

**UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

**DIPLOMSKO DELO**

**MARTINA GRMEK**

**UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA  
Študijski program: Socialna pedagogika**

**PLES KOT MEDIJ PRI DELU Z  
MLADOSTNIKI Z VEDENJSKIMI IN  
ČUSTVENIMI TEŽAVAMI**

**DIPLOMSKO DELO**

**Mentor:  
Dr. Mitja Krajncan**

**Kandidatka:  
Martina Grmek**

**Ljubljana, avgust, 2012**

## **POVZETEK**

V svojem diplomskem delu sem raziskovala, na kakšen način in v kolikšni meri lahko ples mladostnikom z vedenjskimi in čustvenimi težavami pomaga pri spoznavanju sebe in pripomore h kvalitetnejšemu življenju.

Osrednji namen naloge je bil raziskati potrebe in vrzeli, ki bi jih lahko zapolnili s plesom kot medijem. Zanimala me je povezava plesa s krepitvijo samopodobe in samovrednotenja na telesnem, emocionalnem in predvsem socialnem področju ter njegov morebiten vpliv na izboljšanje socialnih veščin, komunikacije in reševanje konfliktnih situacij. Moj cilj je bil izpostaviti vidike in spoznanja o plesu, ki bi doprinesla k boljši kakovosti dodatne strokovne pomoči mladim z vedenjskimi in čustvenimi težavami.

Za raziskovalno metodo sem izbrala študijo primera, prek katere sem prišla do rezultatov, ki potrjujejo mojo domnevo, da je ples uporaben v socialni pedagogiki kot stroki, saj ustvarja veliko možnosti in pogojev za uspešno sodelovanje z mladostniki, ki potrebujejo dodatno usmerjanje in pomoč.

**Ključne besede:** ples, medij, mladostniki, vedenjske in čustvene težave, socialne veščine

## **ABSTRACT**

In my diploma thesis I researched in what way and to what extent dance can help adolescents with behavioural and emotional problems with getting to know themselves and improving the quality of their life.

The core aim of the thesis was to explore the needs and gaps that dance as a medium can possibly fill. I was interested in connection between dance and strengthening of self-image and self-evaluation in physical, emotional and especially social area and in the potential influence of dance on improvement of social skills, communication and resolution of conflict situations. My goal was to expose aspects and findings about dance that can contribute to better quality of additional professional help for the youth with behavioural and emotional problems.

For the research method I chose case study on the basis of which I got to results that confirm my assumption – that dance is useful in social pedagogics as a profession since it creates many opportunities and conditions for successful collaboration with adolescents who need additional guidance and help.

**Key words:** dance, medium, adolescents, behavioural and emotional problems, social skills

# KAZALO

<b>I. UVOD.....</b>	<b>5</b>
<b>II. TEORETIČNI DEL.....</b>	<b>7</b>
<b>1 PLES.....</b>	<b>7</b>
1.1 Opredelitev plesa.....	7
1.2 Ples kot (odrska) umetnost.....	11
1.3 Ples kot terapija.....	13
1.3.1 Plesno-gibalna terapija.....	13
1.3.2 Ples kot medij (pri socialno-pedagoškem delu).....	16
<b>2 MLADOSTNIKI Z VEDENJSKIMI IN ČUSTVENIMI TEŽAVAMI.....</b>	<b>23</b>
2.1 Opredelitev razvojnega obdobja.....	23
2.1.1 Spoznavni razvoj.....	25
2.1.2 Čustveni (in osebnostni) razvoj.....	25
2.1.3 Telesni razvoj in razvoj identitete.....	26
2.1.4 Socialni razvoj.....	27
2.1.5 Moralni razvoj.....	28
2.2 Opredelitev vedenjskih in čustvenih težav.....	30
2.2.1 Etiološki klasifikaciji po Bregantu in Myschkerju.....	35
2.2.2 Simptomatološka klasifikacija.....	37
2.3 Motnja pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo.....	39
2.3.1 Opredelitev.....	39
2.3.2 Vzrok za vedenjske in čustvene težave.....	41
2.4 Oblike dela z mladostniki z vedenjskimi in čustvenimi težavami.....	42
2.4.1 Šport, športna vzgoja in ples kot oblika pomoči.....	44
2.5 Izboljšanje socialnih veščin s pomočjo plesa.....	47
2.5.1 Kaj so to 'življenjske veščine'?.....	47
2.5.2 Trening socialnih veščin (s kratico TSV).....	48
2.5.3 Ples in trening socialnih veščin.....	50
<b>III. EMPIRIČNI DEL.....</b>	<b>53</b>
<b>3 NAMEN IN CILJ RAZISKOVANJA.....</b>	<b>53</b>
<b>4 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA.....</b>	<b>55</b>
<b>5 RAZISKOVALNA METODOLOGIJA.....</b>	<b>57</b>

5.1 Opis vzorca.....	57
5.2 Raziskovalni pripomočki ter postopek zbiranja podatkov.....	57
5.3 Potek obdelave podatkov.....	58
<b>6 PREDSTAVITEV REZULTATOV IN INTERPRETACIJA.....</b>	<b>61</b>
6.1 Analiza dokumentacije.....	61
6.1.1 Zgodovina težav (problematike).....	61
6.1.2 Potek dosedanjega dela in pomoči.....	63
6.1.3 Anamneza za raziskavo (ocena stanja pred izvajanjem delavnic).....	66
6.1.4 Cilji plesne delavnice na podlagi anamneze.....	67
6.2 Opažanja skozi potek plesnih delavnic.....	68
6.3 Rezultati in interpretacija intervjuja.....	70
<b>7 SKUPNA INTERPRETACIJA.....</b>	<b>77</b>
<b>IV. ZAKLJUČEK.....</b>	<b>81</b>
<b>V. LITERATURA.....</b>	<b>83</b>
<b>VI. PRILOGE.....</b>	<b>89</b>

# I. UVOD

*»Ples je POT do sebe«*

*Isadora Duncan*

V tem hitrem razvijanju družbe, tehnologije, znanosti, spreminjanju načina življenja, ob hudih družbenih pritiskih in različnih stiskah ljudi, izgublamo stik s sabo. Za to so še posebej dovzetni mladostniki, saj se njihovo obdobje podaljšuje in postaja vedno bolj negotovo, zato se v nepričakovanih situacijah in pri sprejemanju življenjsko pomembnih odločitev pogosto ne znajdejo najbolje.

Toliko težje to postane za mlade, ki imajo vedenjske in čustvene težave. Ne znajo se konstruktivno odzivati v stresnih situacijah in ni jim prav lahko sprejemati težkih odločitev. Vrh vsega tudi sami ne razumejo, zakaj so tako drugačni od sovrstnikov, saj na videz izgledajo kot vsak povprečen mladostnik, nimajo nobenih telesnih hib ali ovir. Pa vendar drugače živijo svoj vsakdan in drugače doživljajo realnost.

Ples so začeli v plesni terapiji sprva uporabljati predvsem za otroke, mlade in odrasle z različnimi telesnimi hibami, da so razgibavali svoje telo. Kasneje so plesni terapevti svoje delo nadgrajevali in delo s temi skupinami dvignili na višji nivo – ni šlo več le za razgibavanje telesa, ampak hkrati tudi za terapijo duše in duha.

Sproščanje odvečne (tudi negativne) energije, razvijanje pozitivnega odnosa do lastnega telesa, izražanje čustev (negativnih ali pozitivnih), sposobnost reševanja vsakodnevnih težav ... to ples zbuja v nas in je zato kot nalašč za mlade z vedenjskimi in čustvenimi težavami. Prav iz tega razloga so nekateri terapevti in strokovnjaki na področju dela s temi mladimi povlekli načela plesne terapije in splošnega znanja o plesu ter ga začeli vključevati v svoje delo. Ta pristop pa ni še toliko razširjeno, da bi mu lahko rekli redna praksa.

Tako se v diplomski nalogi osredotočam na to populacijo mladih (vključenih in ne vključenih v vzgojne ali druge zanje specializirane ustanove) in raziskujem, na kakšen

način in v kolikšni meri jim ples lahko pripomore k spoznavanju sebe in h kvalitetnejšemu življenju.

Osrednji namen empiričnega raziskovanja je na podlagi analize dokumentacije, opazovanj in primerjanja socialnih veščin mladostnice pred in po obiskovanju plesnih delavnic raziskati potrebe in vrzeli, ki bi jih lahko zapolnili s plesom kot medijem pri delu z mladostniki z vedenjskimi in čustvenimi težavami.

Ugotoviti želim, v kolikšni meri ples krepi samopodobo in samovrednotenje mladostnikov na telesnem, emocionalnem in socialnem področju ter sposobnost za ustvarjalnejše reševanje vsakdanjih težav (na primer dokončati šolo, izboljšati družinske razmere). Na koncu te poti bi rada izpostavila vidike in spoznanja o plesu, ki bi doprinesla k boljši kakovosti dodatne strokovne pomoči mladim z vedenjskimi in čustvenimi težavami ter podala smernice za tovrstno delo, da bi vsaj delček prispevala k njegovemu razvoju.



## II. TEORETIČNI DEL

### 1 PLES

#### 1.1 Opredelitev plesa

Zame je ples sestavljanica, ki jo sproti sam rišeš in sestavljaš skupaj v neko celoto, ki obstaja in poteka v določenem času in prostoru. Oblike in liki ter vsebine koščkov niso vnaprej določeni, ampak jih sam kreiraš. S pomočjo lastne predstave in domišljije ter iniciative in ambicioznosti jih prenašaš na telo, s katerim lahko izražaš, kar se rodi v tvojih mislih in čustvih.

Kaj pa sploh je ples? Odgovor je čisto preprost – ples je gibanje. Ljudje imamo telo, da se z njim gibamo po prostoru. Če tega ne počnemo, nam mišice zakrknijo, kar privede do negibnosti telesa. Tako Zagorčeva pravi: »Telo je ustvarjeno za gibanje. Gibanje je za človeka prav tako pomembno kot voda in hrana« (Zagorc, 2006a, str. 10)

V današnji družbi ima gibanje še toliko pomembnejši namen. Življenje je namreč dandanes zelo tempirano, hitro in razburljivo (tako v pozitivnem kot tudi negativnem smislu). Primanjkuje nam časa, da bi se posvetili samemu sebi, svojemu telesu in seveda tudi svoji duši, zato nagonsko in načrtno iščemo ter se udeležujemo različnih dejavnosti, ki vključujejo gibanje – tek, obisk fitnesa, različne vodene vadbe, sprehodi ter seveda tudi ples, ki se vedno bolj razširja in razvija kot vadbeno dejavnost po velikih, večjih in tudi manjših naseljih v Sloveniji. Vse te aktivnosti, vključno s plesom, delujejo sprostitveno na mišično in duševno napetost (prav tam). Zagorčeva (2001) tudi trdi, da se v plesu razvija vzajemnost med psiho in telesom, katere nikakor ne moremo preskočiti.

Poleg tega lahko prek plesa in gibanja izražamo svoja čustva, saj se v nas vedno nahaja ta potreba. Ples je lahko tudi igra in posnemanje, učenje prek modela, poskusov in napak, še zlasti pa druženje z vrstniki ali staršev s svojimi otroki ter zadovoljevanje potrebe po pripadanju določeni skupini, okolju (prav tam).

Podobne ugotovitve navaja tudi Neja Kos (1982), saj trdi, da plesna vzgoja zajema čustveni, razumski in telesni vidik ter prispeva k širšim vzgojnim ciljem. Otrokom budimo veselje do gibanja ter dajemo pobudo za normalen, enakomeren in vsestranski telesni razvoj, zadovoljujemo naravne potrebe po gibanju, razvijamo miselne funkcije ter privzgajamo značajske in moralne vrednote, privzgajamo pa jim tudi čut za čistočo, osebno higieno in higieno prostorov (Zagorc, 2006a). Vsi ti cilji in smotri pa težijo k vsestranskemu razvijanju osebnosti. Ples je kot pomoč z umetnostjo zelo primeren za takšno polno osebno rast, ker pomaga pri telesnem razvoju in zavedanju le-tega, oživljanju domišljije, postavlja zahteve razumu, pomaga pri vzpostavljanju občutka za estetskost ter bogati in pogloblja čustveno doživljanje (Kos, 1982).

Predvsem pa si, po mojem mnenju, s plesom pridobivamo podobo o sebi. »Razgibano telo oživi v plesu šele, ko je povezano z osebnim izrazom. Če plešemo zaradi jeze, veselja, ljubezni, žalosti, to povečuje našo sposobnost izražanja čustev. Zavestno in podzavestno odgovarjamo na sporočila drugih: na skoraj neopazne izraze obraza, majhne telesne premike, na neštete kretnje rok, nog, glave« (Zagorc, 2006a, str. 14).

Tako bi, po mojem mnenju in po mnenju Ameriške psihologinje Marianne Frostig (1989), gibanje moralo biti sestavni del vsake učne ure v učno-vzgojnem procesu, saj je vir zadovoljstva in sprostitve, kar pa pozitivno vpliva na otroke v šolah, saj naporno učno delo z vrsto frustracij pri otrocih ustvarja hude napetosti. V še tako skromnih razmerah vsakdanjega pouka je mogoče določene gibalne naloge izvesti le z malo domiselnosti, dobre volje in znanja. Vloženi čas pa se kratkoročno in dolgoročno bogato povrne, saj so potem otroci sposobni bolj zbrano in zavzeto delati (prav tam).

Frostigova navaja tudi konkretne pozitivne strani in učinke načrtovano izvedenega gibanja, ki vplivajo na (prav tam):

- zdravstveno stanje in dobro počutje,
- telesno spretnost,
- čutno gibalno spretnost,
- lastno občutenje,
- občutek časa in prostora,
- izboljšanje splošnih funkcij,
- socialno in čustveno prilagodljivost,

- razvoj duševnih funkcij,
- ustvarjalnost.

Tako kot glasba ima tudi ples sestavne dele, kot so celotna struktura, struktura posameznih delov, ritem, melodija itd. To so tudi elementi, katere že kot otroci ljudje raziskujemo in potrebujemo. Pediček (1974; povzeto po: Zagorc, 2006a, str. 12) pravi, da »je gibanje v ritmu eno osnovnih bioloških in fizioloških ugodij«. Zagorčeva (prav tam, str. 12) pa še dodaja, da »otrok nosi v sebi prvinsko potrebo po gibanju, še posebno po gibanju v ritmu.« Tako pogosto vidimo majhne otroke, kako poskakujejo v ritmu glasbe ali pa premikajo svoje igrače po nekem vzorcu, tudi ritmu.

Ples v nas zbuja tudi določeno vzdušje (Mackrell, 2005), s katerim so povezana predvsem naša čustva in um (Zagorc, 2006a). Vsak gib, ki ga ali vidimo pri drugih ali naredimo sami, spremljajo mnogi občutki in zaznave, le-ti pa po navadi obratno povzročajo tudi gibanje našega telesa. Tako »lahko zavestno gibanje opredelimo kot čutno gibalno dejavnost« (prav tam, str. 14).

Prek samega plesa oziroma gibov, katere sami izvajamo, lahko pripovedujemo različne zgodbe (Mackrell, 2005). Sporočilo samih zgodb je lahko neposredno ali posredno:

- lahko takoj razberemo, kaj nam plesalec želi povedati (tudi več opazovalcev bo zaznalo enako ali pa vsaj podobno sporočilo),
- lahko pa je to sporočilo skrito, zabrisano oziroma izraženo s plesnimi prisposobami, katere si lahko vsak razlaga po svoji presoji (po tem, kakšna čustva zbudi v vsakem posamezniku, v kakšnem čustvenem stanju je ob gledanju plesa, odvisno je tudi od opazovalčevih že izkušenih življenjskih situacij ipd.).

Da lahko prek plesa izrazimo vse zgoraj naštetu, pa moramo imeti energijo oziroma gibalne sposobnosti. »S plesom otrok širi svoje energijsko polje. Kadar plešemo v paru ali skupini, se energijska polja združujejo – ni več ne časa ne prostora, pojavijo se lahkotnost, lebdenje, občutek ljubezni v njenem najširšem pomenu. Kljub telesni utrujenosti, ki se pojavi po gibanju, se navadno otroci in tudi starejši počutijo bolj sveži, duševno mirnejši, zbrani« (Zagorc, 2006a, str. 13).

Frostig (1989) pa med gibalne značilnosti oz. sposobnosti, ki pogojujejo gibanje, uvršča:

- usklajenost – koordinacijo (sosledna ubrana uporaba različnih mišic ali mišičnih skupin),
- ritem (tekoče, pravilno in uravnoteženo gibanje),
- gibčnost – gibljivost (sposobnost gibanja posameznih telesnih delov do skrajne meje brez težav),
- hitrost (čas, potreben za neko gibanje),
- spretnost (sposobnost odzivanja na hitre spremembe telesnega položaja),
- ravnotežje (ohranjanje telesnega položaja pri najmanjšem stiku s podlago),
- moč,
- vzdržljivost.

Mnogi ljudje z različnimi hibami, telesnimi ovirami (kot so invalidi, otroci s cerebralno paralizo ipd.) nimajo vseh teh sposobnosti, pa vendar so sposobni in zmožni plesa ter gibanja. Na malo drugačen način in z določenimi prilagoditvami, vajami in predvsem z vztrajnostjo, lahko tudi oni s svojim gibanjem v nas vzbudijo mnoga čustva. Včasih celo dva plesalca v invalidskem vozičku naredita na nas večji vtis kot dva profesionalna baletnika v operi.

Ples kot tak je zelo širok pojem. Tudi Helen Payne (1990) opredeljuje gibanje in ples kot nastopanje – skratka, ples je predvsem neverbalna komunikacija. Lahko pa je tudi (Kos, 1982):

- tekmovalna, športna disciplina,
- zabava, prosti čas,
- ljudsko izročilo,
- profesionalna dejavnost,
- terapevtska dejavnost,
- kulturni razvoj,
- potreba,
- del vzgoje oziroma vzgoja sama
- itd.

Gibanje je vir zadovoljstva in sprostitve (Frostig, 1989) ter pripomore k zabavnejšemu in boljšemu sprejemanju informacij, ki jih odrasli podajamo otrokom in mladim za življenje.

Kaj pa je vzgoja drugega kot učenje za življenje? Zato bi morali gibalno vzgojo vnesti v celoten učno-vzgojni proces, ne samo v ure telesne vzgoje.

V nadaljevanju bom opredelila ples z dveh različnih vidikov.

## **1.2 Ples kot (odrska) umetnost**

Dejstvo je, da je ples tudi umetnost in je kot tak vzporeden s slikanjem, kiparjenjem, petjem, arhitekturo, gledališčem in mnogimi drugimi umetnostnimi zvrstmi. Da je ples umetnost, nam potrjuje tudi misel velikega pisca L. N. Tolstoja, ki pravi: »Umetnost se začne takrat, kadar človek z namenom, da bi drugim ljudem posredoval svoje doživljeno čustvo, to čustvo v sebi znova izzove in ga izraža z različnimi zunanjimi znaki« (Zagorc, 1992, str. 10). Zagorčeva (prav tam, str. 10–11) pa še dodaja: »Besede opredeljujejo literaturo in gledališko umetnost; glas, ton in zvok opredeljujejo glasbo; kamen, les, glina, barva opredeljujejo likovno umetnost in arhitekturo; gib in človekovo telo pa opredeljujeta ples.«

Kot vsak umetnik na svojem področju tudi umetnik na področju plesa rad pokaže svoje delo, in sicer največkrat na odru. Vendar pa v plesu ločimo dve vrsti umetnikov: koreografe/inje in plesalce/ke.

Prvi s pomočjo svojega znanja, izkušenj in domišljije sestavljajo zaporedje gibov v koreografije, katere posredujejo svojim učencem, plesalcem. Lahko pa so hkrati tudi sami plesalci, kar pomeni, da sami predstavijo svojo koreografijo na odru. Če jo predstavijo drugi plesalci, pa naj bi jim koreograf svojo umetnino čim bolj približal, da jo lahko prikažejo tako, kot si jo je koreograf zamislil. Tako so plesalci na nek način posredniki med koreografom in občinstvom.

Po mojem mnenju imamo pri tem vidiku plesa torej štiri glavne elemente:

- koreograf/inja,
- koreografija,
- plesalec/ka/i,
- občinstvo.

Mackrellova piše: »Koreografijo ustvarimo iz posameznih teles in osebnosti in ne iz nevtralne barve, kovine in črnila. Telesa so sredstva našega komuniciranja« (Mackrell, 2005, str. 6). Dodaja še, da ples ni le oblika umetnosti, ki se sklada v prostoru, marveč je nekaj, kar se poigrava z ritmom in časom (prav tam).

Bucikova (2008, str. 60) pa misel razvija takole: »Oblike vzorcev, ki jih lahko ustvari ples, so neskončne. Prav v tej svobodi oblikovanja gibanja in izražanja je bogastvo plesa, kar daje tako koreografu kot plesalcu v odrski predstavitvi neskončne možnosti pripovedovanja zgodb in ob tem neskončna sporočila tako soustvarjalcem odrske predstavitve kot gledalcem.«

Ples je torej tudi umetnost, katere namen je predvsem predstaviti koreografijo na odru ter posredovati neko zgodbo, sporočilo plesalcem, le-ti pa ga prenesejo gledalcem, ki si pridejo plesno predstavo ogledat. Tako pravi tudi Mackrellova (2005) in nadaljuje, da za ta sporočila uporabljamo naša telesa in njihovo govorico. »Telesa so sredstvo našega komuniciranja. ... V telesni govorici plesa bo nekaj izrazil že najčistejši gib. Med gledanjem nas lahko plesalčev leteči skok povzdigne tudi fizično (gledalci si med predstavo pogosto uprizorijo svoje lastne, zasebne, drobcene plese), po drugi strani pa nam lahko umirajoči padec pričara težo skrušenosti in obupa« (prav tam, str. 6).

Tako ima koreograf dvojno in zato zelo zahtevno vlogo. Sestaviti mora koreografijo, ki izraža njegova lastna čustva, njegovo zamisel, idejo, zgodbo, hkrati pa – če želi, da jo v enaki ali vsaj podobni obliki doživijo tako plesalci kot tudi gledalci – mora med sestavljanjem razmišljati, kako si bodo ljudje razlagali vsak gib in tudi celoto. Iz lastnih izkušenj vem, da je to zelo težko, saj se nam zdijo sporočila nekaterih gibov popolnoma jasna, samoumevna, pa vendar se bodo našli plesalci ali gledalci, ki bodo te iste gibe razumeli popolnoma drugače.

Od kje pa izhaja takšen ples, ples kot umetnost, od kje koreografom in plesalcem navdih in inspiracija? Gre za tista prva zbadanja čustev, ki zbudijo v nas gibanje, kasneje pa porodijo neko celoto. Zagorčeva (1992, str. 11) pravi, da »ples izhaja iz vsakdanjega načina življenja in je bil od vsega začetka odsev človekovega nagona, da bi obilico življenjske moči in sebe samega izrazil z gibanjem telesa. Tako je ples lahko izraz

otroškega veselja, erotike in čutnosti zrelega človeka, izraz religioznega zanosa, veselja nad zmagami ali pobitosti ob porazih ...«

Ples lahko torej uporabljamo in ga doživljamo vsak dan, v vsaki situaciji. Mnoge plesne točke in predstave prikazujejo vsakdanje situacije, vsakdanje ljudi. To pa velja tudi obratno – mnogi ljudje svoje vsakdanje trenutke prikazujejo in izražajo prek plesa. K tem vsakdanjim trenutkom spadajo tudi lastna čustva in razmišljanja. Pogosto srečujem plesalce (tudi sama sem ena izmed njih), ki rečejo, da kadar se počutijo veselo, žalostno ali jezno, posežejo po plesu kot izraznem sredstvu lastnih čustev. Pogosto rečejo: 'kadar se počutim slabo, zmedeno, ježno ali žalostno, odplešem svoja čustva. To mi pomaga, da se bolje počutim.' Torej nam lahko ples pomaga tudi v šibkejših trenutkih življenja.

