aktivnosti.</u> Sigurno ima to delo pluse za otroke. Pozitivna stvar je tudi ta, <u>da je individualno delo znotraj zavoda povezano s skupinskim, informacije imaš znotraj hiše in si lahko fleksibilen z oblikami dela,</u> ki so pri posamezniku potrebne.</p> <p>I: Kaj pa kakšen primanjkljaj?</p>	<p>Če imaš IO dobiš nekaj več.</p> <p>Otrok v IO lahko utrjuje močna področja in primanjkljaje, se sooča s svojimi šibkostmi in kompenzira primanjkljaje.</p> <p>Če otrok doživi na šolskem področju uspeh, ki ga doslej ni bil vajen, to pomembno vpliva na njegovo samozavest, motiviranost, angažiranost za druge aktivnosti.</p> <p>Individualno delo znotraj zavoda je povezano s skupinskim in informacije znotraj skupine krožijo. Večja fleksibilnost dela.</p>	<p>Prednost IO</p> <p>Prednost za otroka v individualni obravnavi.</p> <p>Uspeh pri otroku vpliva na samozavest, motivacijo.</p> <p>Individualno delo je povezano s skupinskim, zato informacije lažje krožijo.</p>	<p>PREDNOSTI IN SLABOSTI INTENZIVNIH INDIVIDUALNIH OBRAVNAV</p> <p>PREDNOSTI IN SLABOSTI INTENZIVNIH INDIVIDUALNIH OBRAVNAV</p> <p>PREDNOSTI IN SLABOSTI INTENZIVNIH INDIVIDUALNIH OBRAVNAV</p> <p>PREDNOSTI IN SLABOSTI INTENZIVNIH INDIVIDUALNIH OBRAVNAV</p>

<p>S: Minus tega dela je sigurno ta, da je <u>težko enakomerno vključiti otroke</u>. Spet so tu <u>posamezniki, ki imajo potrebe in so izstopajoči in so spet deležni več pozornosti</u>, kot v skupini je isto pri individualno delo, neki <u>posamezniki, ki so izstopajoči, imajo spet več te individualne obravnave</u>.</p>	<p>Težko je vključiti vse otroke v IO.</p> <p>Posamezniki, ki so bolj izstopajoči, so deležni več pozornosti in več IO.</p>	<p>Pomanjkljivost IO</p> <p>Posamezniki, ki so deležni več IO.</p>	<p>PREDNOSTI IN SLABOSTI INTENZIVNIH INDIVIDUALNIH OBRAVNAV</p>
--	---	--	--

Primer kodiranja 3

Prepis besedila	Kode 1. reda	Kode 2. reda	Kode 3. reda
<p>I: Predlogi, rešitve za naprej: individualne obravnave...</p> <p>S: Jaz temu že deset let pravim, da imam predloge za izboljšanje celotnega vzgojnega sistema, ne samo za reševanje določene ene problematike. <u>Zavodi pač delamo tako, kot ste rekli, v okviru lastnih zmožnosti in sposobnosti, mislim da smo kar polni nekih znanj, pa nečesa kar bi lahko izkoristili za izboljšanje sistema, ampak v takšnih pogojih kot obstajajo zdaj trenutno, to ni mogoče. Zato pač</u></p>	<p>Zavodi delajo v okviru lastnih zmožnosti in sposobnosti.</p> <p>Zavodi so polni znanj in sposobnosti, ki bi jih lahko izkoristili za izboljšanje sistema, ampak v takšnih pogojih, ki obstajajo sedaj, trenutno to ni mogoče.</p>	<p>Odziv zavodov na potrebe sodobnih otrok</p> <p>Reševanje problematike zavodov</p>	<p>PREDLOGI IN REŠITVE ZAVODOV</p> <p>PREDLOGI IN REŠITVE ZAVODOV</p>