### **1.3 Ples kot terapija**

Jacksonova (2004) pravi, da strokovnjaki trdijo, da je ples lahko način za izoblikovanje in utrjevanje telesa. Pravijo pa tudi, da je ples lahko dinamičen način za treniranje razuma. Ples in gibanje sta znana po tem, da imata fizične in psihološke prednosti za tiste z duševnimi primanjkljaji (prav tam).

Kar nekaj študij – na primer študij akademičarke Sarah Cook (prav tam) – je pokazalo, da je ples močan terapevtski pripomoček, saj so se pokazali pozitivni učinki na udeležencih teh študij. V zgoraj omenjeni študiji je bilo vključenih 19 žensk z različnimi stopnjami duševnih bolezni. Udeleženke so se prek plesa spoprijele z lastnimi občutki in čustvi ter jih sprostile navzven, namesto da bi jih zaklepale vase in hodile k zdravnikom zaradi depresije in bojazni (prav tam). Sarah Cook pravi, da so se plesalke počutile pozitivno transformirane (spremenjene) in so poročale o izkušnji z občutki svobode, izbruha, olajšanja in odrešitve 'built-up' občutkov (prav tam).

#### **1.3.1 Plesno-gibalna terapija**

Današnja plesna terapija se je razvila v času, ko je obstajala ideja, da ima ples zdravilno moč. To spoznanje je prišlo z razvojem ekspresivnejših in improvizacijskih oblik plesa, katere so bile takrat popularne, ter s sprejetjem integriranega odnosa med razumom in

telesom (Nagar, n.d., pridobljeno 3. 11. 2008 s svetovnega spleta). Prav to omogoča celostni pristop pri tovrstnem delu z ljudmi, še posebej s tistimi, ki imajo posebne potrebe.

»Gibno-plesna terapija je ... pravzaprav proces, v katerem je telesno gibanje, izražanje in ustvarjanje z gibom osnovno terapevtsko sredstvo« (Grubešič, 2003, str. 17). Plesna terapija je kreativna umetnostna terapija, ki izhaja iz ekspresivne narave samega plesa (Nagar, n.d., pridobljeno 3.11.2008 s svetovnega spleta). Grubešič (2006) dodaja še, da je ustvarjalnost dejavnost, lastnost in način mišljenja, sposobnost ter osebna poteza. Tako smo vsi sposobni ustvarjati, saj je umetnost in s tem tudi ples v vseh nas. Le nekateri se tega zavedajo in zmorejo ter imajo dovolj poguma, da to tudi pokažejo, drugi pa se ali tega sploh ne zavedajo ali pa jih je sram oziroma strah stopiti bližje k sebi in se s tem tudi odpreti navzven. Seveda pa nekateri od teh ljudi stopijo v stik s sabo prek drugih sredstev, na drugih področjih, saj umetnost in ples nista edina, ki sta nam za to na voljo.

Človeštvo je v sodobnem svetu odvrгло vse stare tradicije in vrednote, namesto da bi se zavedali njihovega globljega pomena in jih razvijali naprej (Vujanovič, 2006). Oprli smo se na vrednote sodobnega časa: potrošništvo, uspeh in tekmovalnost (prav tam). Vendar pa nas te vrednote ne izpolnjujejo. Zaradi njih nismo osebno zrasli, ampak smo postali brezcutni, vase zagledani in oddaljeni tako od ljudi okoli nas kot tudi od sebe. Zaradi tega smo postali znotraj prazni. Da pa bi zopet našli pot k sebi, iščemo postmoderne vrednote, kot so prijateljstvo, ekologijo, svobodo, strpnost, sposobnost komuniciranja z drugimi in s seboj, zaupanje v ljudi in v zdravje, imaginacijo, osvoboditev v odnosu do spolnih položajev in prek le-teh ponovno osmišljamo svoje življenje (Beck, 2001).

Pri tem nam lahko pomaga tudi umetnostna terapija – še natančneje ples, ki je priznan kot terapija od 1940. leta (Nagar, n.d., pridobljeno 3. 11. 2008 s svetovnega spleta). Z njim naj bi odklenili lastna telesa in komunicirali prek uporabe kreativnih gibov.

Pomembna razlika med plesno terapijo in plesom kot odrsko umetnostjo je, da je pri slednji cilj dela nastop, pri plesni terapiji pa je le-ta le stranski produkt, če sploh pride do njega. Kajti »čim postane cilj nastop, predstavitev dela plesne delavnice, je zaradi nujnega ponavljajočega se dela sestavljenih koreografij nevarnost stereotipno zgrajene



ure in nedinamičnosti vsebin. Nastop je pomemben element za otroka – ne sme pa to postati vodilo in temeljni cilj dela« (Bucik, 2000, str. 89). Hitro se lahko ujamemo v iskanje in stremenje le k boljšemu in boljšemu nastopu, pozabimo pa, da delamo z otroki in mladimi, ki se še oblikujejo, in mi smo tisti, ki smo jim zgled in jim posredujemo vrednote. Paziti moramo, da se zavedamo naše vzgojiteljske funkcije.

Pomen plesno-gibalne terapije lahko opredelimo z naslednjimi značilnostmi: (Grubešič, 2003, str. 17)

- prispeva k samozavedanju, ker omogoča oblikovanje ustrezne telesne slike, daje občutek notranje strukture, *reducira impulzivnost*, omogoča odkrivanje samega sebe, vpliva na občutenje zadovoljstva s samim seboj, spodbuja samozaupanje in občutljivost za neverbalne znake;
- razvija socialne sposobnosti, t. j. socialno zavedanje, ker spodbuja stike z drugimi, zaupanje, občutljivost, prilagodljivo strukturo, sodelovanje, skupinsko reševanje problemov, upoštevanje pravil, delitev pozornosti, empatijo, vodenje in podrejanje, vzdrževanje pozornosti, sprejemanje stikov z dotikom, iniciativnost in sodelovanje v aktivnosti;
- omogoča izražanje čustev in domišljije skozi oblikovanje s telesom;
- omogoča občutje uspeha in zadovoljstva;
- omogoča integracijo notranjih in zunanjih dražljajev;
- usposablja za iskanje fleksibilnih odgovorov na emocionalna in fizična življenjska vprašanja, ki jih je mogoče posplošiti na veliko situacij;
- izboljšuje funkcionalne in dinamične elemente nevromuskularnih spretnosti, kot so koordinacija hoje, ohranjanje ravnotežja in zmožnost prostorske orientacije;
- prispeva k smiselnemu in ustreznemu organiziranju, interpretiranju in ravnanju v objektivnem svetu;
- privzgaja vzorce emocionalnih in fizičnih odgovorov na pozitiven in sprejemljiv način, otroka oziroma odraslega usposablja za kreativno vključevanje v družbo in preprečuje konformizem (Payne West, 1984).

Plesno-gibalna terapija je kratka vsestranska. Deluje tako na telesnem kot tudi na duševnem, razumskem in duhovnem nivoju. Mene pa kot bodočo socialno pedagoginjo zanima predvsem druga točka na zgornjem seznamu, t. j. socialno področje, na katerega

ples prav tako vpliva. Tudi Steinerjeva (1992) trdi, da je ples lahko pripomoček za socialno učenje, kajti pri uporabi plesa kot pripomočka, medija ali dodatka k drugim oblikam učenja in vzgoje ni potrebno imeti dodatne specialistične izobrazbe, tako kot to velja pri sami plesni terapiji. Pomembno je le, da dobro poznamo funkcije plesa in znamo vaje uporabiti v ustrezni obliki za doseg ciljev in namenov, ki si jih zastavimo.

### **1.3.2 Ples kot medij (pri socialno-pedagoškem delu)**

»Sam izraz >medij< lahko zasledimo na najrazličnejših področjih in v različnih pomenskih zvezah, z različnimi pridevniki, ki pomen pojma spremenijo, razširjajo in predrugačijo. Beseda >medij< izhaja iz latinskega pridevnika *medius* 'srednji'. Iz tega lahko preprosto sklepamo, da je medij nekaj vmesnega, posrednega, v funkciji posredovanja informacij, in ga označimo kot komunikacijsko sredstvo, ki je nosilec informacij in omogoča njihov prenos. Pri tem gre lahko za fizični objekt (npr. knjiga), fizični subjekt (npr. človek kot medij) ali za dejavnost (npr. interaktivne igre), kjer je v funkciji določenih metod uporabljen medij« (Bajželj in Krajncan, 2007, str. 122).

Alenka Kobolt (2001, str. 232) opisuje, da je medij kot nosilec funkcij »za mlade, ki so kakor koli prikrajšani v svojem odraščanju ali je njihov razvoj obremenjen z različnimi stresnimi in neugodnimi življenjskimi možnostmi, je aktivnost ter z njo novo učenje in nove izkušnje, še posebej pomemben element, ki vodi k občutju lastne uspešnosti večje samovrednosti in izboljšane socialnega položaja med vrstniki.«

Metodično in didaktično poznavanje uporabe različnih medijev nam ponudi strokovna orodja (prav tam), katerih nam lahko kot strokovnjakom zmanjka, če se osredotočamo le na teoretične koncepte in pozabljamo na praktične izkušnje.

Ples kot medij »pomaga pri oblikovanju celostne podobe vsakega človeka, marsikdaj pa deluje tudi preventivno in terapevtsko pri različnih motnjah, ki jih povzročajo duševne obremenitve mladih med šolanjem« (Neubauer, 2001, str. 5). Tako lahko mladi prek plesa izražajo svoja čustva, saj jih nekateri z besedami ne znajo ali nočejo izraziti, še posebno, ko so v hujših duševnih stiskah in doživljajo življenjske tegobe.

Poleg tega je pri plesno-gibalnih dejavnostih, s katerimi udejanjamo in vključujemo ples v vsakdanje življenje posameznikov, mladostnikov, prisotno tudi »vključevanje v skupino, sprejemanje drug drugega, skupinska dinamika, telesni kontakt, skupno gibanje in še kaj« (Bucik, 2000, str. 86). Prav zato je ples prijetna dejavnost, primerna tudi za večje skupine (Miller, 2000).

Pri tem je pomembno, da mladostnik prisluhne navodilom, jih upošteva in se jih skuša držati, kar pomeni, da tudi sam voditelj dobi pomembno vlogo za vsakega mladostnika v skupini. Le-ta pa mora upoštevati tudi svoje vrstnike in njihovo vlogo v skupnih dejavnostih (prav tam).

Da bi vse to dosegli, veliko odgovornosti leži tudi na nas kot voditeljih skupin mladostnikov, s katerimi delamo. Vemo, da je marsikomu nerodno, ko mora priti z nekom drugim v telesni kontakt, še sploh, če je pri tem vpleten ples, kaj šele mladostnikom, ki so v kritični starosti, ko se še telesno razvijajo in spoznavajo sami sebe. In dalje, kaj šele ljudem s psihičnimi ali telesnimi hibami, ki jih ovirajo predvsem pri socialnem življenju.

Takim ljudem oziroma mladostnikom manjka izkušenj, ki so povezane s plesom, zato smo tu mi, da jih v plesnih delavnicah podpiramo in spodbujamo (prav tam). Mladostniki, ki se na takšni delavnici znajdejo prvič, so pogosto blokirani – sram jih je, ne upajo si raziskati novo okolje, v katero so prišli. Vključevanje v takšno skupino, ki je drugačna od na primer tiste v razredu ali kje drugje, mu omogoča vzpostavljanje kontakta z drugimi vrstniki in tudi na drugačen način, saj se s plesom odpre veliko komunikacijskih kanalov (prav tam). Le-ti pa temeljijo predvsem na telesnem, nebesednem nivoju. Sporazumevanje se vzpostavi prek gibov, dotikov in očesnega kontakta. »podreti vse te bariere, ki nastanejo same po sebi že pri nas odraslih, in sprejeti svojega vrstnika kot sebi enakega je težko in dolgotrajno« (prav tam, str. 89).

Ne smemo torej pričakovati, da bo ples spremenil mlade v kratkem času. Procesi učenja, vzgajanja in spreminjanja so dolgotrajni, česar se moramo kot strokovnjaki, voditelji oz. socialni pedagogi zavedati. Zavedati se moramo tudi, da ti procesi ne potekajo sorazmerno s časom, ampak se lahko kakšna sprememba pokaže v kratkem času. Lahko pa mladostnik daljše obdobje ne pokaže nikakršnega napredka, potem pa kar naenkrat

'skoči za tri stopnice višje'. Prav pri mladih so pogosti tudi padci, ampak takrat ne smemo obupati. Pomembno je, da vztrajamo z njimi, saj jim veliko pomeni in jih spodbudi k nadaljevanju, ko vidijo, da nekdo verjame vanje in da vedno obstaja upanje.

Da pa ne izgubimo smernic dela, je že na začetku potrebno oblikovati cilje, ki jih želimo doseči. Le-ti vplivajo tudi na dinamiko dela na plesnih delavnicah, zato je delo zelo raznoliko in pestro (prav tam). Za orientacijo in pomoč so nam lahko naslednji splošni cilji, ki so navedeni v učnem načrtu za izbirni predmet Plesne dejavnosti, ki je vključen v program devetletne osnovne šole: (Neubauer, 2001, str. 6–7)

- I. SPOZNAVNI CILJI: Učenci spoznavajo umetnost in njene zvrsti, pridobijo si znanje o plesu, ki jim pomaga, da lahko kasneje presodijo, vrednotijo, primerjajo plesne dogodke po svojih merilih.
- II. TELESNO-GIBALNI CILJI: Ples pomaga pri razvijanju otrokovega občutka za disciplino, obvladovanju lastnega telesa, posameznih delov telesa in njegovih gibalnih sposobnosti, obvladovanju ritma in prostora, vzgaja dobre reflekse ter razvija celotne otrokove psihomotorične sposobnosti in spretnosti. Cilj je skrb za telesno zdravje otrok s preventivnim in terapevtskim delovanjem pri različnih motnjah in telesnih okvarah drže ter širjenjem gibalnih navad mladostnikov. S plesom se doseže vsestranski harmonični razvoj telesnih in duševnih zmogljivosti.
- III. SOCIALNI CILJI: S plesom razvijamo otrokove zmožnosti navezovanja stikov, tako z bližnjo kot z daljno okolico, in jih navajamo na pravilen odnos do drugih ljudi. Je učinkovito sredstvo socializacije. V skupini se otroci naučijo sodelovanja, podrejanja in tudi vodenja. Razvija se razumevanje, obzirnost in strpnost.
- IV. ČUSTVENI CILJI: Razvijanje otrokove domišljije, ustvarjalnosti, poetičnosti in s tem veselja nad doživljanjem samega sebe in nad postopnim obvladovanjem spretnosti, ki so za to potrebne. Ples daje možnosti za razvijanje vseh duševnih zmožnosti in zavesti o usklajenosti dobrega počutja, povezanega s plesno dejavnostjo. Je eden pomembnejših ciljev.
- V. MOTIVACIJSKI CILJI: Otrok v šoli ni težko motivirati za ples, saj skoraj vsak rad poskakuje, se vrta in skače. Vsak učenec se mora počutiti cenjenega, kar je v veliki meri odvisno od pomoči učitelja. Učitelj mora preceniti zmožnosti, osebnostne lastnosti in razvoj posameznika. Glede na to lahko ocenjuje napredek učencev.

- VI. ESTETSKI CILJI: Ples že sam po sebi predstavlja ustvarjalnost in umetniško izražanje, doživljanje ter vrednotenje lepega. Estetski cilji so zato pri plesu najbolj izraženi.
- VII. MORALNO-ETIČNI CILJI: S plesom si učenci prisvajajo norme vedenja, še posebej pri raziskovanju in primerjanju obnašanja v preteklih stoletjih in danes. To pa vodi k izoblikovanju določenih vrednot in vrednostnih sodb o sebi in drugih. Učenci spoznavajo resnično reklo: 'Gib naredi človeka.'

Pomembno je tudi, da cilje prilagodimo starostni stopnji in sposobnostim posameznih udeležencev plesnih delavnic. Meta Zagorc razdeli cilje v pet starostnih stopenj, ki so navedena v nadaljevanju. (Zagorc, 1994; povzeto po: Draksler, 2005)

1. OBDOBJE od 6. do 9. leta:

- gibati se s celim telesom in s posameznimi deli telesa,
- zavedati se, kje in kako se telo giblje,
- gibati se in ustvarjati z ritmom ter se ob tem tudi čustveno sproščati,
- izražati se z gibom,
- igrati se z gibanjem kot posameznik ali v paru oz. skupini,
- spoznati osnovne plesne pojme, elemente,
- poznati posamezne plesne zvrsti in osnovne zakonitosti estetike,
- razvijati občutek zavedanja lastnega telesa in izražanje z njim,
- razvijati občutek za sodelovanje,
- razvijati odnos do plesa v vsakdanjem življenju.

2. OBDOBJE od 9. do 12. leta:

- koordinirano se gibati v prostoru in se gibanja zavedati,
- veseliti se svojega gibanja in ustvarjanja s svojim telesom,
- povezovati različne elemente gibanja in ustvarjati na različne teme,
- posnemati življenjske situacije,
- ustvarjati individualno ali v skupini,
- analizirati preprosto gibanje,
- sproščati se,
- spoznati osnovne glasbene pojme in zakonitosti koreografije,
- spoznati tehnične zakonitosti plesanja,

- spoznati pomen kvalitet gibanja,
- spodbujati vključevanje v izvenšolske plesne aktivnosti,
- spoznati osnovna tekmovalna pravila v plesu,
- razvijati občutek zadovoljstva v plesu,
- razvijati čut za sodelovanje v skupini,
- razvijati odnos do plesa.

### 3. OBDOBJE od 12. do 15. leta:

- zadovoljevati potrebo po gibanju z zahtevnejšimi nalogami,
- s tehnikami razvijati koordinacijo gibanja, povečati natančnost izvedbe in hitrost,
- povezovati elemente plesa v menjajočem se tempu,
- uporabljati različno količino energije,
- tehnično pravilno odplesati osnovne zvrsti plesov,
- učiti se osnovnih elementov različnih plesnih tehnik,
- plesati v paru in skupini,
- improvizirati na določeno temo,
- dojemati različnost v kvaliteti gibanja in ta spoznanja vplesti v gibalno izraznost in sporočilnost,
- razvijati samostojen plesni izraz,
- spoznati zakonitosti kompozicije v glasbi in plesu,
- spoznavati pomen sproščenega gibalnega komuniciranja,
- spoznavati osnove biomehanične zakonitosti gibanja,
- plesno se udeleževati izven šole,
- spoznavati organizacije in poteka plesnih tekmovanj,
- razvijati občutek zadovoljstva ob plesanju,
- razvijati odnos do multimedialne umetnosti,
- razvijati sproščen odnos do soplesalcev,
- razvijati odnos do kulturnega obnašanja in plesnega tekmovanja.

### 4. OBDOBJE od 15. do 17. leta:

- učiti se, kako se boriti proti stresnim situacijam,
- nadgrajevati sproščanje, medsebojnega povezovanja, samopotrjevanje, intelektualni razvoj, čustveno in doživljajsko rasti,

Plesno znanje se v tem obdobju stopnjuje, veljajo vsi cilji kot pri prejšnjih obdobjih, le da gre za bolj natančno izvedbo in učenje zahtevnejših elementov in tehnik.

#### 5. OBDOBJE od 17. do 19. leta:

- iskanti lastno plesno izražanje,
- uporabljati gibe za komuniciranje,
- kritično presoјati,
- skrbeti za svoje zdravje,
- vrednotiti ples v vsakdanjem življenju,
- umetniško vrednotiti ples,

sodelovati pri ustvarjanju predstav. Ostali cilji se v tem obdobju skoraj ne razlikujejo od tistih v prejšnjem, poudarek pa je na izražanju svojih čustev in doživetij z gibom.

Poleg teh ciljev je po mojem mnenju pomembno oblikovati še dodatne specifične cilje, ki so prilagojeni interesom, željam posameznika oz. mladostnika, s katerim delamo. Za to je najbolje, da se skupaj z njim usedemo in s skupnimi močmi oblikujemo te cilje. Le-te lahko tekom dela poljubno skupaj tudi spreminjamo in prilagajamo glede na potek, napredovanje ali nazadovanje mladostnika in procesov, ki se odvijajo.

Da pa postavimo in oblikujemo vse te cilje, je potrebno dobro spoznati obdobje, v katerem je posameznik, tako teoretično kot praktično. Pomembno je tudi, da dobro spoznamo posameznika in z njim vzpostavimo kvaliteten kontakt, ki zagotavlja varno vzdušje in okolje, v katerem se bo lahko posameznik (tudi skupina), s katerim delamo, dobro počutil in nam lahko zaupal.





## 2 MLADOSTNIKI Z VEDENJSKIMI IN ČUSTVENIMI TEŽAVAMI

### 2.1 Opredelitev razvojnega obdobja

Mladostništvo ali s tujko adolescenca »(lat. adolescere, kar pomeni dozorevati)« (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004, str. 511) je razvojno obdobje, ki se odvija med koncem otroštva in začetkom odraslosti, »torej med približno 11.–12. in 22. –24. letom starosti« (prav tam, str. 511). To obdobje se začne s tako imenovano puberteto, ki zajema pospešen telesni razvoj, vključno z razvojem reproduktivne zrelosti (prav tam). Le-ta pa se odvija tudi vse do zgodnjih dvajsetih let.

Kot že beseda adolescenca pove, je torej obdobje mladostništva obdobje rasti, dozorevanja, zrelosti in poti do odraslosti. Ampak – kaj je zrelost?

Marjanovič Umek in Zupančičeva (prav tam, str. 511) navajata naslednjo definicijo: »Zrelost je stanje ali obdobje v življenju, ko posameznik doseže raven delovanja (telesnega, čustvenega, spoznavnega, socialnega in moralnega) odraslega. Zrelosti posameznik ne doseže na vseh področjih razvoja sočasno.«

Kako pa lahko mladostnik pride do te zrelosti? V vsakem obdobju so razvojne naloge, katere mora posameznik izpolniti, osvojiti, in tako je tudi v obdobju mladostništva. Te naloge so različne spretnosti, znanja, načini vedenja in podobno. Ko jih posameznik osvoji, lahko učinkovito deluje v določeni družbi in v določenem zgodovinskem času (prav tam).

O razvojnih nalogah govorijo različni avtorji. Glede na trenutno stanje in položaj današnje družbe ter časovno obdobje, v katerem smo sedaj, se bom osredotočila na Havinghurstovo opredelitev osmih razvojnih nalog v mladostništvu, ker je po mojem mnenju osredotočena na različna področja življenja, s poudarkom na socialni interakciji (1972; povzeto po: Marjanovič Umek in Zupančič, 2004, str. 522).

- **PRILAGAJANJE NA TELESNE SPREMEMBE:** sprejemanje in razumevanje normativnosti hitrih telesnih sprememb, sprejemanje lastnega zunanega videza brez pretiranih frustracij, razvoj samostojne skrbi za telo in zdravje, razvoj strategij za učinkovito telesno delovanje (rekreacija, šport, delo, vsakodnevne dejavnosti).
- **ČUSTVENO OSAMOSVAJANJE OD DRUŽINE IN DRUGIH ODRASLIH:** razvoj čustvene neodvisnosti od odraslih in sočasno oblikovanje vzajemnih odraslih odnosov z njimi.
- **OBLIKOVANJE SOCIALNE SPOLNE VLOGE:** prevzemanje istospolne socialne vloge, vadenje vedenja v tej vlogi – v odvisnosti od kulturnih norm, ki to vlogo določajo.
- **OBLIKOVANJE NOVIH IN STABILNIH SOCIALNIH ODNOSOV Z VRSTNIKI:** oblikovanje istospolnih prijateljstev, razvoj socialnih spretnosti, sodelovalnega vedenja, stabilnih vrstniških odnosov, avtonomne neodvisnosti v vrstniški skupini.
- **RAZVOJ SOCIALNO ODGOVORNEGA VEDENJA:** izbira in zavzemanje za družbene vrednote in cilje v pluralistični družbi, ki jim posameznik v svojem vedenju sledi, kar vključuje tudi prevzemanje odgovornosti za druge ljudi in družbo.
- **PRIPRAVA NA POKLICNO DELO:** opredelitev poklicnih ciljev, poklicno odločanje, izbira poklica, izobraževanje za izbrani poklic.
- **PRIPRAVA NA PARTNERSTVO IN DRUŽINO:** razvoj socialnih spretnosti v interakcijah z nasprotnim spolom, pridobivanje podatkov in izkušenj o partnerskem življenju, spoznavanje in razumevanje različnih vidikov partnerskega življenja.
- **OBLIKOVANJE VREDNOTNE USMERITVE:** opredelitev za določene vrednote, oblikovanje vrednostnega sistema, hierarhije vrednot ter delovanje v skladu z njimi na področju osebnega življenja.

Po Eriksonu (1994) pa je ključna razvojna naloga mladostništva razvoj identitete. Le-ta zajema vse zgoraj natančneje opredeljene naloge. Vsaka od teh razvojnih nalog zajema različna področja človekovega delovanja. Mladostnik se razvija na petih osnovnih področjih. Vse spremembe, ki se dogajajo na teh področjih, pa mladostniku pomagajo, da se v življenju lažje in bolj konstruktivno spoprime z razvojnimi nalogami.

### **2.1.1 Spoznavni razvoj**

V mladostništvu prihaja do pomembnih kakovostnih in količinskih sprememb v spoznavnih sposobnostih posameznikov, v njihovem logičnem mišljenju, kapaciteti obdelave informacij, v razumevanju predmetnega in socialnega okolja. Pri mladostnikih naraščajo kompetence pri reševanju intelektualnih problemov, predvsem se povečuje hitrost in moč mišljenja. Pojavljajo pa se tudi spremembe v načinu mišljenja (Erikson, 1994). Mladostniki počasi začnejo 'razmišljati s svojo glavo', o tem, kaj bi lahko bilo resnično, razmišljajo na abstraktni ravni in ne potrebujejo več neke konkretne zaznave ali predstave določene problemske situacije. Razmišljajo tudi o načrtih za lastno prihodnost in o svojih mislih. Počasi oblikujejo tudi lasten sistem vrednot in lastne teorije o življenju ter svetu, ki se razlikujejo od starševih.

Tudi ples lahko ogromno pripomore pri spoznavnem razvoju mladostnika. Koraki, katere spoznavajo, so vedno bolj zapleteni in jih mora tudi miselno predelati, da jih lahko prenese v svoje telo. V tem obdobju mladi plesalec gibe spozna tudi skozi svoje telo in skozi svoj pogled na svet. Prerase stopnjo modelnega učenja in začne se razvijanje lastnega načina gibanja ter stila plesa. Vse to se odraža tudi na »področjih njegovega čustvovanja, moralnega presojanja, odnosov s starši, vrstniki in drugimi ljudmi ter v njegovem odnosu do samega sebe« (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004, str. 525).

### **2.1.2 Čustveni (in osebni) razvoj**

V obdobju mladostništva se povezave med prevladujočimi čustvenimi stanji, izražanjem različnih čustev in temperamentnimi ter osebnostnimi značilnostmi, ki se pojavljajo že v otroštvu, še okrepijo (prav tam). V tem obdobju se tudi čustvena labilnost in intenzivnost doživljanja ter izražanja čustev spremeni. »V primerjavi s čustvi odraslih so mladostnikova čustva kratkotrajno manj stabilna (na primer spremenljivost čustvenih stanj v dnevu), vendar razmeroma bolj kot pri otrocih v poznem obdobju otroštva, podobno pa velja tudi za intenzivnost čustvenega odzivanja« (prav tam, str. 547).

Čustva pri mladostnikih torej zelo nihajo, vendar drugače kot pri otrocih. Pri mladostnikih je to namreč »neposredno povezano s situacijskimi spremembami, le posredno pa tudi s hormonskimi, medtem ko je kakovost razpoloženja (pozitivno, negativno) ne glede na

starost posameznikov povezana s kakovostjo vsakodnevnih ali pomembnih življenjskih dogodkov« (Bouchanan, Eccles in Becker, 1992; Larson in Han, 1993; povzeto po: prav tam, str. 547). Ker se doživljanje sebe in okolice tako hitro in pogosto spreminja, marsikdaj kakšen mladostnik ne razločuje med čustvi, ki jih občuti. Zato tudi sebe ne razume in se sprašuje, kaj se dogaja. Išče se! Svoja čustva mladostniki skozi ples izrazijo na različne načine – ko so žalostni, so gibi bolj počasni in lenobni, ko se je kaj veselega zgodilo, skačejo in so gibi bolj energični, jezni gibi so ostri in prek njih lahko negativno energijo dobesedno stresejo iz sebe. Tako se njihove misli zbistrijo in se zato lažje spopadajo z vsakdanjimi dogodki.

Čustva, ki pri mladostniku prevladujejo, se močno povezujejo z njihovim vedenjem in osebnostnimi značilnostmi. Čustvovanje, izražanje čustev se iz otroštva v mladostništvo bistveno ne spremeni (Rice, 1998; povzeto po: prav tam), saj do obdobja mladostništva posameznik na podlagi svojih temperamentnih značilnosti in prevladujoče vrste izkušenj že razvije organizirane in razmeroma stabilne vzorce čustvenega odzivanja. Vzorcji, ki jih mladostnik izraža, so torej le kontinuiteta odzivov iz otroštva (Erikson, 1994). Prek plesa se postopno naučijo razločevati med čustvi in občutki ter jih razumeti in na koncu tudi obvladovati. Tako se čustveno odzivanje, vedenje in osebnostne značilnosti še bolj utrdijo.

### **2.1.3 Telesni razvoj in razvoj identitete**

Telesni razvoj v mladostništvu se začne s puberteto (prav tam), ki nastopi kmalu ob vstopu v adolescenco. Telo se zaradi povečanega delovanja hormonov začne pospešeno razvijati. To je tudi navzven najopaznejši znak, da otrok vstopa v drugo obdobje svojega življenja. Na to spreminjanje telesa se mladostnik močno čustveno odziva (Tomori, 1990), zato vpliva tudi na druga področja delovanja. V plesni dvorani se občuti velika sramežljivost na temo telesa. Pri ogrevanju bokov se med seboj spogledujejo in se hihitajo. V tem obdobju se namreč privajajo na nove, od otroških povsem drugačne psihološke in socialne vsebine, kamor vlagajo ogromno duševne energije (prav tam). »Od tega, kako mladostnik pozna, pojmuje, doživlja in vrednoti svoje telo, so v marsičem odvisni tudi njegovo vedenje, njegov odnos do drugih ljudi in njegova stališča do zanj najpomembnejših življenjskih tem« (prav tam, str. 57). Na plesnih vajah se pogosto ne upajo dotikati sebe, kaj šele drugih in kaj šele nasprotnega spola. Zato izvajamo veliko

vaj in plesnih elementov v parih, da se tega navadijo, da se lahko sprostijo in se kasneje v plesnih točkah znebijo nelagodja ter zares uživajo.

S telesnim razvojem je tesno povezan tudi razvoj odnosa do lastnega telesa ter oblikovanje identitete, na kateri temelji mladostnikova poznejša odrasla podoba (prav tam). Ples je pogosto krut predvsem za punce, saj se hitro počutijo, da so predebele in neokretne. Na tem področju je zelo pomemben iskren pogovor in spodbuda, tudi na plesnih delavnicah, saj je identiteta, ki si jo izoblikujejo in jo sprejmejo v obdobju mladostništva, temelj, na katerem sloni kasnejši razvoj v odraslosti. Tako so razvojni procesi, iz katerih izvirajo vse značilnosti odraslega jaza, v adolescenci najbolj odločilni (prav tam). »Odnos do telesa postane v tem obdobju še bolj kot v otroštvu pomemben sestavni del celotnega zavedanja sebe in pomemben vir ocene lastne človeške vrednosti« (prav tam, str. 57). Številne prizadetosti in spodbude, ki jih mladostnik v tem obdobju doživi v povezavi s svojim telesom in zunanjo podobo, se kažejo še pozneje, v njegovi odrasli osebnosti, ko je telesni razvoj že zdavnaj zaključen (prav tam).

Prek odnosa do lastnega telesa pa se oblikuje tudi mladostnikovo pojmovanje spolnosti, ugodja, odpovedovanja in izpolnjevanja želja ter dejavnosti vseh vrst, sposobnosti in zmogljivosti, usmeritve ustvarjalnih potencialov in vloge med drugimi ljudmi, pri čemer lahko ples veliko pripomore. Seveda pa je pomemben dejavnik tudi mentor, ki plesne delavnice izvaja.

#### **2.1.4 Socialni razvoj**

»V socialnih stikih mladostniki pridobivajo nova socialna spoznanja in spretnosti, preizkušajo različne vloge, opredeljujejo svoje življenjske cilje, prepričanja, vrednote in tako oblikujejo tudi svojo identiteto« (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004, str. 589).

V tem obdobju se posamezniki osamosvajajo od staršev, pomembnejšo vlogo prevzemajo prijatelji, spoznavajo nove ljudi, pomembna sta jim zabava in razvedrilo, pa tudi potovanja, ljubezen in spolnost (prav tam). Preprosto bi radi ponovno spoznali svet z druge strani, skozi svoje lastne oči in lastne izkušnje. Plesne delavnice so ena takih priložnosti, kjer mladi vzpostavljajo stike s sovrstniki tako, da skupaj sestavljajo celoto.

Izvajajo nekakšen projekt, ki se zaključi s skupnim nastopom in predvsem pridobitvijo novih prijateljev.

Najpomembnejša sprememba v tem obdobju je po mojem mnenju sprememba odnosa med starši in mladostnikom. Slednji si izoblikuje lasten sistem vrednot, neodvisen od starševskega, zato med njimi pogosto prihaja tudi do konfliktov. Mladostnik poleg tega vedno manj prostega časa preživi s starši. Ta čas več ali manj posveti svojim vrstnikom, ko preizkuša različne socialne vloge. Vedno bolj poskuša najti svojo vlogo v družbi. Vključuje se tudi v vrstniške skupine, 'klape', s katerimi preživi večino časa. Kot v vsaki skupini tudi v plesni potekajo procesi skupinske dinamike, ki skrbijo, da se skupina med seboj povezuje, skupaj raste in se razvija. Posameznik se v teh skupinah poskuša dokazovati in si pridobiti čim boljši socialni položaj in ugled (prav tam). Člane družijo podobni interesi, zaradi česar pride do močnega občutka pripadnosti (Moder, 1996). Tako se razvijajo kot posamezniki in kot deli skupine.

To pa ne uspe vsem mladim. Marsikateri se znajde v situaciji, ko ga vrstniki in družba zavrnejo, prezrejo ali celo izločijo (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004), Zato išče potrditve in načine za sproščanje negativnih čustev na drugih področjih, kot je uživanje drog, nasilje, usmerjanje negativnih čustev vase – avtoagresija, seksualni eksperimenti, vključevanje v 'gange' ter še mnogo drugih nefunkcionalnih in destruktivnih načinov spoprijemanja s problemi in reagiranja na negativne izkušnje z družbo (Payne, 1992).

### **2.1.5 Moralni razvoj**

Po Kohlbergu (1984; povzeto po: Marjanovič Umek in Zupančič, 2004) poznamo tri nivoje moralnega presojanja:

- I. PREDKONVENCIONALNI NIVO
- II. KONVENCIONALNI NIVO
- III. POKONVENCIONALNI NIVO

Vsak od teh nivojev vsebuje dve stopnji, torej skupaj govorimo o šestih stopnjah razvoja moralnega presojanja.

Shema 1: Stopnje razvoja moralnega presojanja po Kohlbergu (prav tam)

1. stopnja: poslušnost in strah pred kaznijo

2. stopnja: instrumentalno relativistična

---

3. stopnja: medsebojno ujemanje

4. stopnja: priznavanje zakonov in reda

---

5. stopnja: vzajemno družbeno soglasje

6. stopnja: univerzalno etično načelo

»Konvencionalna usmerjenost v moralnem presojanju v mladostništvu postopoma prevladuje nad predkonvencionalno, poleg tega v srednjem mladostništvu opazimo tudi postopen prehod k pokonvencionalni usmerjenosti, ki začne med določenimi skupinami mladostnikov (običajno med študenti, ne pa nujno le med njimi) prevladovati v poznem mladostništvu« (Zupančič, 1989, 1997; povzeto po: prav tam, str. 621).

V času mladostništva za posameznikovo moralno sodbo niso več pomembne individualne potrebe kot na predkonvencionalni ravni, torej v otroštvu. Tako razvoj moralnega presojanja postopoma prehaja na »socialna pričakovanja, pravice drugih ljudi, pravila in norme skupine ljudi, predvsem pa posameznikovo potrebo, da se njegovo ravnanje sklada s temi pričakovanji, pravili in normami, da podpira, ohranja in zagovarja tisto, kar sprejema večja skupina ljudi« (prav tam, str. 458). V plesu se to vidi, ko si mladostniki želijo spoznavati plesne gibe in korake, ki jih večina plesalcev izvaja. S plesom želijo pokazati teme, ki jih večina ljudi že obravnava, zato so v tem obdobju zelo zanimiva državna tekmovanja in popularne plesne oddaje ter filmi. Mladi so zelo redko samoiniciativni za nove teme in težko prevzamejo pobudo za izpostavljanje samega sebe pred večino. To je tretja stopnja, ki prevladuje med približno 13. in 16. letom. Četrta stopnja pa nastopi po približno 16. letu, ko mladostnik v svojih moralnih sodbah razlikuje med moralnimi pravili in dolžnostmi ter pravili in dolžnostmi, ki jih priznava njegova referenčna skupina (Kohlberg, 1984; povzeto po: prav tam). Tako se v tem obdobju pokaže zanimanje za nove teme, tudi provokativne in tabu teme. Prebudi se samoiniciativnost in začnejo izstopati iz večine z zanimivimi plesnimi gibi, ki jih pogosto sami predlagajo. Izvajalec plesnih delavnic naj bo v tem obdobju pozoren, da jim gibi ne 'uidejo z vajeti', saj pogosto pretiravajo in plesna točka lahko postane neokusna.

»Pokonvencionalna usmerjenost začenja s peto stopnjo moralnega presojanja prevladovati po osemnajstem letu, vendar tak način presojanja ni najbolj pogost med večino pozne mladostniške in tudi ne odrasle populacije« (Zupančič, 1997; povzeto po: prav tam, str. 621). Na tej stopnji namreč moralna sodba izhaja iz spoznanja, da ljudje sicer potrebujejo sistem družbeno sprejetih norm, vendar vse trenutno veljavne niso najbolj optimalne in dokončne, pravične, dobre in uporabne v vseh primerih (prav tam). Namesto, da bi take zakone in pravila ljudje kršili, bi jih bilo potrebno spremeniti in izboljšati, da bi bili skladni s spreminjajočimi se potrebami družbe.

Plesalci v tem obdobju počasi zapuščajo tekmovalna plesna tla in se usmerjajo v družbeno-kulturne plesne prireditve in dogodke, kjer lahko izražajo svoja moralna načela in norme, ki so jih sprejeli. Želijo jih posredovati svetu, imajo pa že izoblikovano mejo okusnosti. Tako se marsikateri od njih najde tudi v vlogi organizatorja takšnih prireditev ali kot voditelj plesne skupine, prek katere lahko svetu sporoča, kakšnih sprememb si želi.

Zelo redki posamezniki začnejo v nadaljnjem razvoju moralnega presojanja presojati na zadnji stopnji, ko izoblikujejo univerzalna etična načela, ki so uporabna za vrednotenje moralnega delovanja ljudi na splošno, ne glede na okoliščine in značilnosti družbe, ki ji ljudje pripadajo (prav tam). »Četrta, peta in šesta stopnja moralnega presojanja vsaj v tehnološko razvitih in razmeroma demokratičnih družbah predstavljajo alternativne oblike celovito razvite moralnosti, ne le v mladostništvu, temveč tudi v odraslosti« (prav tam, str. 624).

## **2.2 Opredelitev vedenjskih in čustvenih težav**

Definicij vedenjskih in čustvenih težav je veliko. Tudi sam termin je šel v svoji zgodovini skozi veliko sprememb in preobrazb. Izrazi, ki so se pojavljali, so (Bregant, 1987b):

- vedenjska problematičnost,
- neprilagojeno vedenje,
- odklonsko vedenje,
- disocialnost,
- asocialnost,



- antisocialnost,
- delinkventnost,
- vedenjske motnje,
- motnje vedenja in osebnosti (s kratico MVO), ...

Slednji termin in termin 'vedenjske in čustvene težave' sta trenutno najbolj uporabljena in razpoznavna na različnih področjih vzgoje in izobraževanja otrok ter mladostnikov. Vse ostale termine se še vedno uporablja, vendar ne kot poimenovanje širše problematike, temveč kot del le-te.

Bregant (prav tam, str. 13) nam sicer poda definicijo teh otrok in mladih, ko pravi, da »so izjemni tisti otroci, katerih vedenje je tako različno od običajnega, da je za dosego polnih razvojnih možnosti potrebno posebno obravnavanje.« Ker pa je ta definicija zelo široko osnovana, trdi, da je to skupino nujno potrebno deliti še na podskupine, saj so pojavne oblike motnje vedenja različne, različni pa so tudi razlogi in vzroki ter še posebej načini njihovega obravnavanja (prav tam). *(Te podskupine si bomo ogledali pod točko 2.2.1.)*

Vedenjske in čustvene težave zajemajo veliko značilnosti, kot so asocialno vedenje, ki se kaže kot agresivno in avtoagresivno vedenje, čustvene motnje, motnje v socialni adaptaciji, intenzivnost, ponavljajoče in trajno vedenje, potreba po strokovni pomoči na vseh vzgojno-izobraževalnih stopnjah in še marsikaj drugega (prav tam).

Zakaj pa se takšne težave pri otrocih in mladih sploh oblikujejo? Bregant (1987b) in Nastran-Uletova (2000) menita, da večino teh vedenjskih vzorcev povzročajo in/ali spodbujajo predvsem družbene zahteve ter pogoji, v katerih mladi živijo. Sicer vsi živimo v isti družbi in vsi gremo skozi obdobje mladostništva, ki je že samo po sebi krhko in občutljivo. Razlika pa je po mojem mnenju v tem, da mladi z vedenjskimi in čustvenimi težavami v svojem razvoju in odraščanju niso dobili pozitivnih identifikacijskih možnosti ali opornih točk, na katere bi se lahko naslonili v problemskih družbenih situacijah. V nasprotnem primeru »bi se izoblikovala notranja vodila, ki določajo posameznikov odnos do sebe, dela in družbe, ter pridobile socializirane življenjske tehnike« (Bregant, 1987b, str. 14). Graham (1995; povzeto po: Tomori, 2000) govori o dejavnikih tveganja kot o tistih subjektivnih in objektivnih značilnostih, ki povečujejo možnosti in verjetnost, da se razvije negativno, nekonstruktivno ali celo prestopniško vedenje. Poznavanje teh

dejavnikov nam omogoča lažje razumevanje in ustrežnejše oblikovanje pomoči mladostnikom, ki to pomoč potrebujejo.

Tomori (prav tam) in Krajncan (2006) razdelita dejavnike tveganja na pet področij.

#### I. OSEBNOSTNE ZNAČILNOSTI:

- konstitucijske lastnosti, ki so biološko pogojene (impulzivnost, zvišan prag za vznburjenje, ekstravertiranost, ...),
- psihološke lastnosti (nezadovoljujoča samopodoba, nizka raven samospoštovanja, velika potreba po sprejetosti v skupini vrstnikov, slabša socialna zrelost, nesposobnost za prevzemanje odgovornosti, za vživljanje v čustva drugih, za učenje iz lastnih izkušenj, pomanjkanje občutka krivde ali obžalovanja, ...).

#### II. DRUŽINA, ki s svojim načinom učenja in vzgajanja vpliva na:

- samospoštovanje in samopodobo (pogosti spori, očitki, neustrezne kazni, žalitve, poniževanja, razvrednotenja, neprestane zavrnitve, brezbržnost za otrokove čustvene potrebe, nesprejemanje, ...),
- odnos do avtoritete (stalne kazni, omejitve, prepovedi, pomanjkanje spodbud, ščitenja, pomoči, pohvale, učenja, ...),
- obvladovanje stresa problemskih situacij (pomanjkanje spodbud, učenja primernih in konstruktivnih načinov za spopadanje s problemskimi situacijami, ...),
- neustrezen lik očeta in/ali mame pri odraščanju mladostnikov (čustveno nedostopen oče, agresiven oče, alkoholiziran in impulziven oče, oče, ki ni vključen v širše socialno okolje, nemočna, pasivna, depresivna mama, hiperaktivna, nesmiselno zaščitniška mama, dominantna mama, ...).

Družina lahko odpoveduje v svoji vzgojni vlogi ali pa je že sama na obrobju oz. živi v težkih bivanjskih gmotnih in socialnih razmerah (samohranilstvo, izobrazba staršev, otroci in mladi priseljenih staršev, ...), kar tudi priliva olje na ogenj dejavnikov tveganja.

#### III. ŠOLA:

- šolska neuspešnost,
- težave pri vključevanju v proces izobraževanja,
- nestrpnost,

- odpor do avtoritete,
- pomanjkanje pozitivnih izkušenj,
- slabše sposobnosti za vztrajno in potrpežljivo prizadevanje.

#### IV. SOCIALNOEKONOMSKE RAZMERE:

- neugodne splošne gmotne in socialne razmere,
- kulturna in ekonomska prikrajšanost,
- nesprejetost v socialno okolje,
- demografske značilnosti (starost, spol, mesto bivališča, ...),
- gostota prebivalstva območja bivanja,
- brezposelnost,
- stanovanjske razmere družin in prostorska koncentracija socialne deprivacije,
- različni napotki in možnosti okolja za socialno vedenje, samopotrjevanje in izražanje stiske mladostnikom.

#### V. VRSTNIKI:

- mladinske subkulture (zavračanje norm meščanske družbe, posledično pa zagotavljanje identitete posameznikom in skupinam, ironiziranje stvarnosti in predelovanje le-te na simbolni ravni v njeno nasprotje),
- 'tih' odgovor mladih na različne življenjske situacije (brezkonfliktna integracija v družbo → zatekanje k nadomestkom gotovosti, pasivno prilagajanje),
- nihanje med poskusom, da bi časovno omejili osnutke lastne identitete, in brezpogojnim prilagajanjem ali celo okrepitevijo vnaprej danih družbenih standardov, predsodkov in mentalitete; začasen izstop iz vsakdana v neko iluzorno skupnost,
- občutek moči v skupini,
- vrstniški pritisk,
- dokazovanje vrstnikom zaradi želje biti opažen in želje po vrstniški, skupinski pripadnosti, ki posega v socializacijo.