<p>rešujemo na račun energije vsakega posameznega strokovnega delavca, ki se angažirajo, da vse to steč kar teče, izven svojega delovnega časa, s stvari, ki jih vključujejo iz lastnega domačega okolja, znajdi se pač sam in na ta način smo z vsemi programi tudi začeli, Sicer marsikdo bi od nas pričakoval, vse to rešite, a pogoji, ki pa bi jih rabili, da bi to predelali kot stalnico in da bi to lahko kvalitetno, brez da pokurimo vsakega vzgojitelja do konca posebej, teh pogojev pa ni in to je par stvari, ki jih jaz opozarjam že en čas. Naše pristojno ministrstvo in vzporedno tudi že ko se kakšne težave intenzivirajo na različne druge konce, tudi na druga ministrstva, ki so povezana z obravnavo te problematike, tu ni samo šolstvo, ki je pristojno za te otroke. Šolstvu je seveda vržena zadeva, delajte pa rešite, kakor veste pa znate. <u>Znajo reči vsa ostala ministrstva, mi za to nismo</u></p>	<p>Zavod rešuje ta problem na račun energije vsakega posameznega delavca, ki se angažira, tudi izven delovnega časa s stvarmi, ki jih vključujejo iz lastnega domačega okolja.</p> <p>Sistem pričakuje od zavoda, da bo vse rešil, a pogoji, ki bi jih zavod potreboval kot stalnico in da bi kvalitetno lahko izvajal delo, brez da pokuri vsakega vzgojitelja posebej, niso ustrezni.</p> <p>Pristojno ministrstvo za šolstvo in vzporedno tudi druga ministrstva, ki so povezana z obravnavo te problematike (medicina, pravosodje, sociala ...) vso breme preložijo na zavod, z izgovorom, da za to oni niso pristojni.</p>	<p>Reševanje problematike zavodov</p> <p>Sistemske neurejene razmere v zavodih</p> <p>Sistemske neurejene razmere za obravnavo otrok</p>	<p>PREDLOGI IN REŠITVE ZAVODOV</p> <p>PREDLOGI IN REŠITVE ZAVODOV</p> <p>PREDLOGI IN REŠITVE ZAVODOV</p>
--	---	--	---

<p><u>pristojni, a zavod je za vse to pristojen, tu sem jaz bila že velikokrat kritična. Sem povedala, tu govorim o medicini, pravosodju, socialni pa tri pike. Na vsakem od otrok nekje nekdo nekaj dela, a usklajeno ni nič, se pravi že prva kot prva stvar je potrebno stvari se pogovarjat, jih uskladit, pogledati, kdo lahko kje več naredi, pa kdo je lahko za kaj pristojen, pa kdo ne more bit, vsak ne more bit za vse, pa eden ne more biti za vsa področja, to je dejstvo.</u></p>	<p>Iz vsakega področja, stroke nekdo z otrokom nekje dela, a ni uskladitve med strokovnjaki.</p> <p>Potrebno se je pogovarjat, uskladiti med strokovnjaki in pogledati kdo je za kaj pristojen in kdo ne more biti. Vsak ne more biti za vse, pa eden ne more biti za vsa področja.</p>	<p>Stanje na področju obravnave otrok in mladostnikov</p> <p>Predlogi za izboljšanje sistema obravnave otrok in ml.</p>	<p>PREDLOGI IN REŠITVE ZAVODOV</p> <p>PREDLOGI IN REŠITVE ZAVODOV</p>
---	---	---	---

Primer kodiranja 4

Prepis besedila	Kode 1. reda	Kode 2. reda	Kode 3. reda
<p>I: Kakšne težave se pojavljajo pri nameščanju? S: Ena težava je lahko ta, da <u>mi kot center ocenjujemo da bi otrok rabil umik iz družine, šola lahko ocenjuje, zdravstvo tudi, starši pa ne vidijo smisla v tem. Starši ne dajejo soglasja, in je težje speljati namestitev in sodelovanje nadaljnje</u></p>	<p>Težava je lahko nestrinjanje staršev za namestitev v zavod, medtem ko vse institucije to vidijo kot rešitev.</p>	<p>Nestrinjanje staršev z namestitvijo</p>	<p>TEŽAVE PRI NAMEŠČANJU OTROK V VZ</p>