Uletova (2000, Krajncan, 2006, str. 35) pravi, da so mladi lahko »aktivni udeleženci stilsko-scenskih dejavnosti ali zgolj pasivni prejemniki sporočil mladinskih kultur.« Skupine, v katerih se mladi tako radi zadržujejo in ki v obdobju adolescence postanejo pomembnejše od družine, so lahko prehodne,

vezane predvsem na manjša delinkventna ravnanja, lahko pa prerasejo v trajnejše, določljivejše skupine, imenovane mladostniške tolpe (prav tam).

Tako vidimo, da lahko oziroma moramo vedenjske in čustvene težave dojemati v najširšem družbenoekonomskem, političnem, pravnem, kulturnem, vsesplošno življenjskem okviru. Kanduč (2001) vidi največjega izumitelja vedenjskih in čustvenih težav v poznokapitalistični družbi, ki deluje hladno, preračunljivo, surovo, izkoriščevalsko, odtujeno, nasilno, usmerjeno v individualizem in poraja ogromno negotovosti.

Sedaj pa se iz širšega okvira usmerimo v bolj specifično opredeljevanje faktorjev in prikaz simptomov ter shem razlaganja teh težav, ki nam pomagajo pri opredeljevanju pomoči posameznikom v konkretnih situacijah.

Na tem mestu bi opozorila, da se posamezne skupine v klasifikacijah med seboj prepletajo. Pri vsakem mladostniku, ki kaže tovrstne težave, se moramo zavedati, da je »splet in kombinacija različnih motenj« (Horvat, 2000, str. 12). Redki so primeri, ko lahko enega mladostnika uvrstimo izključno samo v eno skupino ali podskupino. Tudi same klasifikacije se (in to je zelo dobro, da se) med seboj dopolnjujejo v teoriji, še bolj pa v praksi. Zato je toliko bolj pomembno, da poznamo različne opredelitve in vidike vedenjskih in čustvenih težav ter njihove klasifikacije, oblikovane na podlagi številnih raziskav in študij. Te nam pomagajo pri razvrščanju mladostnikov v ustrezne zavode, usmerjanju k primerni strokovni pomoči in, še najpomembneje, k boljšemu razumevanju teh mladih. To pa nam absolutno pomaga pri oblikovanju in negovanju stika, ki je ključen za uspešno sodelovanje in izvajanje strokovne pomoči.

V tej diplomski nalogi se bom osredotočila na dve bolj poznani in v praksi največkrat uporabljeni klasifikaciji.

### 2.2.1 Etiološki klasifikaciji po Bregantu in Myschkerju

Vsak mladostnik lahko v določenem času, situaciji ali stiku z določenimi osebami postane težaven, piše Bregant (1987b), zato v skupino mladostnikov z vedenjskimi in čustvenimi težavami ne uvrščamo vseh, ki kažejo kakšno vedenjsko težavnost. Zaradi tega navaja štiri kriterije, ki določajo obseg skupine in definirajo, katere mladostnike se vanjo zajema (prav tam):

1. neobičajno vedenje (precej drugačno od povprečnega),
2. posebni, neobičajni razlogi za takšno vedenje,
3. ogroženost in nevarnost za nadaljnji razvoj,
4. potreba po posebnem obravnavanju.

Kot smo lahko videli že pod točko 2.2, so definicije vedenjskih in čustvenih težav zelo široke, zato je Bregant (1987a) pripravil danes že zelo znano in uporabljeno etiološko klasifikacijo disocialnih motenj oziroma vedenjskih in čustvenih težav, ki to široko skupino mladih razdeli na več podskupin. Klasifikacija je sledeča:

- I. **SITUACIJSKA – REAKTIVNO POGOJENA MOTNJA** kot posledica izjemne obremenitve pri normalni osebnostni strukturi. V to podskupino štejemo vedenjske in čustvene težave, do katerih pride pri sicer normalno prilagojenih mladostnikih, ki se težavno odzovejo le v izjemnih primerih. Vzrok je v njihovi neobičajnosti in preveliki obremenjenosti mladostnikov za njihovo trenutno razvojno stopnjo, na kateri so v tej situaciji. Takšne situacije so lahko nenavadno hudo pomanjkanje, izredno poslabšanje življenjskih, družinskih razmer, izguba svojcev ali zapuščenost, kar jih pripelje do prepuščenosti samim sebi, kratkostična reakcija, mladostniška nepremišljenost in nekritičnost, nesposobnost razumevanja in predvidevanja posledic in podobno.
- II. **SEKUNDARNA PERISTATIČNA MOTNJA** kot posledica motenega čustvenega razvoja:
  - pri nevrotični osebnostni strukturi,
  - pri disocialni osebnostni strukturi.Pri obeh je osnova sekundarni peristatični disocialnosti čustveno moten osebnostni razvoj, ki je »kontinuum, pri katerem je na eni strani nevrotična

osebnostna struktura, na drugi pa sekundarna disocialna osebnostna struktura« (prav tam, str. 20).

Shema 2: Kontinuum sekundarne peristatične motnje

NEVROTIČNA OSEBNOSTNA STRUKTURA	SEKUNDARNA DISOCIALNA OSEBNOSTNA STRUKTURA
---------------------------------------	---

Obe podskupini vsebujeta značilnosti motenega čustvenega razvoja, razlike pa obstajajo v psihogenezi in oblikovanju obrambnih mehanizmov ter osebnostnih potez. Pri genezi nevrotične osebnostne strukture ni tako hudega zanemarjanja, neupoštevanja razvojnih potreb, odklanjanja ali ekstremnega razvijanja kot pri sekundarni disocialni osebnostni strukturi. Pri nevrotični osebnostni strukturi je tudi šibkeje moten socialni kontakt, več možnosti je za lastno sprejetost in enakovredno tekmovanje. Prav tako je ohranjena težnja po konstruktivnem vključevanju v družbo. »Tako je sekundarna osebnostna struktura stopnjevana posledica čustveno motenega osebnostnega razvoja« (prav tam, str. 20).

- III. PRIMARNO PERISTATIČNA MOTNJA kot posledica direktne okvarjenosti okolja in zavajanja. V to podskupino spadajo disocialni mladostniki, ki so odraščali ob disocialnih starših oziroma so živeli v izrazito zavajajočem okolju, ki meji že na kontrakulturno okolje. To disocialnost mladostniki prevzemajo nase in se razvijajo ob zgledih, ki jih dojemajo kot 'normalne'. Ti mladostniki navadno niso imeli motenega čustvenega razvoja, ampak so bili socialno oškodovani zgledov, ki spoštujejo in upoštevajo družbene norme. Zato so sami 'navajeni', motivirani za disocialno ravnanje in potrebujejo neke posebne sprožilne situacije, saj je zanje to dopusten in normalen način reagiranja in življenja.
- IV. PRIMARNO BIOLOŠKO POGOJENA MOTNJA kot posledica okvar centralnega živčnega sistema in psihoz. V to podskupino prištevamo disocialne pojave, ki so posledice psihotičnih in organskih cerebralnih okvar, spremljajoče disocialno vedenje pri psihozah, epilepsiji, duševni nerazvitosti, organskih okvarah centralnega živčnega sistema (na primer minimalna cerebralna disfunkcija). Pri tej obliki je tudi možnost dodatne čustvene motenosti, ki je pogosto posledica same prizadetosti, zaradi katere takšni mladostniki sami

ustvarjajo čustveno neugodno okolje. Tako moramo pri uvrščanju mladostnika v to skupino upoštevati in se opirati na nevropsihiatrične in druge zdravniške izvide.

Myschker (1993, str. 48) je na podlagi empiričnih raziskovanj vedenjskih težav pri otrocih in mladostnikih oblikoval drugačno klasifikacijo vedenjskih in čustvenih težav, ki pa jo prav tako uvrščamo med etiološke.

Tabela 1: Klasifikacija vedenjskih in čustvenih težav po Myschkerju

SKUPINA	SIMPTOMATIKA
1. OTROCI IN MLADOSTNIKI Z EKSTERNALIZIRANIM, AGRESIVNIM VEDENJEM	agresivno, hiperaktivno, impulzivno, ekscesivno, konfliktno, neobgljivo, uporno, nasilno vedenje, kršenje pravil, motnje pozornosti
2. OTROCI IN MLADOSTNIKI Z INTERNALIZIRANIM VEDENJEM	strah, žalost, nezainteresiranost, nemotiviranost, zadržanost, odmaknjenost, mračnost, psihosomatske motnje, bolehnost, motnje spanja, občutek manjvrednosti
3. OTROCI IN MLADOSTNIKI S SOCIALNO NEZRELIM VEDENJEM	starosti neprimerno vedenje, nagla utrudljivost, slaba koncentracija, govorne motnje
4. OTROCI IN MLADOSTNIKI Z DELINKVENTNIM VEDENJEM	neodgovorno vedenje, razdražljivost, agresivnost, nagla razburljivost, nizka frustracijska toleranca, odsotnost kesanja, neupoštevanje norm, pripravljenost na tveganje, motnje v odnosih, ...

### 2.2.2 Simptomatološka klasifikacija

Pri simptomatološki klasifikaciji se osredotočamo predvsem na simptome (kot že samo ime pove), ki jih mladi z vedenjskimi in čustvenimi težavami kažejo navzven. Gre na primer številne luknje v šolskem znanju, odpor do vsega šolskega dela, težko jih je motivirati za delo in učenje, kot posledica slabih ali celo nikakršnih učnih in delovnih navad jih je potrebno postopoma in dosledno navajati na vsakodnevno šolsko delo, ... (Horvat, 2000). Tako vedenjske in čustvene težave delimo na štiri večja področja, ki se delijo na več podpodročij (prav tam).

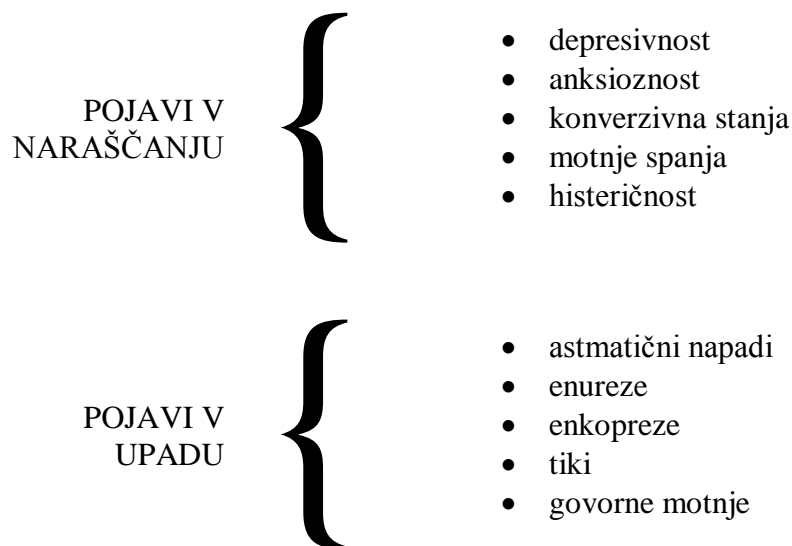
#### I. DISOCIALNE MOTNJE:

- motnje v odnosu do vrstnikov: prepirljivost, posiljevanje s svojo voljo, iskanje družbe z negativnimi liki, spletkarstvo,
- motnje v odnosu do odraslih: predrznost, nevodljivost, čustvena neodzivnost, laži,
- motnje pri delu: odklanjanje fizičnega dela in učenja, izostajanje od pouka ali delovnega mesta,

- nasilnost (verbalna ali fizična): izzivanje, grožnje, uničevanje imovine, fizično obračunavanje močnejših nad šibkejšimi ali celo nad strokovnimi delavci ustanove,
- tatvine: v družini, med sošolci, v okolici,
- pohajkovanje in beganje: od doma, šole, zavoda, avanturizem,
- nastopaštvo: zaradi uveljavljanja,
- seksualna neprilagojenost: ko mladostnik/ca išče pretirane stike z drugim spolom in ima prezgodnje spolne odnose, prostitucija, problemi incestnih odnosov,
- odvisnosti: droge, alkohol, tabletomanija,
- izstopajoča destruktivna upornost – zoper avtoritete, pravila, norme, red.

## II. PSIHOGENE MOTNJE ali NEVROTIČNI POJAVI

Shema 3: Psihogene motnje ali nevrotični pojavi



## III. PSIHOORGANSKI SINDROM:

- hiperkinetični sindrom (posledica ali vzrok vedenjskih in čustvenih težav), → *podrobneje si ga bomo ogledali pod točko 2.3*
- posttravmatski sindrom,
- postencefalitični sindrom,
- epilepsija.



#### IV. PREDPSIHOTIČNI POJAVI:

- avtizem,
- regresija,
- zbeganost,
- afektivne psihoze.

Ti pojavi so težko določljivi, saj se v mladih letih otrokova in mladostnikova bolezenska simptomatika pogosto spreminja in je začasna.

### **2.3 Motnja pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo**

Ker bom v empiričnem delu diplomske naloge obravnavala punco, ki ima diagnosticiran sindrom odkrenljive pozornosti s hiperaktivnostjo, in ker je ta motnja pogosto vzrok vedenjskih in čustvenih težav, se bom v tem poglavju osredotočila na vprašanje, *kaj to je in kako vpliva na vedenjske in čustvene težave*.

#### **2.3.1 Opredelitev**

Pri nastanku in ohranjanju motnje pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo se prepleta veliko različnih dejavnikov. Tako strokovnjaki težko opredelijo njen vzrok. Ker pa je to zelo opazna in vedno pogostejša ter prepoznavna motnja, na tem področju poteka vedno več raziskav in posledično prihaja tudi do novih ugotovitev. Tveganje za nastanek povečujejo predvsem (Rotvejn Pajič, 2002):

- dedna obremenjenost (podobne težave imeli tudi v sorodstvu),
- škodljivi vplivi v prenatalnem obdobju (razne infekcije in bolezni matere v nosečnosti) in ob rojstvu,
- zgodnje poškodbe glave,
- težave na nevrofiziološkem področju (povezava s pomanjkljivostmi v ključnem nizu izvršilnih funkcij miselnih sposobnosti – sposobnosti načrtovanja, predvidevanja, organiziranja, odložitve zadovoljstva, obvladovanja afekta, ...).

Najnovejše raziskave so pokazale, da starši niso vzrok težav, čeprav so strokovnjaki slednje dolgo časa povezovali z neustrezno vzgojo. Reakcije staršev in načini, kako se

soočajo z nemirnim otrokom, pa v veliki meri lajšajo težave ali pa jih še otežujejo (prav tam).

Tako kot je veliko dejavnikov za nastanek motnje pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo, obstaja tudi več različnih imenovanj in opredelitev le-te. Dve, ki sta najbolj uporabljani in razširjeni, sta naslednji (prav tam):

1. Mednarodna klasifikacija bolezni ICD-10 tovrstne težave imenuje hiperkinetična motnja, katero uvršča v skupino vedenjskih in čustvenih motenj. Za te mladostnike je značilno pomanjkanje vztrajnosti pri dejavnostih, ki zahtevajo miselno zavzetost, težnja po pogostem spreminjanju aktivnosti, ne da bi katero koli dokončal, dezorganiziranost, slabo usmerjena in pretirana aktivnost.
2. Klasifikacija Ameriške psihiatrične zveze DSM-IV imenuje tovrstne težave primanjkljaj pozornosti in motnja hiperaktivnosti (ADHD s kratico). Opredeljuje tudi tri podkategorije težav:
  1. pomanjkljiva pozornost,
  2. hiperaktivnost in impulzivnost,
  3. kombinirana oblika, ko so pri otroku oziroma mladostniku zelo izrazite težave hkrati na področju pozornosti, hiperaktivnosti in impulzivnosti.

Kot vidimo, si tudi glede poimenovanja niso še čisto enotni, zato sem se odločila za poimenovanje, ki je v naslovu te točke, saj zajema vse podkategorije motnje. Obe klasifikaciji pa natančno določata, da se diagnoza hiperaktivne motnje lahko postavi v primeru, da so simptomi prisotni vsaj v dveh ali večih situacijah (doma, v šoli in podobno) daljše časovno obdobje.

Če povzamemo, lahko rečemo, da motnja pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo zajema otroke in mladostnike, ki »imajo očitne težave s pozornostjo, so nenadzorovano impulzivni in prekomerno aktivni« (prav tam, str. 30).

Zaradi njihovega 'posebnega' vedenja te otroke in mladostnike pogosto (ali skoraj vedno) spremljajo tudi druge težave, ki se začnejo pojavljati, ko pride do interakcije z zunanjim, širšim okoljem (šola, vrstniki, ...). Običajno so zaradi impulzivnosti označeni kot moteči, nesramni, nespoštljivi, prisotne pa so tudi težave na področju šolskih veščin. Kot

posledica primarnih težav se lahko razvijejo ali okrepijo še sekundarne težave, ki vključujejo tudi disocialno vedenje in nizko samospoštovanje (prav tam). Ker so le-te ključnega pomena za mojo diplomsko nalogo, si jih oglejmo podrobneje.

### 2.3.2 Vzrok za vedenjske in čustvene težave

Ker se pri otrocih z motnjo pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo notranji nadzor počasi razvija, se kot mladostniki radi izpostavljajo in se zapletajo v tvegane, včasih tudi življenjsko nevarne situacije. V teh se znajdejo zaradi pogoste impulzivnosti in nepremišljenih kršitev pravil, »ne pa iz namernega kljubovanja« (prav tam, str. 31). Te situacije se dogajajo v interakciji z drugimi ljudmi in so vidne na čustvenem, medosebnem ter vedenjskem področju (prav tam).

Tabela 2: Področja, na katerih se mladostniki z motnjo pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo srečujejo s tveganimi situacijami

<p><b><u>ČUSTVA</u></b>  <i>depresivnost</i>  <i>anksioznost</i>  <i>nizko samospoštovanje</i>  <i>pomanjkanje nadzora impulzov</i>  <i>razdražljivost</i>  <i>nizka frustracijska toleranca</i>  <i>slabo razpoloženje</i>  <i>pomanjkljivo prepoznavanje čustev pri drugih in sebi</i>  <i>težave v izražanju čustev</i></p>	<p><b><u>VEDENJE</u></b>  <i>agresivnost</i>  <i>opozicionalnost</i>  <i>visoka stopnja aktivnosti</i>  <i>zaostanki v motoričnem razvoju</i>  <i>slaba koordinacija</i>  <i>visoka stopnja tvegajočega vedenja</i>  <i>antisocialno vedenje</i>  <i>dokazovanje</i></p>
<p><b><u>MEDOSEBNI ODNOSI</u></b>  <i>težave pri vzpostavljanju in vzdrževanju socialnih kontaktov</i>  <i>težave v medosebnih odnosih s starši, učitelji in vrstniki</i>  <i>pogosti konflikti</i>  <i>sošolci jih ne sprejemajo in jih odkrito odklanjajo</i></p>	

Na potek in izid motnje pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo v veliki meri vplivajo različni varovalni in ogrožajoči dejavniki, med katerimi so najpomembnejši (prav tam):

- ✓ družina (urejeni odnosi, sprejemanje otroka, mladostnika, medsebojno razumevanje in vzgojna usklajenost staršev, ustrezno ravnanje),
- ✓ šola (učna ne/uspešnost, razumevanje otrokovih, mladostnikovih posebnosti, možnosti določenih prilagajanj v razredu),
- ✓ otrokova močna področja (komunikacija, šport, iznajdljivost, ustvarjalnost, ... ),
- ✓ vrstniki (sprejemanje oziroma zavračanje z njihove strani).

Glede na te dejavnike se tak mladostnik v odraslosti ali nauči shajati s svojo motnjo in impulze usmeriti v koristno smer ali pa se pojavijo sekundarne težave, kot so »psihiatrične težave, razne oblike odvisnosti ter družbeno manj sprejemljive oblike vedenja« (prav tam, str. 35). Pri nekaterih pa težave postopoma izzvenijo že do pubertete.

## **2.4 Oblike dela z mladostniki z vedenjskimi in čustvenimi težavami**

Do danes se je razvilo že veliko oblik dela z mladostniki z vedenjskimi in čustvenimi težavami, ki se pojavljajo v vzgojnih in prevzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah, mladinskih domovih in centrih, raznih svetovalnih centrih za otroke, mlade in starše, za družine, centrih za socialno delo in podobno. Te oblike dela so se prenesle tudi na osnovne in srednje šole, kjer jih vključujejo že v vsakdanji urnik in potek dneva.

Horvat (2000) navaja pet različnih oblik dela z mladimi z vedenjskimi in čustvenimi težavami.

1. **INDIVIDUALNO DELO** je oblika nudenja pomoči, svetovanja in opore pri uvidevanju svojih težav ter iskanju možnosti za razreševanje težavnejših življenjskih situacij in osebnih problemov. Je tudi nudenje pomoči pri specifičnih učnih težavah.

2. **SKUPINSKO DELO** z vsemi svojimi procesi skupinske dinamike za ustvarjanje primerne klime za naravno življenjsko situacijo. Je oblika opore in pomoči pri reševanju težav skupine ter izvajanju vsakodnevnih obveznosti, opravil in dejavnosti skupine. »Skupina ima kvalitete in prednosti šele z ustreznim vodenjem in usmerjanjem skupinsko dinamičnih procesov« (prav tam, str. 16).

3. **INTERAKTIVNA VZGOJA** je učenje drug od drugega, za analizo samega sebe, svojih ravnanj, pričakovanj in za sprostitev v skupini, ki voditelju oziroma vzgojitelju pomaga, da svojo skupino spozna prek ugodne klime in dobrega kontakta z vsakim članom. Tako jim lahko nudi oblike in metode dela, ki so skupini blizu, ter »se dotakne vsebin, ki jim v vsakdanjem življenju posvečamo premalo pozornosti« (prav tam, str. 16). Prek interakcij

skupina kot celota in vsak posameznik v njej skupaj pridobivajo nove izkušnje in spoznanja.

4. DELO Z OŽJIM DRUŽBENIM OKOLJEM, to so starši, sošolci, prijatelji, prostovoljci, ki živijo, delajo in se vsak dan srečujejo z mladimi z vedenjskimi in čustvenimi težavami. Delo z njimi poteka predvsem kot svetovanje, pri katerem je poudarek na spoznavanju bistva problema in težav ter sprejemanju in reševanju le-teh.

Primer oblik dela z družino: (prav tam, str. 24)

- telefonski pogovori,
- roditeljski sestanki,
- obiski staršev v zavodu,
- obiski strokovnih delavcev na domu varovanca,
- družabna srečanja, kulturna srečanja, predavanja za starše,
- terapevtske skupine staršev.

5. DELO S ŠIRŠIM DRUŽBENIM OKOLJEM, kamor spadajo vse družbene strukture, ki so kakor koli povezane z delom in življenjem vzgojnih ustanov, v katere je mladostnik z vedenjskimi in čustvenimi težavami vključen. Te ustanove so vedno bolj integrirane v to širše okolje, kjer si »posameznik pridobiva potrebne socialne veščine s pomočjo strokovnih delavcev, ki ga po potrebi vodijo, usmerjajo, korigirajo in pripeljejo do zelenega cilja« (prav tam, str. 16).

Primer oblik sodelovanja centra za socialno delo in vzgojne ustanove: (prav tam, str. 26)

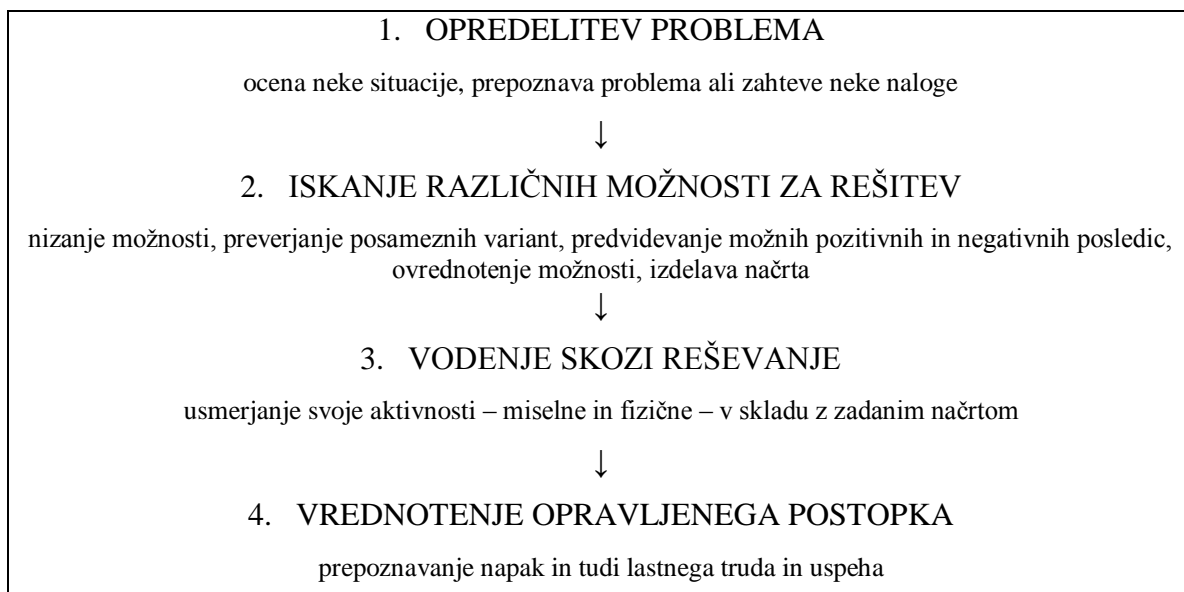
- timske obravnave varovancev,
- strokovna in družabna srečanja,
- vzgojna poročila,
- telefonski pogovori,
- skupni obiski na domu varovancev.

Mladostniki z vedenjskimi in čustvenimi težavami, med katere spadajo tudi tisti z motnjo pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo, veljajo za »najbolj 'težavne' otroke za vzgojo in vodenje« (Rotvejn Pajič, 2002, str. 41). Z zgoraj opisanimi oblikami dela in pomoči njim in njihovim bližnjim predvsem olajšamo shajanje s težavami, ki se lahko dnevno kopičijo, saj se pojavljajo ravno v interakciji z okoljem, ki jih obkroža vsak dan – »težko zadostijo zahtevam staršev, šole, vrstnikov, ...« (prav tam, str. 41).

Bistvo, ki je skupno vsem oblikam dela z mladostniki z vedenjskimi in čustvenimi težavami, pa je po mojem mnenju in mnenju Leonide Rotvejn Pajič (prav tam) razumevanje, prilagajanje in vlaganje truda v iskren in zgleden odnos. Ob tem se tudi njihov odziv temu približa in pogosto pokažejo svojo iskrenost, neposrednost in sproščenost – svoj pravi obraz, ki je zelo prijeten in nam zato lahko hitro prirasejo k srcu. Poleg tega raziskave kažejo (prav tam), da tem mladostnikom (tudi tistim z motnjo pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo) na površje privreta ustvarjalnost in iniciativnost, kateri lahko kot socialni pedagogi usmerimo v 'ustvarjalno', konstruktivno reševanje vsakdanjih problemskih situacij, kar jim tudi olajša življenje.

Zelo uporaben je tako imenovani sistematični pristop k najrazličnejšim problemom, ki poteka v štirih korakih.

Shema 4: Sistematični pristop k problemom (prav tam)



### **2.4.1 Šport, športna vzgoja in ples kot oblika pomoči**

Šport in športna vzgoja v šoli, kar vključuje tudi ples (kot del učnega načrta športne vzgoje in kot ena od športnih oz. tudi tekmovalnih disciplin), sta pomembni obliki pomoči mladostnikom z vedenjskimi in čustvenimi težavami, še posebej tistim z motnjo pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo, saj »prispevajo k urejanju senzorične

integracije, k utrjevanju posamezne psihomotorične funkcije ter zadovoljijo posameznikove potrebe po celotnem gibalno-čustvenem razvoju in socialne potrebe po vključevanju v skupino. Vsebine teh dejavnosti so usmerjene k spremembi vedenja, k zmanjšanju agresivnosti in niso visoko storilnostno naravnane« (Merzlak, 1997, str. 17-18). Raziskave so pokazale, še posebej za mladostnike z motnjo pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo, da storilnostno in tekmovalno naravnane dejavnosti močno znižajo nivo frustracijske tolerance in stopnjo motivacije (prav tam), mi bi pa radi, da se ti mladostniki sprostijo, se naučijo reševanja nezavednih konfliktov, samoobvladovanja in izkusijo »možnost utiranja individualne gibalne storilnosti« (prav tam, str. 17) z novimi gibalnimi izkušnjami. Le-te jim šport in predvsem ples s svojim močnim ustvarjalnim faktorjem vedno znova nudi. Mladostniki tako raziskujejo in ustvarjajo sami od sebe.

*V okviru predpostavke, da ples pozitivno učinkuje tudi na delinkventne odrasle, ki so lahko 'nasledniki' mladostnikov z vedenjskimi in čustvenimi težavami, bi kot zanimivost omenila prispevek na televizijskem programu TRAVEL CHANNEL, ki sem ga videla 6. 4. 2012. V njem so predstavili zapor na Filipinih, kjer je tamkajšnja guvernerka uvedla program plesnih vaj, v katere so udeleženi vsi zaporniki. Najbolj me je ganilo, kar je povedala ena od zapornic, in sicer, da jim 'ples pomaga, da se sprostijo, saj življenje v zaporu ni ravno lahko, in s tem tudi za nekaj časa pozabijo na svoje težave' (citirano po spominu). Vse to jim lahko pomaga, da dobijo jasnejši vpogled v lastne težave in jih lažje rešujejo. V prispevku so prikazali tudi plesni nastop, ki so ga zaporniki pripravili za guvernerko. Medtem, ko so plesali, so njihovi obrazi žareli in videlo se je, da jim ples vsaj malenkostno olajšuje življenje v težkih okoliščinah. Ta prispevek in posnetek plešočih zapornikov je ganil tudi enega od slovenskih psihologov, Matica Munca, ki je nato podoben projekt izpeljal tudi pri nas. Z jetniki iz ljubljanskih zaporov na Povšetovi ulici je sestavil plesno skupino in pokazal, da je ples nadvse koristen. »Ples je vsekakor odličen za spoznavanje sebe, sveta in tudi sproščanje energije« (Mihelič, 2012).*

Ples je več kot primeren za mladostnike z vedenjskimi in čustvenimi težavami (z motnjo pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo), saj ponuja možnost sprotnega spreminjanja vadbe in prilagajanja le-te njihovim individualnim potrebam kot tudi potrebam cele skupine (Merzlak, 1997). Tak mladostnik najlažje sprejema nove vsebine, če najprej zadovolji svoje notranje siljenje po gibanju in si pridobi vztrajnost. »Zato je

priporočljivo, da se otrok (*tudi mladostnik – op. avt.*) med vadbo najprej izživi in umiri, nato pa je pripravljen na sprejemanje novih nalog, ki jih moramo prikazovati zelo nazorno in postopno« (prav tam, str. 18). Struktura plesne vadbe (Zagorc, 2006b) je kot nalašč zanje, saj se na začetku s plesnim ogrevanjem razživimo in porabimo precej energije, da zbudimo mišice – včasih se pri tem uvodnem delu ure bolj spotimo kot kasneje pri učenju novih korakov. Potem se v srednjem delu ure umirimo, ko spoznavamo nove korake in gibe, ki jih postopno in nazorno kažemo. Pri tem nam absolutno pomaga ogledalo, je pa priporočljivo, da stopimo do vsakega posameznika in mu gib še enkrat pokažemo. Včasih sama demonstracija ne zadostuje, zato ga lahko na primer tudi primemo za roko in tako pomagamo izvesti gib. Vmes te gibe izvajamo tudi ob glasbi, kar mladostnikom omogoča, da sproti sproščajo energijo, ki se jim nakopiči ob umirjenem delu učenja teh gibov. Vadbo energetsko in hitrostno stopnjujemo, na koncu (zadnjih 5–10 minut) pa to vadbo zaključimo z ohlajanjem in raztezanjem, kar s fiziološkega vidika pomaga, da kri počasi steče iz okončin nazaj v srce, da se mišice sprostijo in ne pride do bolečin, s psihološkega vidika pa omogoči, da se tako mi kot tudi mladi s celotne skupine usmerimo na posameznika, da se naučeno 'usede' v možgane in da začutimo sebe celoto – kot telo in občutke, ki se v nas porajajo ob zaključenem intenzivnem gibanju.

Pozorni pa moramo biti predvsem na preprečevanje nevarnih situacij, v katere se takšni mladi radi spuščajo (na primer izvajanje plesnih akrobacij brez nadzora in varovanja), ter na trenutke obupovanja ali odnehanja, ko jih moramo vzpodbujati k vztrajanju (prav tam). Ples je torej pomemben in uporaben medij, katerega lahko uporabljamo v vsakodnevnih življenjskih situacijah in ustanovah, v katerih se mladi zadržujejo vsak dan, saj, kot pravi Bečaj (1989), moramo z vso odgovornostjo seči po tako skrajnem ukrepu, kot je oddaja v vzgojni zavod. Ples lahko tako vključimo v popoldanski, izvenšolski čas ali kot del športne vzgoje in izbirni predmet v šoli, lahko pa se ga uporablja tudi v vzgojnih zavodih.



## 2.5 Izboljšanje socialnih veščin s pomočjo plesa

### 2.5.1 Kaj so 'življenjske veščine'?

V svetu smo postavljeni med druge ljudi in nismo sami, zato moramo znati sodelovati in sobivati z ljudmi, ki nas obkrožajo. Ljudje se zbiramo in združujemo v različne skupine, skupnosti – od družine do ožje in širše javnosti. V tem okviru nam pridejo prav 'življenjske' oziroma socialne veščine, s pomočjo katerih se lažje znajdemo v različnih življenjskih situacijah, od pogovora doma s starši do naročanja izdelkov v trgovini ali pogajanj v parlamentu.

Pri opredeljevanju pogosto naletimo na izraz socialne kompetence. Razlike v definiranju kompetenc in veščin so bile v preteklosti bolj razvidne, danes pa so se precej zabrisale (Rozman, 2006). »Kompetence so se tradicionalno povezovale s poklicnim usposabljanjem. Danes s tem pojmom označujejo sposobnost učinkovitega delovanja v različnih danih okoliščinah« (prav tam, str. 25).

Kompetence so razdeljene na več skupin, od katerih so za nas najpomembnejše socialne (ponekod poimenovane tudi medosebne kompetence), saj »so nedvomno zelo pomembne za uspešno sodelovanje posameznikov v kateri koli skupnosti ... Nanašajo se na sposobnosti posameznika, da vzpostavlja in vzdržuje odnose z drugimi ljudmi v zasebnem in poklicnem življenju« (prav tam, str. 26). To so torej kompetence za življenje ali življenjske veščine oziroma strokovno imenovane socialne veščine. Na nek način gre za orodje in pripomočke, s katerimi interakcija med ljudmi lažje in učinkoviteje poteka, se razvija. Tako posameznik tudi osebno in medosebno raste.

Definicij je veliko, a menim, da je Hargiejeva (1993; Rapuš Pavel, 2004, str 66) vsebinsko najobširnejša in hkrati jedrnata: »Socialne veščine predstavljajo skupino ciljno usmerjenih, medsebojno povezanih, situacijsko ustreznih socialnih vedenj, ki se jih lahko naučimo in so pod kontrolo posameznika.«

Širšo definicijo pa nam podaja Urša Rozman (2006, str. 29): »Socialne veščine so veščine, ki se dogajajo na treh ravneh: na osebni ravni (te posameznik potrebuje za

graditev samopodobe, reševanje lastnih težav, izražanju svojih zamisli), na nivoju odnosov (pogajanje in sodelovanje, sklepanje kompromisov, gradnja in vzdrževanje lastnih socialnih mrež) in na nivoju širše družbe ali makrosistema (občutljivost za druge, prispevanje k dobrobiti države).«

Moder (1996, str. 35) deli socialne veščine v dva osnovna okvira:

1. INTRAPERSONALNE VEŠČINE – zajemajo procese samozavedanja in neposredno vplivajo na kvaliteto socialnih interakcij (prepoznavanje lastnih občutij, načina, kako čustva vplivajo na naše vedenje, zavedanje in spremljanje lastnih področij in pomanjkljivosti pri sebi in drugih).
2. INTERPERSONALNE VEŠČINE – zajemajo spretnosti posameznikove usposobljenosti za socialne interakcije in kvalitetne medosebne odnose. Sem sodijo spodaj prikazane spretnosti.

Tabela 3: Interpersonalne veščine

<b>KOMUNIKACIJSKE VEŠČINE</b>	<b>VEŠČINE PREVZEMANJA PERSPEKTIVE DRUGEGA</b>	<b>VEŠČINE REŠEVANJA PROBLEMOV</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- sposobnost prepoznavanja verbalnih in neverbalnih sporočil drugih ter ustrezni odzivi nanje</li> <li>- sposobnost vzpostavljanja in vzdrževanja pogovora z drugimi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sposobnost prepoznavanja vpliva čustvenih stanj drugih na svoje vedenje in vpliva različnih situacij na vedenje drugih</li> <li>- sposobnost izražanja empatije</li> <li>- sposobnost sodelovanja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sposobnost iskanja alternativnih rešitev, njihove evalvacije in ustrezno odzivanje</li> <li>- sposobnost samokontrole in obvladovanja konfliktnih situacij</li> <li>- samosprejemanje in tolerantnost do drugih</li> </ul>

Pa si pogledajmo, kako lahko zgoraj navedene veščine osvojimo, utrdimo in nadgradimo pri mladostnikih z vedenjskimi in čustvenimi težavami s pomočjo treninga socialnih veščin.

### **2.5.2 Trening socialnih veščin (s kratico TSV)**

»Trening socialnih veščin je usmerjen v način in organizacijo kognitivnih in vedenjskih spretnosti, ki so nujne za uspešnost v socialnih odnosih« (Rapuš Pavel, 2004, str 67). Urša Rozman (2006) navaja konkretne cilje treninga socialnih veščin, ki jih razdeli v tri glavne skupine:

1. cilji, povezani z odnosi:
  - sprejemanje drugačnosti,
  - komunikacija,
  - širitev mreže,
  - učenje v skupnosti,
  - učenje tolerantnosti,
  - sprejemanje različnih mnenj, ...
2. cilji, povezani s krepitvijo sebe:
  - samoevalvacija,
  - soočanje s seboj,
  - prevzemanje odgovornosti,
  - soočanje s krizami, ...
3. cilji, povezani s spoznavanjem konkretnih veščin in tem:
  - pogovori o različnih temah,
  - uporaba veščin za boljše delovanje,
  - preprečevanje težav,
  - konstruktivno reševanje konfliktov,
  - opremljanje s konkretnimi veščinami (kuhanje, skrb zase), ...

Kot trenerji socialnih veščin moramo biti na te cilje pozorni in ob upoštevanju vsakega posameznika, njegovega mišljenja, čustvovanja in socialnega okolja, izoblikovati individualizirani program pomoči. Pri tem je pomembno, da se držimo naslednjih načel (prav tam):

- poslušanje brez vnaprejšnjih sodb,
- vzpostavljanje sodelovanja in dogovarjanje,
- nemoraliziranje,
- krepitev moči,
- aktivna participacija,
- usmerjenost na rešitve,
- ustvarjalnost.

Sledi proces ocene spretnosti in socialne kompetence, kjer smo pozorni na težave, ki se kažejo na naslednjih področjih (Rapuš Pavel, 2004):

- težave s samoprezentacijo – prvi vtis, ki ga naredimo na druge (nenavadna telesna drža ali gibanje, prehranjevalne navade, ...),
- težave v interaktivnih veščinah (nenavadna obrazna ekspresija, neprimerno dotikanje drugih, ...),
- težave v komunikacijskih spretnostih (skakanje v besedo, irelevantna vprašanja, prekinjanje pogovora, glasnost govorjenja, ...),
- pretirana ali pomanjkljiva asertivnost (nič ne zahteva zase, preveč agresiven do drugih, ...),
- socialna neobčutljivost (napačna interpretacija ali ignoriranje socialnih namigov, togost v odnosih, ...),
- težave v specifičnih veščinah (težava pri uporabi telefona, uslug v trgovini, ...).

Trening socialnih veščin lahko poteka v različnih oblikah, kot so tabori, sklopi delavnic in drugih oblik srečanj, individualno delo, ki je dopolnjeno s skupinskim, pa tudi kot del drugih delavnic, na primer plesne, in podobno. Za izvajanje se uporablja integracijo različnih metod in tehnik, ki izvirajo iz vedenjskega in kognitivno-vedenjskega pristopa, socialnega učenja in doživljajske pedagogike, ter tehnike s področja treningov asertivnosti, komunikacije, treningov za krepitev pozitivne samopodobe in drugo (prav tam). Najpogosteje pa se uporablja »diagnostiko veščin, poučevanje, modelno učenje, igranje vlog, socialno igro, prakticiranje, dajanje povratnih sporočil in tehnike za spodbujanje sploševanja naučenega idr.« (prav tam, str. 68).

Kot vidimo, je teoretičnega, metodičnega ter tehničnega zaledja pri treningu socialnih veščin ogromno, tako da si lahko pomagamo z različnimi pristopi, vendar pa je »kljub temu, da TSV ni točno določena forma, ki bi vsebovala točno določene načine dela, dovolj dobro definiran prek ciljev, socialnih veščin in strokovnega ozadja, ki naj ga imajo izvajalci« (Rozman, 2006, str. 25). Tako lahko šele, ko neki tabor, delavnica (tudi plesna delavnica) in izvajalec sledijo tem smernicami, rečemo, da izvajamo trening socialnih veščin.

### **2.5.3 Ples in trening socialnih veščin**

Ples je lahko, kot že opisano pod celotno točko 1., samostojna terapija ali pa medij oz. tehnika, vključena v že obstoječe programe in terapije ali treninge, kot je trening socialnih

veščin. Obratno pa lahko tudi smernice treninga socialnih veščin prenesemo na plesno terapijo ali plesno delavnico, kar pomeni, da prek plesa konkretno pomagamo mladostnikom z vedenjskimi in čustvenimi težavami pri osvajanju in nadgrajevanju socialnih veščin. Ena od načel treninga je prav ustvarjalnost, kar se prekriva s samim bistvom plesa, ki je umetnost. Pri njem je uporabna tudi tehnika igranja vlog, ko posameznik skozi ples odigra določeno vlogo in prek tega osvoji določeno socialno veščino. Ples poteka v interakciji z drugimi člani skupine, zaradi česar pride še do bolj izrazitega vživljanja v vlogo in povezovanja z drugimi vlogami, ki jih imajo soplesalci. »Na TSV gre bolj kot za učenje norm in pravil za učenje reflektiranja lastnega vedenja, za upoštevanje drugega, tistega, s katerim smo v odnosu, in odgovorno ravnanje, kjer ustvarjalnost ne izgublja pomembnega mesta« (prav tam, str. 19). V 'plesno-TSV' situaciji posameznik svojo vlogo odigra glede na druge v skupini, kar ga vodi v reflektiranje sebe in prilagajanje svojih plesnih odzivov, gibov situaciji, katero kasneje prenese v realno življenje, saj je le-ta na nek način ples, ki poteka v določenem ritmu in tempu.



### **III. EMPIRIČNI DEL**

#### **3 NAMEN IN CILJ RAZISKOVANJA**

Osrednji namen empiričnega raziskovanja je na podlagi analize dokumentacije, opazovanj in primerjanja socialnih veščin mladostnice pred in po obiskovanju plesnih delavnic raziskati potrebe in vrzeli, ki bi jih lahko zapolnili s plesom kot medijem.

Zanima me, kako je ples povezan s krepitvijo samopodobe in samovrednotenja mladostnice na telesnem, emocionalnem in predvsem socialnem področju. Ugotoviti želim, ali se bodo skozi plesne delavnice njene socialne veščine izboljšale. Raziskati želim, ali se bo mladostnici povečala sposobnost za bolj ustvarjalno in konstruktivno reševanje vsakdanjih težav, konkretno na področju družine, šole in vrstnikov. Moj cilj je izpostaviti vidike in spoznanja o plesu, ki bi doprinesla k boljši kakovosti dodatne strokovne pomoči mladim z vedenjskimi in čustvenimi težavami.





## 4 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Empirični del temelji na kvalitativni raziskavi, sestavljeni iz treh delov.

V prvem delu sem preučila dokumentacijo mladostnice, katero so podali strokovni delavci, ki se z njo ukvarjajo, in oblikovala anamnezo za področje moje raziskave ter konkretne cilje za mladostnico. Pri preučevanju so me vodila naslednja vprašanja:

V I: Kakšno obliko pomoči so ji nudili v preteklosti?

V II: Kakšne težave je imela v preteklosti?

V III: Kako se je soočala s težavami v preteklosti?

V IV: Kakšen pogled nase je imela v otroštvu in začetku mladostništva?

V V: Kakšen odnos je imela s starši in vrstniki?

V drugem delu sem izvajala plesne delavnice, katere je ta mladostnica prostovoljno obiskovala. Zanimalo me je, kako se bo prek plesa vključila v že obstoječo skupino ter kako bo te odnose razvijala in ohranjala. Kako bo ples povezan z ohranjanjem pozornosti in izražanjem impulzivnosti ter z njenim reagiranjem v konfliktnih situacijah.

V tretjem delu pa me je zanimalo njeno doživljanje plesnih delavnic in povezava z raziskovalnimi cilji. Pri oblikovanju intervjuja so me vodila naslednja raziskovalna vprašanja:

V 1: Kako je mladostnica doživljala plesne delavnice od vključitve v skupino do konca izvajanja?

V 2: Kako se je skozi plesne delavnice razvijala njena samopodoba, pogled nase, na svoje telo in občutke?

V 3: Kako je razvijala in ohranjala odnose z ostalimi člani v skupini?

V 4: Kako je v času plesnih delavnic reševala šolske konflikte, konflikte v plesni skupini in družinske situacije?



## **5 RAZISKOVALNA METODOLOGIJA**

Da bi ugotovila 'stanje' mladostnice pred in po plesnih delavnicah, sem se v tej raziskavi odločila za študijo primera, ki zajema preučitev dokumentacije njenega primera, poteka, zgodovine težav in dosedanjega dela z njo, direktno opazovanje na plesnih delavnicah ter, po njihovem zaključku, izvedba intervjuja z njo.

### **5.1 Opis vzorca**

Za študijo primera sem izbrala dekle Zojo (ime je zaradi varovanja osebnih podatkov izmišljeno), ki ima diagnosticirano motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo in primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Posledično se pojavljajo tudi vedenjske in čustvene težave. Stara je 13 let in obiskuje 8. razred osnovne šole. S plesom se do sedaj še ni ukvarjala.

### **5.2 Raziskovalni pripomočki ter postopek zbiranja podatkov**

Preučena dokumentacija, iz katere sem izluščila potrebne informacije, zajema:

- strokovna mnenja komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami,
- odločbo zavoda Republike Slovenije za šolstvo,
- poročila specialne pedagoginje z osnovne šole, katero mladostnica obiskuje,
- individualizirane programe od 3. do 8. razreda in evalvacije le-teh ter
- izvid psihiatrije iz zdravstvenega doma.