<p>je oteženo, če ni dobrega odnosa s starši, ker če starši sprejmejo namestitev, sprejme tudi otrok in je sodelovanje dobro in so rezultati. Če smo s starši na različnih bregovih, meni je pomembno da je treba veliko delati z družino, da onedva uvidita kaj bi otrok s tem pridobil, in to ni odvezem ker so slabi starši, ali pa otrok tako zahteven, ampak ja v določenem obdobju otrok to potrebuje. Lahko je na tej strani zaplet, drugače pa je največkrat pridružene odvisnosti. Pogoj v zavodu pa je največkrat da naj ne bi imel težav z drogo, abstinenca, kadar bolj eksperimentiranja, sicer še ne komplicirajo toliko zavodi, v kolikor so pa druge droge pridružene, se je pa zelo treba izpogajati, da zavod sprejme, ker velikokrat rečejo, da niso usposobljeni za spoprijemanje s takimi težavami. Dostikrat so tudi pri dekletih, ki so obravnave tudi na psihiatriji, oddelek za adolescentno psihiatrijo, ker se</p>	<p>Če starši ne sodelujejo, je težje speljati namestitev, sodelovanje je oteženo.</p> <p>Če starši sprejmejo namestitev, sprejme tudi otrok in če je sodelovanje dobro, so tudi rezultati.</p> <p>Veliko je potrebno delati z družino, da starša uvidita, kaj bo otrok pridobil z namestitvijo, da oni niso slabi starši, ali pa otrok prezahteven, ampak otrok v nekem obdobju to potrebuje.</p> <p>Težava, če ima otrok težave z drogo. V zavodu je pogoj abstinenca.</p> <p>V kolikor gre za več uporabe drog, zavodi težje sprejemajo otroke in rečejo, da niso usposobljeni za spoprijemanje s takimi težavami.</p>	<p>Težave pri nameščanju, če ni sodelovanja s starši</p> <p>Sprejetje staršev in sodelovanje s starši prinese rezultate</p> <p>Poudarek na delu z družino</p> <p>Težave pri nameščanju, če ima otrok težave z drogo</p> <p>Zavodi niso usposobljeni za spoprijemanje z otroci, ki imajo težave z drogo</p>	<p>TEŽAVE PRI NAMEŠČANJU OTROK V VZ</p> <p>DELO NA PODROČJU INTENZIVNE OBRAVNAVE OTROK</p> <p>DELO NA PODROČJU INTENZIVNE OBRAVNAVE OTROK</p> <p>TEŽAVE PRI NAMEŠČANJU OTROK V VZ</p> <p>TEŽAVE PRI NAMEŠČANJU OTROK V VZ</p>
---	--	--	--

<p>režejo, avtoagresija. Takrat se tudi zavodi rečejo, da ne vedo, če so ustrezen primere zavod za tako populacijo. Razlog je tudi, da mladostnik ne želi v zavod, lažje je namestiti otroka v 6. razredu, kakor mladostnika pri 16,17 letih, ker večinoma zavodi želijo, da pride prostovoljno. To se mi zdi, da so največkrat težave.</p>	<p>Zavodi težje sprejmejo tudi posameznike, ki imajo težave z avtoagresijo in so obravnavani na psihiatriji. Zavodi rečejo, da ne vedo, če so ustrezen primeren zavod za tako populacijo.</p> <p>Težava pri namestitvi se pojavi tudi, če mladostnik ne želi v zavod, saj zavodi zahtevajo prostovoljnost.</p>	<p>Zavodi težje sprejmejo posameznike, ki imajo psihične težave.</p> <p>Težave pri nameščanju, če otrok ne želi v zavod.</p>	<p>TEŽAVE PRI NAMEŠČANJU OTROK V VZ</p> <p>TEŽAVE PRI NAMEŠČANJU OTROK V VZ</p>
---	--	--	---