Vso dokumentacijo (kopije dokumentov) sem dobila pri mami mladostnice, ki se je strinjala s postopkom obdelovanja podatkov. Dogovor je zajemal tudi etičnost uporabe le-teh, to je anonimnost navajanja podatkov ter skrbno shranjevanje in prepoved prenašanja dokumentacije drugim osebam.

Mladostnica se je prostovoljno udeležila plesnih delavnic in se vključila v že obstoječo skupino, katero tudi sama vodim. Delavnice so potekale od oktobra do maja 2008/09, torej osem mesecev, enkrat tedensko, po dve šolski uri. Delavnice so potekale bolj ali manj po enakem sistemu:

- UVODNI DEL: spoznavanje in utrjevanje poznanstva med člani skupine, telesno ogrevanje;
- OSREDNJI DEL: spoznavanje novih plesnih korakov, povezovanje članov skupine med seboj prek interaktivnih in plesnih iger;
- SKLEPNI DEL: utrjevanje starih plesnih korakov, sproščanje mišic.

Med izvajanjem plesnih delavnic sem aktivno opazovala mladostnico in si beležila pomembnejša opažanja.

V tretjem delu raziskave sem uporabila polstrukturiran intervju, pri čemer so mi vnaprej pripravljena lastna vprašanja služila zgolj kot vodilo. Želela sem, da intervjuvanka pripoveduje tisto, kar se ji zdi pomembno, hkrati pa sem z lastnimi vložki sledila raziskovalnim vprašanjem.

Intervju je bil sneman in kasneje po zvočnem zapisu dobesedno prepisan. Potekal je v prostoru, ki je intervjuvanki dobro znan in se v njem udobno počuti, in sicer pri njej doma. To je gotovo prispevalo k večji sproščenosti. Po nekaj uvodnih besedah, ki so bile namenjene sprostitvi vzdušja in temu, da odmisli na diktafon, sem začela z intervjujem.

### **5.3 Potek obdelave podatkov**

V prvem delu raziskave sem se pri preučevanju dokumentacije osredotočila na zgodovino težav mladostnic, predvsem na področju socialnega razvoja in socialnih veščin, delno pa tudi na področju čustvenega, osebnostnega razvoja, razvoja identitete in odnosa do lastnega telesa.

Dokumentacijo sem kronološko razvrstila in ob prebiranju izpisovala pomembne podatke ter jih združevala glede na zgornje poudarke. Iz izločkov sem oblikovala analizo dokumentacije, na podlagi katere sem na koncu izluščila anamnezo in cilje za plesne delavnice.

Na plesnih delavnicah sem med izvajanjem aktivno opazovala mladostnico ter njeno vedenje glede na raziskovalna vprašanja. Pomembnejša opažanja sem zabeležila in jih uporabila pri interpretaciji rezultatov.

Intervju sem posnela z diktafonom in ga dobesedno zapisala. Pri kodiranju sem si pomagala z Mesečevo (1998) teorijo o kvalitativnem raziskovanju, ki navaja šest korakov:

- urejanje gradiva,
- določanje enot kodiranja,
- odprto kodiranje,
- izbor in definicija relevantnih pojmov,
- odnosno kodiranje in
- formuliranje teorije.

Tako sem intervju kodirala po naslednjem postopku. V celotnem tekstu sem označila tiste stavke oziroma dele stavkov, ki so se navezovali na mojo raziskavo in so bili zanjo pomembni. Nato sem tem podčrtanim delom besedila pripisala ključne besede ali besedne zveze, ki so bile kar najbližje dobesednemu zapisu – kode prvega reda. Kodam prvega reda sem pripisala nadpomenke – kode drugega reda. Le-te sem glede na vsebinsko sorodnost združila v kode tretjega reda oziroma kategorije. Postopek združevanja sem nadaljevala, dokler nisem prišla do temeljnih kategorij.



## 6 PREDSTAVITEV REZULTATOV IN INTERPRETACIJA

### 6.1 Analiza dokumentacije

#### 6.1.1 Zgodovina težav (problematike)

##### A. DIAGNOSTICIRANA MOTNJA

Skozi delovanje učiteljev in strokovnih delavcev v vrtcu in osnovni šoli od 1. do 3. razreda, predvsem, ko ji je na področju govora in jezikovnega izražanja pomoč nudila logopedinja (te težave so ob obravnavi izzvenele), so opazili, da ima Zoja težave na posameznih področjih učenja, pri vključevanju v skupino vrstnikov in pri pridobivanju primernejših uveljavitvenih spretnosti. Že v prvih letih šolanja je imela kratkotrajno pozornost, bila je zelo nemirna (v razredu moteča in težko je sledila navodilom) in občasno agresivna do sošolcev, kadar ni mogla drugače uveljaviti svoje volje. Neprimerno vedenje (odgovarjanje, neupoštevanje navodil) je kazala tudi do učiteljev.

Odločbo o usmeritvi v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo je prejela na začetku 3. razreda osnovne šole. V začetku 4. razreda je socialna pedagoginja kot zunanja sodelavka opredelila tudi začetne ugotovitve na socialnem področju – vedenjske motnje:

- laganje, izmišljevanje v primerih, ko se počuti ogroženo in napadeno;
- uporniško vedenje in obtoževanje, ko se mora soočiti s svojimi napakami, lažmi ali šolskim neznanjem;
- dobro se znajde v vlogi žrtve;
- uporništvu avtoriteti in neupoštevanje navodil, da bi pridobila naklonjenost sošolcev.

Zojina samovoljnost in nihanja v razpoloženju se kažejo pri večih šolskih predmetih. Če stvar ne poteka, kot bi sama želela, ali pa se pred njo pojavijo ovire, se jezi, ne želi več nadaljevati, poslušati, slediti navodilom in dogajanju. Motivacija za delo precej niha; močno jo sicer motivira mamino zanimanje in spremljanje šolskega dela in uspeha, vendar pa ji tega ne da vedeti, niti verbalno niti neverbalno.

Težko se spoprijema z lastnimi napakami. Lastnih nepravilnosti pri vedenju ne opazi. Občasno je pokazala avtoagresivno vedenje. Pri reševanju nalog sama o pravilnosti ni prepričana, zato ves čas glasno zahteva potrditev.

Na koncu 4. razreda so njene težave bolj natančno opredelili in dokončno ocenili, da ima specifične učne težave, in sicer na področju branja in pisanja, ter sindrom odkrenljive pozornosti s hiperaktivnostjo in posebnosti v socialnem vedenju.

## B. DRUŽINSKE RAZMERE IN ODNOSI MED ČLANI

V zgodnjem otroštvu je bilo nad Zojo izvajano nasilje s strani očeta. Tudi odnos med staršema se je poslabšal, kar je pripeljalo do zakonske razveze, ko je bila Zoja v 4. razredu. Takrat so nekaj časa še živeli skupaj zaradi ločitvenega postopka, a se je oče povsem umaknil in se z Zojo ni ukvarjal. Ko se je oče odselil, je Zoja pri njem preživljala vsak drugi vikend. Sedaj imata precej površinski odnos.

Z mamo sta pogosto v konfliktnih situacijah, vendar se mama z njo intenzivno ukvarja in ji nudi pomoč, kolikor zmore. Pogost odziv Zoje na (zanjo hujše) konflikte z mamo je beg k očetu. Po mojih opažanjih si z mamo pozitivnih čustev ena do druge redko ali skoraj nikoli ne izrazita, niti verbalno niti neverbalno.

Zoja ima še starejšo polsestro, ki ima že svojo družino, in polbrata, ki živi doma z Zojo in mamo. S polsestro se Zoja dobro razume, ji zaupa svoje težave in odgovore na lastna vprašanja. S polbratom pa imata precej površinski in pogosto konflikten odnos.

## C. ODNOS DO VRSTNIKOV

Na začetku je bila občasno agresivna do sošolcev (od 1. do 3. razreda). Je hitro užaljena, vzkipi, verbalno agresivno reagira v konfliktih s sošolci. Sošolce opozarja na nepravilnosti, ki jih delajo, medtem ko svojih ne opazi. Zoperstavlja se avtoriteti, da bi pridobila naklonjenost sošolcev, s katerimi ima slabšo komunikacijo. Če ne uveljavi svojih hotenj, skupino zapusti ali postane do nje govorno sovražna. Stike vzdržuje le krajši čas, hitro menja skupino vrstnikov ali posameznikov, prijatelje išče zunaj razredne skupnosti in želi biti všečna, zaradi česar išče načine, da izstopa.



### 6.1.2 Potek dosedanjega dela in pomoči

V individualni pouk je bila vključena že pred izdajo odločbe o usmeritvi, katero je prejela na začetku 3. razreda. Zaradi težav na področju razvoja govora in jezikovnega izražanja je v predšolskem obdobju z njo začela delati logopedinja in defektologinja na Zavodu za gluhe in naglušne. Te težave so ob obravnavah izzvenele, v ospredje pa so privrele specifične učne težave, zaradi katerih je bila Zoja na začetku 3. razreda usmerjena v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Od takrat je strokovna ekipa učiteljev in svetovalnih delavcev na osnovni šoli v sodelovanju z Zojino mamo vsako leto oblikovala individualiziran načrt za tekoče šolsko leto, Po izteku pa ga tudi evalvirala. Pri delu so upoštevali načelo postopnosti, sistematičnosti, nazornosti in konkretnosti.

#### A. SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE

V šoli je imela Zoja od 3. do 8. razreda 3–5 ur dodatne strokovne pomoči za določene šolske predmete, in sicer slovenščino, matematiko in angleščino. Ta pomoč je potekala individualno, izven rednega pouka, in sicer pri defektologinji, zaposleni na osnovni šoli. Ostali učitelji pa so upoštevali spodnje cilje tudi v času, ko je bila Zoja vključena v razred s sošolci.

Tabela 4: Cilji in metode pomoči na področju specifičnih učnih težav

Cilji, katerim so sledili:	Metode za doseganje zastavljenih ciljev:
<ul style="list-style-type: none"><li>- izboljšati tehniko branja,</li><li>- povečati obseg besedišča,</li><li>- pri pisanju in govoru upoštevati in uporabljati pravopisna pravila,</li><li>- izboljšati tehniko računanja, avtomatizirati računske operacije,</li><li>- izboljšati učne in delovne navade in</li><li>- dosegati temeljne standarde znanja.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- večanje obsega besedišča prek besednih iger in bralnih vaj,</li><li>- korekcija pravopisnih napak,</li><li>- izvajanje računskih operacij v konkretnih primerih in</li><li>- pogosto ponavljanje računskih operacij z asociacijami.</li></ul>

Velik poudarek je bil na prilagajanju izvajanja pouka (dodatna uporaba didaktičnih sredstev) in preverjanju znanja (pisanje testov v mirnem kotičku s podaljšanim časom reševanja; preverjanje znanja v prvih urah pouka; sestavljene naloge se je razstavilo, ...).

## B. MOTNJA POZORNOSTI IN KONCENTRACIJE S HIPERAKTIVNOSTJO

Ves čas je bila in je še vedno v ospredju motnja aktivnosti in pozornosti s kratkotrajno in odkrenljivo pozornostjo, nemirnostjo in nekoliko težjo kontrolo impulzov, zaradi katere je tudi prejela medikamentalno terapijo (ritalin – po maminih informacijah ritalin jemlje le v času šole, da zdrži pri pouku, med vikendi in počitnicami ga ne jemlje).

Tabela 5: Cilji in metode pomoči na področju motnje pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo

Cilji, katerim so sledili:	Metode za doseganje zastavljenih ciljev:
<ul style="list-style-type: none"><li>- usmerjanje pozornosti in zadrževanje le-te pri določeni dejavnosti, dokler ni končana,</li><li>- izboljšanje samokontrole,</li><li>- izoblikovanje in izboljšanje delovnih navad in</li><li>- samostojnost pri opravljanju nalog.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- vaje za izboljšanje pozornosti in koncentracije,</li><li>- kratke in raznolike dejavnosti z vmesnimi sprostivami,</li><li>- razvijanje vztrajnosti,</li><li>- sprotno spodbujanje in usmerjanje pozornosti s spremljanjem ali sledenjem dejavnosti,</li><li>- pridobivanje ocen v prvih urah pouka, ko je še skoncentrirana na delo, in</li><li>- jemanje ritalina.</li></ul>

## C. VEDENJSKE IN ČUSTVENE TEŽAVE

Kot posledica impulzivnosti in specifične dinamike odnosov v družini so se ostalim težavam pridružile tudi vedenjske in čustvene težave. Slednje so se postopoma umirjale ob urejanju medosebnih odnosov v družini, medtem ko so vedenjske težave še vedno prisotne. Dodatna strokovna pomoč je bila zato usmerjena tudi na pridobivanje novih pozitivnih izkušenj glede kontrole vedenja v konfliktnih situacijah in odzivanja v socialnih interakcijah z vrstniki in odraslimi.

Tabela 6: Cilji in metode pomoči na področju vedenjskih in čustvenih težav

Cilji, katerim so sledili:	Metode za doseganje zastavljenih ciljev:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- vključevanje v skupino vrstnikov,</li> <li>- pridobivanje primernejših uveljavitvenih spretnosti,</li> <li>- razvijanje močnih področij in posledično izboljšanje samopodobe,</li> <li>- upoštevanje pravil in dogovorov pri šolskem delu ter</li> <li>- izboljšanje samokontrole pri reagiranju v socialnih (konfliktnih) situacijah.</li> </ul>	<p><b>INDIVIDUALNO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- postavljanje jasnih mej in dosledno vztrajanje pri dogovorih,</li> <li>- pogovori o življenjskih situacijah,</li> <li>- reševanje konfliktov s pogovorom z učiteljico (s katero se je dobro razumela) ob določeni situaciji,</li> <li>- individualni pogovori s socialno delavko (v 1. in 2. razredu, ko je bila zelo nemirna),</li> <li>- vztrajanje pri dogovorih,</li> <li>- doslednost pri opazovanju primernega/nepripravnega vedenja,</li> <li>- pozitivne spodbude in pohvale,</li> <li>- vzpodbuda in pomoč v času neuspehov ali porazov,</li> <li>- nudenje ustrezne pomoči pri odraščanju in premagovanju njenih osebnih stisk,</li> <li>- izkoriščenje veselje do nastopanja in drugih močnih področij za dvig samozavesti in strukturirano delo na področju socialnih spretnosti, predvsem pri učenju emocionalne kontrole.</li> </ul>
	<p><b>V RAZREDU:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pogovor v razredu o medosebnih odnosih in primernem reševanju konfliktov,</li> <li>- socialne igre s celim razredom s poudarkom na sprejemanju drugačnosti,</li> <li>- prisotnost socialne pedagoginje 2 uri tedensko v razredu,</li> <li>- skupno oblikovanje pravil in pogojev delovanja.</li> </ul>

#### *POMOČ PREK POSEBEJ USTVARJENE SKUPINE*

V 4. razredu sta socialna pedagoginja in razredničarka oblikovali skupino otrok (poleg Zoje še sedem njenih sošolk/cev), katere namen je bil zagotavljanje neposredne komunikacije med vsemi člani skupine ter doslednost pri izvajanju dejavnosti. Skupina naj bi se sestajala dvakrat tedensko po 45 minut, v okviru krožka po pouku. Učenci so bili izbrani na podlagi močnih osebnostnih lastnosti ter možnosti nudenja pozitivne identifikacije.

Dejavnosti v krožku so bile strukturirane, vseeno pa so učencem omogočile manjšo mero fleksibilnosti. Dejavnosti so vzpodbujale socialno zaželeno vedenje ter usmerjale člane skupine k skupinskemu delu ter prilagajanju.

Uvedene so bile tudi pohvale in nagrade ob socialno ustreznem načinu reagiranja ali obnašanja. Temu je sledil pogovor o ne/ustreznih možnostih reagiranja ter lastnih izkušnjah učencev.

Delo v krožku je potekalo po principu učenja socialnih veščin ter samozaupanja, v katerega so bile vključene igre skupinskega sodelovanja, zavzemanja za sebe, pozitivne percepcije sebe in okolja.

Od sredine 5. razreda se je izvajanje delavnice za razvoj socialnih veščin zmanjšalo na enkrat tedensko. V okviru teh je Zoja 'vadila' upoštevanje, poslušanje in spodbujanje drugih v skupini.

Zoja je rada obiskovala te delavnice in je bila zanje zelo motivirana.

Tabela 7: Načini dela, ki so se skozi vsa leta obravnave pokazali za uspešne

- ✓ Preverjanje, ocenjevanje znanja v prvih urah pouka
- ✓ Preverjanje manjše količine snovi (sprotno preverjanje razumevanja)
- ✓ Datumi preverjanj določeni vnaprej
- ✓ Vnaprej pripravljena vprašanja za ustno ocenjevanje pri nekaterih predmetih (BIO, GEO)
- ✓ Podaljšan čas pisanja, ocenjevanja
- ✓ Usmerjanje v smeri doseganja višje stopnje pri delu (spodbujanje k razmišljanju)
- ✓ Dajanje konkretnih primerov
- ✓ Strukturirano delo na področju socialnih spretnosti
- ✓ Redno sodelovanje mame z učitelji (govorilne ure pri razredničarki vsakih 14 dni)
- ✓ Utrjevanje snovi pri individualnih urah
- ✓ Individualni pogovori o najstniški tematiki (odraščanje, odnosi) – razvila zaupen odnos s socialno pedagoginjo
- ✓ Dodatne inštrukcije pri naravoslovnih predmetih (KE, FIZ)

### **6.1.3 Anamneza za raziskavo (ocena stanja pred izvajanjem delavnic)**

Zoja je zelo zgovorna in družabna. Pri prostih pogovorih je sproščena in rada pripoveduje. Težave so, vezano na njihovo zgodovino, še vedno prisotne na nekaterih specifičnih učnih področjih (pisanje, branje, besedni zaklad, matematika).

Največje težave ima še vedno s pozornostjo in koncentracijo. Zunanji dejavniki jo zelo hitro zmotijo in je zato včasih moteča v razredu (klepeta, se obrača). Pri individualnem

delu, kjer je motečih dejavnikov manj, lahko ob primerni motiviranosti dela brez odmora tudi celo šolsko uro.

Zojine delovne navade so se zelo izboljšale, v primerjavi s preteklimi leti v osnovni šoli. Pri opravljanju nalog je postala samostojnejša.

Tudi na socialnem področju so vidni napredki. Zoja ima več prijateljic v razredu in vrstniki jo sprejmejo medse. Rada je v družbi. Ker pa še vedno s težavo sprejme grajo in kritiko, hitro pride v konfliktne situacije.

Lažje upošteva pravila in spoštuje dogovore. Postala je odgovornejša, tako do šolskega dela kot tudi v socialnih odnosih.

V zadnjem času se v ospredju pojavljajo predvsem težave vezane na adolescentno obdobje. Zaradi opisanih značilnosti delovanja je Zoja bolj ranljiva za možna tvegana vedenja in čustvene težave, hkrati pa ob ustreznih prilagoditvah, razvojnih vzpodbudah in s skrbnim pristopom s strani bližjih ves čas ustrezno in dejavno napreduje na različnih razvojnih področjih.

Shema 5: Zojina močna področja

- ✓ Zelo komunikativna (rada se ustno izraža) in družabna
- ✓ Rada nastopa v igri vlog, kot majhna je tudi rada plesala
- ✓ Ležijo ji področja, kjer ni omejitev, pravil (šport, likovna vzgoja)
- ✓ Rada vodi skupino in jo usmerja
- ✓ Nima težav z izražanjem same sebe, svojih želja, mnenj (asertivnost)
- ✓ Energičnost
- ✓ Samozavest
- ✓ Ročne spretnosti
- ✓ Dobro sodelovanje v skupini, če prispeva k njej in k oblikovanju pravil
- ✓ Rada pomaga učiteljem, če jo za to prosijo

#### **6.1.4 Cilji plesne delavnice na podlagi anamneze**

- Povečati usposobljenost za bolj ustvarjalno reševanje vsakdanjih težav s pomočjo identifikacije s 'plesnimi' vlogami (dokončati šolo, izboljšati odnos z mamo).
- Izboljšati socialne veščine (komunikacija, medosebni odnosi).
- Krepiti samopodobo in samovrednotenje na telesnem, emocionalnem in socialnem področju.

- Naučiti jo usmerjati svojo impulzivnost v kreativnost.
- Nove pozitivne izkušnje v sodelovanju s skupino.

## 6.2 Opažanja skozi potek plesnih delavnic

Skozi plesne delavnice je bilo pri Zoji opaziti predvsem običajen osebni razvoj, 'tipičen' za mladostnike. Gibanje in ples sta ji postajala vedno bližja. Na začetku se ni ravno dobro počutila v novi gibalni situaciji in ni vedela, kako gibe prenesti na svoje telo, vendar je z vztrajnostjo in mojim spodbujanjem počasi začela spoznavati svoje telo tudi prek giba. Skozi ta proces je postala vztrajnejša in opazila sem, da je postala samozavestnejša, saj je videla, da se lahko z vztrajnostjo marsičesa novega nauči. Tako je skozi plesne delavnice pridobila veliko novih pozitivnih izkušenj, ki so krepile njena močna področja.

Njena komunikativnost je bila tudi v plesni dvorani pogosto moteč dejavnik, saj je govorila med mojim podajanjem novih korakov. Pogosto je klepetala in motila druge. Začela sem jo usmerjati v razmišljanje o korakih; Ppsledično je začela podajati ideje za nove plesne gibe, korake, tudi za glasbo. To sem upoštevala in se trudila njene ideje čim bolj vključiti in združiti z mojimi predlogi in koreografijami. Tako je Zoja opazila in se naučila, da ima veliko idej in da lahko z njimi soustvarja plesne delavnice.

'Tipično mladostniški' je bil tudi njen odnos do dela in delovnih navad. Na začetku je bila visoko in močno motivirana ter pripravljena za učenje in sodelovanje na plesnih delavnicah. Kaj kmalu pa je Zojina motivacija popustila, in to hitreje kot pri drugih udeležencih; najverjetneje zaradi impulzivnosti in pomanjkanja koncentracije. Z dodatnim spodbujanjem z moje strani sem skozi leto opazila, da ji je motivacija zopet narasla oziroma se 'normalizirala', saj je na delavnicah vztrajala do konca šolskega leta. V skupini in tudi njej osebno sem večkrat poudarjala, da so tam po svoji volji, zaradi sebe in ne zaradi mene. Želela sem, da se tega zavedajo. To pa je pripomoglo, da je Zoja začutila tudi odgovornost do lastnih odločitev in do skupine.

Na posameznih vajah ji je zelo upadala koncentracija. Na začetku še nisem točno vedela, kako jo usmerjati v ples. S časom sem njeno impulzivnost spodbujala in usmerjala v

ponavljanje gibov (znova in znova) ter iskanje novih gibov. Skozi leto je bilo na posameznih vajah veliko vzponov in padcev. Na nekaterih vajah je zdržala brez težav, na drugih pa sta bili njena impulzivnost in pomanjkanje koncentracije precej moteči. Sama sem morala narediti preskok v razumevanju le-tega kot nemotečega, da je tako dejansko tudi postalo. Mislim pa, da se je Zoja naučila svojo impulzivnost usmerjati v inovativnost, saj je opazila, da ima veliko idej, ki so bile tudi upoštevane, tako z moje strani kot s strani skupine. Na ta način je prispevala k skupini in posledično zelo rada sodelovala v njej. Vanjo se je tudi socialno vključila, k čemur sta pripomogli njena komunikativnost in odprtost.

Tudi odnose je uspela dobro ohranjati, saj je svojo impulzivnost uspešno usmerjala v ples in interaktivne igre, ki smo jih med vajami izvajali, ne pa v poostrovanje konfliktnih situacij, katerih v bistvu tudi ni bilo. V primeru nestrinjanja s skupino sem prav tako opazila napredek. Raje se je umaknila iz situacije, o njej razmislila ali se pogovorila z mano, preden je impulzivno reagirala.

Kljub temu, da se je skupini pridružila zadnja (en mesec kasneje kot ostali), je hitro prevzela vlogo vodje v skupini. Zanimivo je bilo, da je to vlogo sama utrjevala v pozitivno smer, saj se je za soplesalce zavzemala v njihovem medsebojnem komuniciranju ter komuniciranju z mano. Če komu kakšen gib ali glasba nista bila všeč in si tega ni upal reči, je Zoja prevzela vlogo sporočanja.

Napredek skozi delavnice se je pokazal tudi na področju upoštevanja navodil. Na začetku so bile situacije, kjer naj zanjo navodila ne bi veljala, zelo pogoste. S pogostim, doslednim in vztrajnim razlaganjem, da navodila veljajo za vse enako, sem jo pripeljala do razumevanja tega. Na koncu šolskega leta so bile tako tovrstne težave zelo redke.

Rada bi zapisala še eno opažanje, ki sicer ni bilo razvidno iz samih plesnih delavnic, ampak bo mogoče vseeno relevantno za celotno raziskavo. Ob pogovoru z Zojo o njenem odnosu z domačimi, o katerem sva se kar nekajkrat pogovarjali, sem opazila spremembo v vedenju v konfliktnih situacijah z mamo. Ob začetku delavnic mi je zaupala, da v takih situacijah pogosto 'zbeži' k očetu, (s katerim ima precej površinski odnos), ki se ni dosti vtikal v njene osebne zadeve in se Zoji zato ni bilo potrebno spopasti z nastalo situacijo. Proti koncu izvajanja plesnih delavnic pa je rekla, da ne 'beži' več, ampak da se z mamo

'pobotata'. Iz tega sklepam, da se pogosteje usedeta in skupaj razrešita konflikt. Pozitivnih čustev pa si še vedno ne izmenjujeta, niti verbalno niti neverbalno.

### **6.3 Rezultati in interpretacija intervjuja**

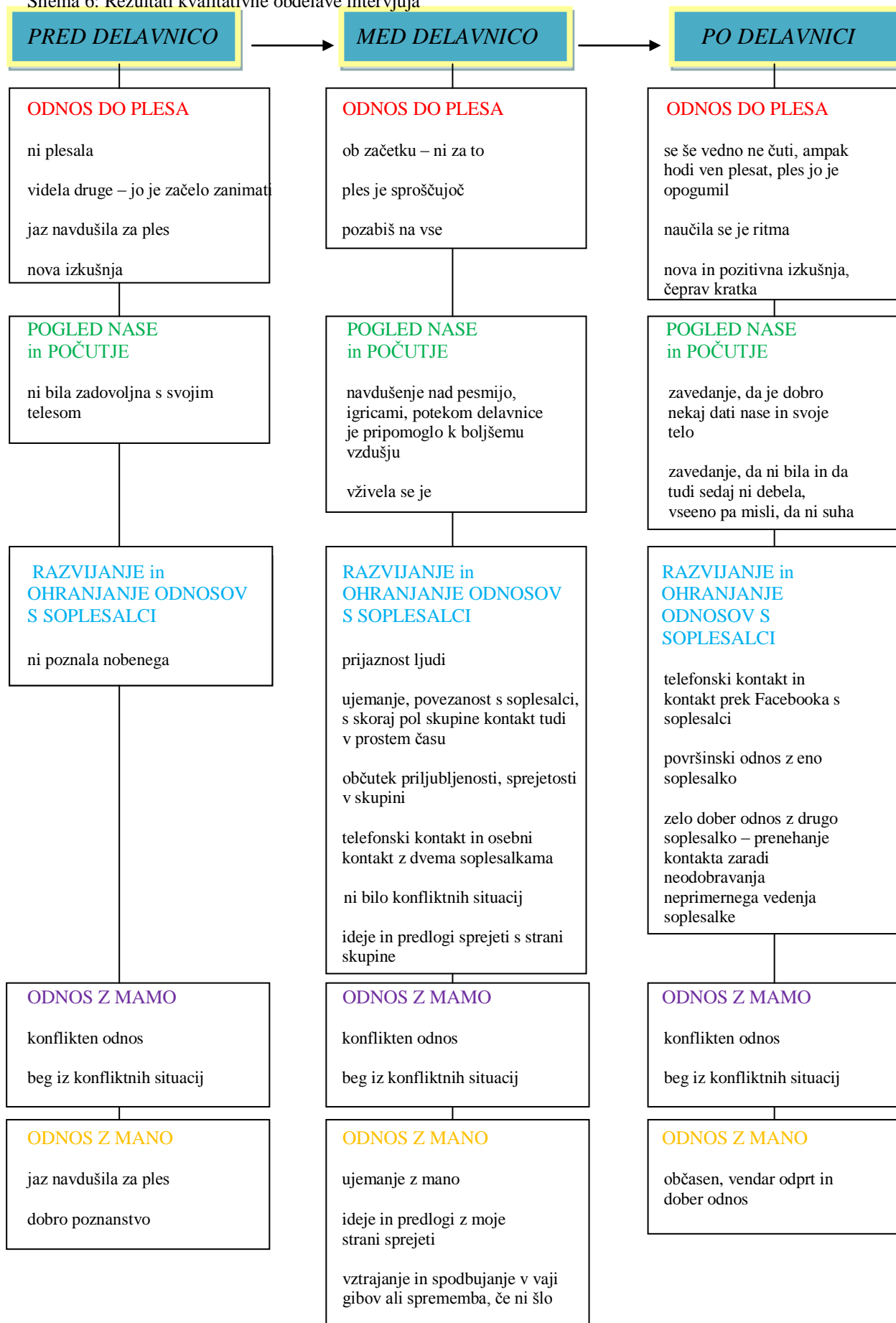
Pri kodiranju intervjuja so se izluščile naslednje kode tretjega reda oziroma kategorije:

- odnos do plesa,
- pogled nase in počutje,
- razvijanje in ohranjanje odnosov s soplesalci,
- odnos z mamo in
- odnos z mano.

Le-te lahko prikažemo v spodnji shemi:



Shema 6: Rezultati kvalitativne obdelave intervjuja



Iz zgornje sheme je razvidno, da se je skozi plesno delavnico dogajal proces na različnih področjih. Ta področja tudi sovpadajo s kategorijami, ki so se izluščile skozi analizo intervjuja, ter z raziskovalnimi vprašanji, ki so me vodila pri pripravi intervjuja.

Kot je razvidno, se je Zojin odnos do plesa skozi ta proces precej spreminjal. Rezultat pred in po delavnici je na prvi videz enak – da ni plesala in ne pleše več. Vendar pa je skozi samo delavnico spoznala in se naučila veliko stvari, saj tu ni bil primarno pomemben ples kot tak, ampak proces, ki je ob tem potekal. Pravi, da je bila to zanjo nova in predvsem pozitivna izkušnja, saj se je na delavnicah sprostila (»sproščujoče je pa pač padeš not v ples«) in pozabila na vsakodnevne skrbi (»pozabš na vse«). K vsemu temu je pripomoglo več dejavnikov:

- odnos z mano, ki je bil tudi eden od ključnih razlogov, zaradi katerega se je odločila, da se bo udeležila plesne delavnice (»sm bla pol bl zainteresirana, k sm mela šanso z nekom k ga dobr poznam«);
- sprotno sodelovanje s skupino in mano ter soustvarjanje delavnice (»Pač če kakšnemu gib ni komu ustrezal in pol so pač vsi potrdil to, smo pol spremenil.«, »če pa kakšn gib komu ni šou, smo ga pa valda, al smo ga tuk vadm, dokler nam je šou, al pa pač ... smo neki družga probal narest«);
- Zojina komunikativnost in družabnost, zaradi katere se je hitro in z lahkoto vključila v že obstoječo skupino ter se s soplesalci dobro ujela (»Uživela sem se not, pa prjazni so bli vsi. Pa tko ujela sm se z ljudmi.«);
- ustreznost glasbe za vse in razumevanje le-te (»sm dobila tak občutek, da smo vsi na ta besedilo in pač boljše vzdušje je blo«, »Ja to Trkaj, ta komad mi je ful pač ostal v glavi ane, k se ga pač tko ... poznano besedilo, vedla sm dejansko o čem govori.«), spoznavanje in utrjevanje odnosov v skupini prek socialnih igrice (»ful je blo dobr, k smo mel kšne igrce«).

K Zojinem dobrem počutju v plesni dvorani so očitno prispevali tudi odnosi s soplesalci, katere je zelo hitro vzpostavila, in to ne samo kot 'dvoranski' odnos (»Skor s pol skupine smo se še v svojem prostem času slišal.«). Čeprav nekaterih članov sama ni marala, jo je skupina sprejela takšno, kot je (»Sej ona je mela mene ful rada, sam mi je šla tko na živce.«).

Tudi Zojina voditeljska vloga je prišla do izraza, kar je tudi sama občutila (»sm dobila tak občutek, da sm ful pač, bl priljubljena«). Ta vloga je bila zelo pozitivna, saj se je odražala v zavzemanju za skupino in njene želje, potrebe.

Skozi delavnico je Zoja uspela razviti tudi konkretnije in bolj osebne odnose. Z veliko soplesalci je med delavnico ohranjala telefonski kontakt in kontakt prek Facebooka. Ta kontakt z mnogimi vzdržuje še danes, vendar so odnosi bolj površinski. Izpostavila pa bi dve zgodbi, kateri je Zoja najbolj opisala:

1. S soplesalko Tjašo je imela med delavnico telefonski in tudi osebni kontakt izven plesne dvorane (»z njo sm se slišala«, »s Tjašo sva se dobivale«). Imeli sta dober odnos (»nč tko dobre stike sva mele«), ki pa se je po prenehanju delavnice ohladil in ostal površinski ter le občasen, prek Facebooka (»na vsake tuk cajta se klikneve pa to, ne pa neki redno tko da bi se vsak mesec slišale«). Mogoče ne Zoja ne Tjaša nimata v interesu odnos poglobiti, ali pa so prisotni kakšni drugi razlogi.

2. S soplesalko Klaro sta imeli sicer prav tako stik preko Facebooka in telefona, ki pa je bil tudi osebni (»s Klaro sva se midve dobivale«) in zelo dober (»s Klaro sva pa ble ful dobre kolegice«). Ta odnos bi po mojem mnenju na tem ali še globljem nivoju obstal do danes, vendar je prišlo do nepričakovane situacije, ko je Zoja izvedela, da Klara kadi travo oziroma da se hvali s tem na Facebooku, čeprav je dejansko ni kadila. To Zojo sicer ni motilo, vendar jo je vseeno postavila pred dejstvo, da ne govori po resnici. Tako se je njun kontakt prekinil (»Pol se niti nisva vč slišale«). Iz zgodbe je sicer razvidno, da je odnos prekinila Klara in ne Zoja, iz česar sklepam, da je Zoja ta odnos želela ohraniti. Vsaka zgodba pa ima dve plati. Pred kratkim je Zoja Klaro po dolgem času naključno srečala, vendar je ni prepoznala, saj je imela Klara spremenjen videz (»tko je mela špegle, pa tuki pircing, pa še nekje ...«, »Sam pač čist se je spremenila ...«). Žal se jo je spomnila oz. jo prepoznala šele doma, drugače bi po mojem mnenju lahko ta odnos zopet zaživel.

Iz obeh zgodb pa lahko vidimo, da sta ples in vzdušje v plesni dvorani punce med seboj močno povezala in jim pomagala vzpostaviti odnose – ne le površinske, 'dvoranske' odnose, ampak tudi vsesplošne, življenjske odnose.

Glede odnosa z mamo sama ni opazila nobene razlike skozi potek delavnice (»Isto.«). Glede njenih reakcij na konfliktno situacijo v družini, torej z mamo, pravi, da se niso spremenile. V sami skupini pa do konkretnih konfliktnih situacij ni prišlo (»js se nč ne spomnem, da bi se kregal«), k čemur je po mojem mnenju pripomoglo pozitivno vzdušje v skupini, fizično sproščanje energije skozi ples ter usmerjanje pozornosti k bolj ustvarjalnemu reševanju problemov in k inovativnosti. To je po mojem mnenju ena od najbolj konstruktivnih in najpomembnejših pridobitev za Zojo. Poleg tega, da je bila to zanjo nova in pozitivna izkušnja, čeprav kratka (»pozitivna izkušnja. Pač ni bla neki dolg časa ane ... neki novga.«), je pridobila še naslednje veščine:

*A. BOLJŠI POGLED NASE IN NA SVOJE TELO:* pred delavnico ni bila zadovoljna s svojim telesom (»nikol pač nism bla neki s svojim telesom zadovoljna pač z mojo postavo«). Med delavnico in po njej sicer tudi ni bila ravno zadovoljna (»sam pač nism pa suha«), se pa zaveda, da ni bila debela (»zdej k gledam slike, sm bla suha«, »čez pet let bom pa gledla od zdej slike pa 'o kuk sm bla suha'«). Največ, kar je na tem področju pridobila, je zavedanje, da je dobro skrbeti za svoje telo, kar je v intervjuju večkrat omenila (»sm ugotovila, da dejansko morm neki nase dat, da morm z nečem se trenirat, pač zarad kondicije in pač svojga izgleda ane, da ne bom bla k ena hruška«, »po plesu je blo isto, sam pač tkrt sm vedla, da morm dat neki več zej nase«, »ni blo kej bistvene spremembe pač, sam pač da morm dat neki nase«). Pri tem pa bi potrebovala neko zunanjo spodbudo oz. motivacijo, saj se je po zaključeni delavnici prenehala ukvarjati s plesom in gibanjem na splošno, v kakršni koli obliki (»Čeprou pol nč nism dala ... se mi ne da ... sej me poznaš«). Še vedno potrebuje nekoga, ki bi jo 'priganjal', spodbujal in vodil.

*B. SPREMEMBA PERCEPCIJE KONFLIKTNIH SITUACIJ:* Kot sem že omenila, se je Zoja s pomočjo plesa sprostila (»sproščujoče je pa pač padeš not v ples«) in pozabila na skrbi (»pozabš na vse«), kar običajno pripomore k jasnejšemu pogledu na življenjsko situacijo ter na konflikte in ovire, ki se pojavljajo. To je po mojem mnenju tudi pripomoglo k nekonfliktnemu odnosu Zoje do skupine in mene, saj je imela možnost impulzivnost ob morebitnem nesporazumu sprostiti in bolj realno pogledati na situacijo. Ob manjših nesporazumih očitno ni čutila potrebe po stopnjevanju situacije do konfliktnega in impulzivnega ali celo težavnega vedenja. To se je najverjetneje dogajalo na nezavedni ravni, saj sama tega ni zaznala (»js se nč ne spomnem, da bi se kregal«).

C. *VZTRAJNOST*: Spoznala je, da se skozi učenje plesnih korakov in gibov naučimo tudi vztrajati («če pa kakšn gib komu ni šou, smo ga pa valda, al smo ga tuk vadi, dokler nam je šou, al pa pač ... smo neki družga probal narest»), kar je pomembno za življenje. Z vztrajnostjo pridemo do zastavljenih ciljev, do katerih vodi pot, polna ovir. In brez vztrajnosti lahko hitro obupamo in niti ne poskušamo premostiti teh ovir. Zoja je skozi delavnico sebi in okolici dokazala, da je sposobna vztrajati in ne obupati ob prvem porazu. Še vedno pa pri tem potrebuje zunanje vodenje in motiviranje.

D. *PLES*: Z delavnicami je pridobila tudi nekatere plesne veščine, kot je zavedanje in kontroliranje telesa ter ritem («pač k nism, nimam ritma ane. In mogoče sm si mal ritma pač pridobila pač, da ne lih ne plešem lih obratno ane»). Pomembno pa je, da je pridobila pogum, tudi zaradi pozitivnejšega pogleda na lastno telo, da gre z veseljem ven plesat s prijatelji, saj prej tega ni hotela («me je še tko mal navdušlo pač tko, nism hotla jst nč vn hodt v diskače pa to ane, pač k nism, nimam ritma ane«).



## 7 SKUPNA INTERPRETACIJA

Skozi analizo dokumentacije sem ugotovila, da so se v šoli Zoji zelo posvečali, da bi ji olajšali šolanje in delali na njenih močnih področjih, da bi se njene veščine razvile najbolje, kar se da. Razlika v primerjavi plesno delavnico pa je po mojem mnenju precej velika.

V šoli so se posvečali predvsem pomoči na področju izobrazbe (branje, pisanje, matematika). Pomoč so razdelali do potankosti. Na področju socialnih veščin in komunikacije so pomoč prav tako precej razdelali, vendar se je po mojem mnenju premalokrat izvajala. Več poudarka je bilo na izobrazbi kot na vzgoji. Žal zaradi porodniškega dopusta socialne pedagoginje, ki je delala z Zojo, nisem mogla pridobiti dokumentacije s podrobnejšim načrtom dela, dejavnostmi in cilji, ki so bili zastavljeni za delo s posebej ustvarjeno skupino, kar je tudi velika pomanjkljivost raziskave. Vendar sem po informacijah Zoje izvedela, da so se s to skupino v času pred izvajanjem plesne delavnice sestajali le približno enkrat na mesec ali nekajkrat na leto, kar je precej manj, kot je bilo zapisano v dokumentaciji. Po mojem mnenju bi bilo takrat potrebno pogostejše delo na področju socialnih veščin in komunikacije, saj je v obdobju adolescence to še toliko bolj potrebno. V eni od evalvacij individualiziranega načrta je bilo tudi zapisano, da je mama izrazila, da bi bilo potrebno delati na Zojini komunikaciji, vendar v nadaljnjih načrtih ni bilo zaznani nobenih konkretnih korakov na tem področju.

Na plesni delavnici se nisem toliko posvečala sami vsebini korakov, gibov in koreografij, ampak sem dajala poudarek prav na skupinsko dinamiko, reševanje problemov na bolj ustvarjalen način, izboljšanje socialnih veščin in krepitev samopodobe – predvsem je šlo za ponujanje novih in pozitivnih izkušenj, ki pomagajo na poti k odraščanju. Menim, da se s poudarkom na medosebnem, socialnem področju, olajša delo na vsebinskem.

Skozi opazovanje na plesni delavnici in na podlagi intervjuja z Zojo sem prišla do različnih rezultatov. Na delavnici je bilo mogoče zelo dobro krepiti Zojina močna področja in jih vključiti v potek delavnice, hkrati pa sva lahko delali tudi na njenih pomanjkljivostih. Naučila se je vztrajati. Prek plesa, iskanja novih idej in gibov sva spodbujali njeno inovativnost tako, da sva usmerjali njeno impulzivnost. Posledično sta se

utrjevali tudi koncentracija in pozornost, saj je proti koncu delavnice lažje zdržala 1,5 ure v plesni dvorani ob sprejemanju novih informacij in navodil.

V svoji raziskavi sem se spraševala, kako je Zoja v času plesnih delavnic reševala šolske konflikte, konflikte v plesni skupini in družinske situacije. Do konfliktnih situacij v plesni skupini sploh ni prišlo, po čemer sklepam, da se je Zojina konfliktnost vidno znižala oziroma se je njena percepcija konfliktnih situacij zaradi usmerjanja impulzivnosti v konstruktivnejše dejavnosti močno spremenila. Še dodaten razlog za to je pozitivno vzdušje, klima, ki se je ustvarila v plesni dvorani in v tej skupini. Pripomogla je k odprtosti in konstruktivnemu reševanju nesporazumov – prav zaradi drugačnega pogleda na samo situacijo. Ker se je Zoja skozi ples sprostila in pozabila na skrbi, je lahko na takšne situacije gledala drugače, kar je pripomoglo, da se je (po mojih opažanjih) tudi umaknila, distancirala in o situaciji razmislila. To je zelo pomembna veščina za vsakdanje življenje in situacije, v katerih se bo v prihodnosti lažje znašla.

Žal so bila nekatera vprašanja v intervjuju premalo specifična, predvsem tista o šolskih konfliktih in družinski situaciji v času plesne delavnice, vendar pa hkrati tudi nisem želela preveč usmerjati Zojinih odgovorov v določeno smer. Kljub pomanjkljivostim vprašanj je omenila relevantne informacije in sem dobila veliko dobrih in kvalitetnih odgovorov. Sem pa izven intervjuja, prek naključnih pogovorov, pridobila pomembne podatke, ki kažejo predvsem na izboljššan odnos z mamo v času plesnih delavnic. Glede konfliktov v šoli žal nisem dobila nobenih podatkov, zato ne morem oblikovati kakršnih koli zaključkov.

Prav zaradi zmanjšane konfliktnosti in pozitivne ter varne klime v skupini je Zoja brez težav razvijala in ohranjala odnose z ostalimi člani. Na to je bilo vezano tudi eno od štirih raziskovalnih vprašanj v moji raziskavi. O pozitivnih rezultatih pričujejo predvsem njene zgodbe o odnosih s konkretnimi prijateljicami v skupini in dodatni kontakti z njimi tudi izven plesne dvorane.

Skozi ples je Zoja deloma spremenila tudi odnos do sebe in do lastnega telesa, kar odgovarja na enega od mojih raziskovalnih vprašanj – kako se je skozi plesne delavnice razvijala njena samopodoba, pogled nase, na svoje telo in občutke. Menim, da je bil to sicer majhen korak na dolgi poti, vendar se sedaj zaveda, da ni debela, čeprav ni še



popolnoma zadovoljna s svojim telesom. Žal živimo v obdobju, ko je videz bistvenega pomena, ko so predvsem dekleta, zmeraj bolj pa tudi fantje, pod močnim pritiskom medijev. Zato je na tem področju potrebnega več truda in dela, da pride do spremembe samopercepcije, kasneje pa tudi do boljše samopodobe in samovrednotenja.

V osmih mesecih izvajanja plesne delavnice sva skupaj z Zojo marsikaj naredili in zgradili. Prav prvo raziskovalno vprašanje, ki sem si ga zastavila, je, kako je mladostnica doživljala plesne delavnice od vključitve v skupino do konca izvajanja. Sama pravi, da je odnesla veliko pozitivnih izkušenj in novih veščin, vendar pa je to šele začetek. Še vedno potrebuje precej zunanjega vodenja in motiviranja, predvsem pri vztrajanju. Po mojih dosedanjih plesno-učiteljskih izkušnjah se te spremembe dolgoročno utrdijo po treh letih intenzivnega dela in sodelovanja.



## IV. ZAKLJUČEK

Ples, ki je kot sestavljanica in ga na koncu sestaviš v neko celoto, je del življenja in je življenje samo, saj se tudi življenje počasi sestavlja iz manjših koščkov v celoto vsakega posameznika. Tako kot je ples, ki ga plešeta dva različna človeka, popolnoma drugačen, tako so tudi naša življenja med seboj popolnoma različna. Zato lahko v ples in plesne delavnice zajamemo veliko področij, še posebej življenjske in vsakodnevne situacije.

Tukaj je vidna tudi povezava plesa s socialno pedagogiko kot vedo. Prek tega medija lahko hitro vzpostavimo kontakt z mladostniki z vedenjskimi in čustvenimi težavami ter ga razvijamo in usmerjamo glede na potrebe posameznika. Ker je ples tudi zabaven, pa lahko v skupini, v katero je tak mladostnik vključen, oblikujemo in zgradimo sproščeno ter varno vzdušje. Posledično ima v takšnem okolju možnost prosto izražati svoja čustva, njegove negativne odzive pa lahko preusmerimo v konstruktivnejše načine izražanja.