POLSTRUKTURIRANA INTERVJUJA

VPRAŠANJA ZA POLSTRUKTURIRAN INTERVJU S STROKOVNIM DELAVCEM IZ CENTRA ZA SOCIALNO DELO

1. Katere potrebe zaznavate pri otrocih, ki jih nameščate v vzgojni zavod?
2. Ali se pri usmerjanju pojavljajo kakšne težave? Katere?
3. Pri katerih otrocih imate težave pri usmerjanju?
4. Na kakšen način sodelujete z vzgojnimi zavodi?
5. Kakšno pomoč nudite vzgojnim zavodom pri obravnavi bolj težavnih otrok?
6. Kakšno je vaše individualno delo z otrokom, mladostnikom?
7. Ali se kdaj pojavljajo težave pri individualnem delu z otrokom? Kakšne in pri katerih otrocih?

8. Kakšni so vaši predlogi za izboljšanje usmerjanja in nameščanja otrok s čustveno-vedenjskimi motnjami (ČVM)?
9. Katere oblike pomoči in podpore po vašem mnenju primanjkuje za otroke ali mladostnike s ČVM? Predlogi za rešitve in izboljšanje?
10. Kakšne so strategije dela z družino otroka, ki je nameščen v VZ? Oblike dela z družinami?
11. Kje se pojavljajo težave pri delu z družino?
12. Kakšne so prednosti dela z družino?
13. Slabe in dobre prakse dela z družino otroka ali mladostnika, ki je nameščen v VZ.

VPRAŠANJA ZA POLSTRUKTURIRAN INTERVJU S STROKOVNJAKOM IZ VZGOJNEGA ZAVODA

Sodobna populacija otrok v VZ

1. Katero populacijo otrok ali mladostnikov vzgojni zavod sprejema? Kakšne so značilnosti sodobne populacije?
2. Kakšne so potrebe otrok v vašem vzgojnem zavodu? Potrebe otrok sodobne populacije?
3. Ali se pojavljajo kakšne specifične potrebe otrok? Katere in pri katerih otrocih?
4. Ali se vam zdi, da kot vzgojni zavod lahko zadovoljite potrebe vseh otrok?

Individualna obravnava

5. Kdaj ste v zavodu zaznali potrebo po posebni/specifični individualni obravnavi?
6. Kakšen je razlog za oblikovanje individualne intenzivne obravnave (ali obravnav) otrok in mladostnikov v vašem vzgojnem zavodu?
7. Kakšno vrsto obravnave vzgojni zavod vključuje v vzgojni individualni intenzivni program?
8. S katerim pristopom/po katerem principu strokovnjak načrtuje individualno obravnavo?
9. Kakšne so potrebe otroka/mladostnika, ki je vključen v individualno intenzivno obravnavo?

Delo, strategije, metode dela v individualni obravnavi

10. Na kakšen način strokovnjak vzpostavlja odnos z uporabnikom v individualni obravnavi?
Dobre in slabe prakse?
11. Na katerem področju strokovnjak največ dela z otrokom, ki je vključen v individualno obravnavo?
12. Na kakšen način strokovnjak v individualni obravnavi sodeluje z otrokovo družino/šolo/skupino? Strategije, oblike dela, metode dela na posameznem področju?
13. Kakšne so prednosti in slabosti posamezne individualne intenzivne obravnave?
14. Kakšne metode in strategije uporablja strokovnjak pri delu v individualni intenzivni obravnavi?

Predlogi za izboljšanje, rešitve

15. Predlogi za izboljšanje vzgojnega programa oziroma individualne obravnave.
16. Predlogi za ureditev problema vzgojnih zavodov, do katerega vsak zavod sedaj pristopa v okviru svojih zmožnosti?