Tako sem skozi diplomsko delo, natančneje skozi raziskavo, potrdila moje domneve, da je ples zelo primeren medij za delo z mladostniki z vedenjskimi in čustvenimi težavami, saj se lahko prek njega naučijo sestavljati svoje življenje v celoti, kajti pogosto so njihove izkušnje raztreščene in nimajo ne začetka ne konca. Še toliko bolj so ranljivi v današnji družbi, kjer so zasuti z veliko količino informacij. S plesom si lahko prav tako pomagamo pri jačanju močnih področij mladostnikov, veliko splošno korist pa vidim tudi za socialno pedagogiko na področju dela z mladostniki z motnjo pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo.

Sama zase sem se prav tako nekaj naučila. Pri delu z Zojo sem prišla do močnega spoznanja, tako zame osebno kot za delo z mladimi. Sama impulzivnost ni moteča, ampak jo mi doživljamo kot motečo, zato bi morali kot socialni pedagogi narediti preskok v razumevanju impulzivnosti pa tudi pomanjkanja pozornosti in koncentracije kot nemoteče ter jih usmerjati v konstruktivne dejavnosti.

Kot vsaka raziskava ima tudi moja veliko pomanjkljivosti. Le-te vidim predvsem v:

- premajhnem vzorcu, da bi lahko zares posploševala na celotno populacijo mladostnikov z vedenjskimi in čustvenimi težavami;

- manjkajočih dokumentnih socialne pedagoginje, ki je delala z Zojo v posebej oblikovani skupini v osnovni šoli;
- osebni vpletenosti v plesno delavnico mene kot opazovalke;
- prevelikem časovnem razmiku med zaključkom plesne delavnice in intervjujem;
- pomanjkljivih oziroma premalo specifičnih vprašanjih v intervjuju.

Da bi raziskavo bolje izpeljala in prišla do kvalitetnejših, zanesljivejših in bolj posplošljivih rezultatov, bi lahko vzorec povečala na npr. sto mladostnikov. Z njimi bi lahko vzporedno izvajala plesno delavnico v večih skupinah. Lahko bi tudi imela eno skupino mladostnikov z vedenjskimi in čustvenimi težavami in eno z mladostniki brez takšnih težav ter končne rezultate med seboj primerjala. Namesto študije primera bi torej lahko izvedla longitudinalno spremljanje oziroma študijo.

Če bi še enkrat izvajala takšno raziskavo, bi poskusila zgornje pomanjkljivosti odpraviti. V postopek raziskave bi vključila dodaten intervju pred pričetkom izvajanja plesne delavnice. Izvedla bi tudi skupinski pogovor ali posamezne intervjuje z nekaterimi člani plesne skupine, ki bi mi lahko razkrili še tretji pogled na Zojo v času izvajanja plesne delavnice.

Vsega tega, kar sem v tem diplomskem delu spoznala in dosegla, pa ne bi mogla brez dobrega začetnega in nadaljnega kontakta z Zojo ter pozitivne klime, ki se je v plesni skupini vzpostavila.

## V. LITERATURA

Bajželj, B. in Krajnčan, M. (2007). *Digitalni mediji v socialnopedagoškem prostoru*. V: M. Krajnčan, D. Zorc Maver in B. Bajželj (Ur.), *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso* (str. 121-129). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Bajželj, B. in Krajnčan, M. (2008). *Odnos – osnova za socialnopedagoško delo*. V: M. Krajnčan, D. Zorc Maver in B. Bajželj (Ur.), *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso* (str. 55-70). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Beck, U. (2001). *Družba tveganja: Na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.

Bečaj, J. (1989). *Kriteriji za oddajo otrok v vzgojni zavod*. *Ptički brez gnezda*, 13(28), 7-29.

Bregant, L. (1987a). *Etiološka klasifikacija disocialnih motenj*. V: M. Kobal (Ur.), *Psihoterapija* 15 (str. 19-30). Ljubljana: Katedra za psihiatrijo Medicinske fakultete v Ljubljani, Univerzitetna psihiatrična klinika.

Bregant, L. (1987b). *Opredelitev disocialnosti*. V: M. Kobal (Ur.), *Psihoterapija* 15 (str. 11-18). Ljubljana: Katedra za psihiatrijo Medicinske fakultete v Ljubljani, Univerzitetna psihiatrična klinika.

Bucik, K. (2000). *»Tudi mi plešemo!« Plesna delavnica za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami*. *Didakta*, 9(52/53), 86-89.

Bucik, K. (2008). *Ples – od terapije do odrske predstavitve z mladostniki s kombiniranimi motnjami*. *Specialistično delo*, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Burgar, N. (2005). *Narava kot medij v socialni pedagogiki*. *Diplomsko delo*, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Draksler, K. (2005). *Ples kot metoda preventivnega dela z mladimi*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Erikson, E.H. (1976). *Omladina kriza identifikacija*. Titograd: Pobjeda.

Erikson, E.H. (1976). *Identity and the life cycle*. New York, London: W.W. Norton & company.

Frostig, M. (1989). *Gibalna vzgoja: nove poti specialne pedagogike*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Geršak, V. (2006). *Plesno-gibalna ustvarjalnost*. V: B. Borota, V. Geršak, H. Korošec in E. Majaron (Ur.), *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk* (str. 53-93) [elektronska verzija]. Koper: Pedagoška fakulteta. [http://www.gersak.com/ustvarjalni-gib.info/index.php?option=com\\_content&view=article&id=7](http://www.gersak.com/ustvarjalni-gib.info/index.php?option=com_content&view=article&id=7)

Grubešič, S. (2003). *Pomoč z umetnostjo – gibalno-plesna terapija*. Didakta, 12(68/69), 17–19.

Grubešič, S. (2006). *Uporaba in pomen metode ustvarjalnega giba in plesa v gibalno-plesni terapiji*. V: B. Caf in M. Slunjski (Ur.), *Umetnostna terapija – kakšna terapija?: zbornik prispevkov/Prvo strokovno srečanje umetnostnih terapevtov Slovenije*, 16.11.2005, Ljubljana (str. 55-59). Maribor: Slovensko združenje umetnostnih terapevtov.

Horvat, M. (2000). *Delo z vedenjsko in osebnostno motenim otrokom in mladostnikom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Jackson, M. *Dance Therapy for mental patients*. (3.4.2004). Velika Britanija: BBC News Online health staff. Pridobljeno 3.11.2008 s svetovnega spleta: <http://news.bbc.co.uk/1/hi/health/3551063.stm>

Kanduč, Z. (2001). *Družina in nasilje – Nasilje družine in nasilje v družini*. Revija za kriminalistiko in kriminologijo, 52(1), 11-20.

Kesič Dimic, K. (2008). *ADHD – Ali deklice hitijo drugače? Sprevedanost deklic z motnjo ADHD*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

Krajncan, M. (2006). *Na pragu novega doma: oddaja otrok v vzgojni zavod*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kobolt, A. (2001). *Mediji v socialno pedagoški teoriji in praksi*. Socialna pedagogika, 5(3), 231-236.

Koch, S.C. (2006). *Advances in dance/movement therapy: Theoretical perspectives and empirical findings*. Berlin: Logos Verlag.

Kos, N. (1982). *Ples – od kod in kam*. Ljubljana: Zveza kulturnih organizacij Slovenije.

Lekše, M. (2007). *Socialnopedagoško razumevanje in pomoč učencem z vedenjskimi in čustvenimi težavami*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Mackrell, J. (2005). *Razumevanje plesa*. Ljubljana: Forma 7.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Medveš, Š. (2008). *Ples naših sanj: Projekt z učenkami plesnega oddelka glasbene šole*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Merzlak, B. (1997). *Otrok z motnjo pozornosti v osnovni šoli*. Diplomsko delo, Ljubljana: univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Metelko Lisec, T. (2004). *Socialne veščine – orodje za večjo socialno uspešnost*. Socialna pedagogika, 8(1), 97-112.

Mihelič, T. (25. januar 2012). Pleše z zaporniki. [on-line]. Lady. Pridobljeno 14.4.2012 s svetovnega spleta: <http://www.lady.si/ljudje/na-obisku/plese-z-zaporniki.html>

Miller, K. (2000). *Otrok v stiski: priročnik za vzgojitelje, učitelje, strokovnjake in starše, ki se srečujejo z otroki, ki doživljajo stiske, krize in stres*. Ljubljana: Educy.

Moder, D. (1996). *Možnosti za spodbujanje socialnega razvoja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Myschker, N. (1993). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen - 3. izdaja*. Stuttgart: Kohlhammer.

Nagar, V. (n.d.) *Motion that heals: Dance therapy*. Pridobljeno 3.11.2008 s svetovnega spleta: [http://omenad.net/page.php?goPage=http%3A%2F%2Fomenad.net%2Farticles%2Fdance\\_therapy.htm](http://omenad.net/page.php?goPage=http%3A%2F%2Fomenad.net%2Farticles%2Fdance_therapy.htm)

Nastran-Ule, M. (2000). *Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti*. V: A. Šelih (Ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih: vzroki, pojavi, odzivanje* (str. 11-32). Ljubljana: Bonex.

Neubauer, H. (2001). *Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Plesne dejavnosti: ples, ljudski plesi, starinski in družabni plesi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šport.

Payne, H. (1990). *Creative movement and dance in groupwork*. Oxon: Winslow Press.



Payne, H. (1992). *Shut in, shut out: Dance movement therapy with children and adolescents*. V: H. Payne (Ur.), *Dance movement therapy: theory and practice* (str. 39-80). London/New York: Routledge.

Rapuš Pavel, J. (2004). *Izboljšanje socialne kompetence ljudi s težavami v duševnem zdravju z učenjem socialnih veščin*. V: V. Švab (Ur.), *Psihosocialna rehabilitacija* (str. 65-71). Ljubljana: Šent – Slovensko združenje za duševno zdravje.

Rotvejn Pajič, L. (2002). *Otroci s hiperkinetično motnjo*. V: N. Končnik Goršič in M. Kavkler (Ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov* (str. 29-42). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.

Rozman, U. (2006). *Trening socialnih veščin*. Nova Gorica: Educa, Melior.

Steiner, M. (1992). *Alternatives in psychiatry: Dance movement therapy in the community*. V: H. Payne (Ur.), *Dance movement therapy: theory and practice* (str. 141-162). London/New York: Routledge.

Tomori, M. (1990). *Psihologija telesa*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Tomori, M. (2000). *Psihosocialni dejavniki pri mladoletniškem prestopništvu*. V: A. Šelih (Ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih: vzroki, pojavi, odzivanje* (str. 89-111). Ljubljana: Bonex.

Vec, T. (2002). *Disocialno vedenje in specifične učne težave*. V: N. Končnik Goršič in M. Kavkler (Ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov* (str. 93-106). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.

Vujanovič, I. (2006). *Aktivna kultura – kreativna kultura*. V: B. Caf in M. Slunjski (Ur.), *Umetnostna terapija – kakšna terapija?: zbornik prispevkov/Prvo strokovno srečanje umetnostnih terapevtov Slovenije, 16.11.2005, Ljubljana* (str. 47-54). Maribor: Slovensko združenje umetnostnih terapevtov.

Zagorc, M. (1992). *Ples – ustvarjanje z gibom*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Zagorc, M. (1994). *Cilji šolske športne vzgoje: Ples*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Zagorc, M. (2001). *Ples: družabnost, šport, umetnost*. Ljubljana: Domus.

Zagorc, M. (2006a). *Ples v sodobni šoli: prvo triletje I*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Zagorc, M. (2006b). *Pot do uspeha – jazz ples*. Ljubljana: Plesna zveza Slovenije.

## VI. PRILOGE

Št. 1: Intervju

**M: no v glavnem, sej kolkr se boš spomlna, pa ni treba uno ... pač pogovarjava se, pa to lahko odklopš (sem odmaknila diktafon)**

Z: ja pa ne, k pol se ne bo tok slišalo ... (smeh)

**M: v glavnem ... eeee ... sam tuk za začetk, da se probava spomnt, ki se je sploh dogajalo ...**

Z: ja tm v Šiški.

**M: ja sori ... ki ki, kaj se je dogajalo.**

Z: ja plesal smo ...

**M: plesal smo ja, itak ...**

Z: (smeh)

**M: če se spomneš, ti si pršla kasnej. Nisi pršla čist na začetk leta. Pač jst sm že učila tisto skupino en mesc prbližno in pol si pršla. V glavnem, to se jst spomnem ...**

Z: ja (skomigovanje z rameni)

**M: (smeh) Prvo vprašanje, k me zanima je, kako si prej doživljala ples? Kako se ti je zdel ples? A si mela kšn stik z njim?**

Z: A predn sm pršla ...

**M: Ja.**

Z: Ja nč sam tko, k sm gledala kako pač ... ljudje plešejo, me je pa zlo zainteresiral, sam pol k sm jst začela, sm vidla, da jst nism za to. (smeh)

**M: Ok. In kako zdej ... vidš?**

Z: Pač še vedno nism za to. Mislm, sam pač ne da bi funkcionirala k prej gremo vn valda, da plešem ane, sam pač ne pa da bi prou neke gibe. (smeh)

**M: Sej kul. Nismo vsi za vse no. (smeh) eee... ki te je pa prepričalo, da si probala prit, da si se odločila, da prideš pogledat?**

Z: Tiiii.

**M: A jst?**

Z: Ja ti. Ja k si mi rekla, da učiš pa to ane, pač sm bla pol bl zainteresirana, k sm mela šanso delat z nekom k ga dobr poznam ane. Pa da ... bom pač ... začela. Pa še blizu je blo, pa ni blo neki drago, če se spomnem ...

**M: Mhm.**

Z: Sm rekla, bomo probal, ane. Če sm vse, lahko še to. (smeh)

**M: No super. Eee ... kako so se ti pa zdela drgač vaje pa delavnice? Tko ku se spomneš ...**

Z: Ja men je blo ful dobr (smeh).

**M: Ne čist iskreno povej.**

Z: ne vem, ne spomnem se ...

**M: aja ne spomneš se ... ok ... eee ... na začetku smo se ogreval, pa smo se učil plesat ...**

Z: ja ja, sej se spomnem, spomnem se en komad. Klemen Klemen je bil, men se zdi ... ja k je tko, k kaplja iz...

**M: Trkaj, Trkaj ... Pleš, ja**

Z: jaaaa to je to, to se spomnem, sam ful je blo dobr, k smo mel kšne igrce pa to, pa k smo mogl une izkaznce dajat ... ja mislm tko. Uživela sem se not, pa prjazni so bli vsi. Pa tko ujela sm se z ljudmi.

**M: To mislš z ljudmi eeee... pač te k so v plesni šoli al ... te ka so bli v skupini?**

Z: Z ... te ... s tabo, k si me učila in pač s puncami pač pa fanti ka smo treniral skupi. Čeprou nismo bli ... jst nism bla neki doug, sam smo obdržal stike.

**M: A no lepo. Lih zadnjič sm dobila fotko na računalniku, k smo se slikal na konc leta.**

Z: A to je una, k smo se s telefoni slikal pred špeglom ... ja ja, se spomnem.

**M: se slučajno spomneš kšne konkretne situacije, k ti je ostala v spominu?**

Z: Ja to Trkaj, ta komad mi je ful pač ostal v glavi ane, k se ga pač tko ... poznano besedilo, vedla sm dejansko o čem govori. Mmmm ... všeč mi je blo besedilo, čeprou se ga ne spomnem, sam pač vem, da mi je bil takrat všeč. Pač tko vsi smo, vsi smo, pač jst sm dobila tak občutek, da smo vsi na ta besedilo in pač boljše vzdušje je blo. Mogoče je blo lih poletje, pa smo bli zaljubljeni.

**M: oooo (smeh)**

Z: (smeh)

**M: S kom maš še kej stike?**

Z: S Klaro, Klaro sm zadnjič srečala ... hodm ane, lih na inštrukcije sm šla in ... tko ena začne kričat za mano, pač ... tko je mela špegle, pa tuki pircing, pa še nekje ... jst pa tko pa gledam kdo je to, pa ona tko 'Klara, a se me ne spomneš, plesale sva skup.' 'Ajaaaa, aja ...' Nism se spomlna, ane. Pa jst tko doma, 'Ajaaa Klara je bla to...'

**M: Aja si se pol spomlna ...**

Z: Sam pač čist se je spremenila ...

**M: Pa še s kom maš kšn stik še?**

Z: ... ja z uno, kaj je že ... mislm na Facebooku smo, pa si občasno kej pišemo ... ne pa da bi se kej dobil, pa na kavo šli ...

**M: ... aha. Skoz delavnice, skoz plesne vaje pa tko ... se ti zdi, da si se ki spremenila od začetka do konca, čist tko? Tud skoz celo leto, k sva midve delale skup?**

Z: Mogoče sm ugotovila, da dejansko morm neki nase dat, da morm z nečem se trenirat, pač zarad kondicije in pač svojga izgleda ane, da ne bom bla k ena hruška ane. Mmmm ... pa pač tko, sproščujočje je pa pač padeš not v ples ane, pač nimaš vseh v mislih ane.

**M: Mhm.**

Z: Mislm pač ...

**M: mmm ... težav al pa karkoli?**

Z: Mislm ja, pozabš na vse.

**M: Mhm, fajn.**

Z: Eee ... mogoče tko, pač, mogoče me je še tko mal navdušlo pač tko, nism hotla jst nč vn hodt v diskače pa to ane, pač k nism, nimam ritma ane. In mogoče sm si mal ritma pač prdobila pač, da ne lih ne plešem lih obratno ane (smeh).

**M: (smeh) Razumem.**

Z: Sej to se mi tud kdaj zgodi (smeh).

**M: Priznam, da se to tud men zgodi, pa plešem že ful let, tko da ni nč nenormalnega (smeh). Še to me zanima ... pred predn si pršla na plesne vaje, kako si gledla na sebe, pač kot osebo, pa na svoje telo ... pa pol?**

Z: V bistvu js nikol pač nism bla neki s svojim telesom zadovoljna pač z mojo postavo ane. In pred plesom je blo isto, po plesu je blo isto, sam pač tkrt sm vedla, da morm dat neki več zej nase. Mislm čeprou zdej k gledam slike, sm bla suha ane. Mislm mnogo bl k mislm, sej nism debela ane, sam pač res ne vem, kaj sm se takrat mela za sekirat ane. Sej vem, da čez pet let bom pa gledla od zdej slike pa 'o kuk sm bla suha' ane. In pač ... pa nč, pač tko ... ni, ni blo kej bistvene spremembe pač, sam pač da morm dat neki nase. Čeprou pol nč nism dala ... se mi ne da ... sej me poznaš (smeh).

**M: Ja no, ampak očitno si, po mojem si zej pogruntala, da nisi bla debela.**

Z: Ja ja.

**M: To je že ful. Pa da se zej zavedaš, da nisi debela.**

Z: Mislm ja, sam pač nism pa suha, mislm ... ja da bi ... majčkn stegna, pa sam roke, roke eee ... to bom šla pa na operacijo. Ja ful mam debele roke.

**M: To so mišice.**

Z: Js mam več k ti. Js mam petkrat debelejšje roke k ti.

**M: Neee.**

Z: Meni tle kr dol visi (in kaže roke).

**M: Veš to tud meni, sam če napneš pol pa ne. Ja sej maš, lej to mišica.**

Z: (napne mišico) aaaaa ...

**M: opaaa. Wooww... (smeh)**

Z: Ja to je od plesanja ... (smeh)

**M: (smeh) eeemmm ... Če se probaš spomnt pač dokler si hodila na plesne vaje, če si mela s kom v skupini bl, če si se s kerim pač bl povezala ... takrat?**

Z: (razmišlja, kima)

**M: Si se.**

Z: Skor s pol skupine smo se še v svojem prostem času slišal.

**M: Aha.**

Z: Če ne, js sm dobila tak občutek, da sm ful pač, bl priljubljena pač. Sam una Špela mi je šla na živce. Mislm, sej mi ni šla na živce. Sej ona je mela mene ful rada, sam mi je šla tko na živce. Ne vem ... sej zej se dobr razumeva, sam ... Mislm, z Mikom sva se slišala, s Klaro sva se slišale, z uno ka je zej že ful pleše dobr ... nastopa ...

**M: Ja ja ...**

Z: Z uno sva se slišale, pa še z eno iz Šiške ... kaj je že, k očala ma, pa taka ful suha je bla, pa ful lepa ... Tjaša. Pa z njo sm se slišala ... nč tko dobre stike sva mele.

**M: Ste se tud dobil kej vmes kdaj? Al ste se bl sam ...**

Z: Ja s Klaro sva se midve dobivale, pol sm pa zvedla da kadi, pač travo ane ... in mi je kr mal dol padl. In pol še vidm na Facebooku neka taka objava ane, pač kao da se je hvalla, da kadi ane. Pač ne da bi absolu ... pač dejansko napisala, da, ampak sm vidla vn iz tega. In sm jo pač mal prevarvala 'a te nič, a a?' K sm vedla, da pač ne neki ful ane, pač da to ma sam napisan, če sploh ane. Pol se niti nisva vč slišale, pač ... pol sva se pa sam še dobile enkrat 'Živjo Zoja, aaa ...' ja...

**M: Zej pa če pomi ...**

Z: Aja pa še s Tjašo sva se dobivale. ... Mislm ...

**M: Zdej se z njo še ki slišš?**

Z: Na Facebooku se mal, drgač pa nč posebnega ...

**M: Pa pol, takoj po po ... ko smo končal no s plesnimi vajami, pol sta se še kej slišale tisto obdobje, pol ...**

Z: Jaaa ja, midve sva mele ... mislm sej, na vsake tuk cajta se klikneve pa to, ne pa neki redno tko da bi se vsak mesec slišale.

**M: Ki pa ostaja bl stik površinsko 'Živjo, živjo, kako si?' al tud se kej družga še pogovarjata?**

Z: Bl na temu. Mislm, ka tud nikol nisva šle na kavo, ne. Če sva se srečale, sva se srečale magar na sto let, bom rekla ... al pa kej tazga. Nč tko. Mislm, s Klaro sva pa ble ful dobre kolegice. Mam še slikale sva se neki...

**M: Pol pa še, še ... dve vprašanji mam ... pol pa končava (smeh). Eno je, eno je ... če pomisliš ... pač, tkrt se z mam nista ful, mislm ... sta ...**

Z: (smeh)

**M: ja ... emmm ... kako si v tistmu času tko, ko si hodila tud na plesne, a si kej drgač reagirala v takih situacijah al je blo vse isto?**

Z: Isto.

**M: Ki pa, če je pršlo do kšne take situacije v tm v skupini? Je pršlo do kšne?**

Z: (odkimava)

**M: Ni blo nobenih? ... Ok.**

Z: Mislm, js se nč ne spomnem, da bi se kregal. Edin ti si tm 'dej dej...' (smeh)

**M: 'Delaaaat!!!' (smeh) 'Dejmo!!' Js sm težila (smeh) To spada h mojmu poklicu. (smeh)**

Z: (smeh) ja sej ja, sam nism tko zdej mislna, da bi se kej kregal, a. A smo se kdaj kej počl?

**M: Js se ne spomnem.**

Z: No no.

**M: Emmmm ... še to zej, pa eno drugo vprašanje sm se spomlna lih.**

Z: Sej ti kr.

**M: Čist konkretno, ko smo pač delal pač kar, ko smo se učil plesat pa to, če je kdo ki predlagu, al pa če si ... men se zdi, da si tud ti kdaj kej predlagala, kšno idejo al pa za muzko al pa. Se spomneš kej?**

Z: (razmišlja)

**M: Se ne spomneš?**

Z: Kaj in kaj hočeš s tega vprašat?

**M: Ne če si ... če si doživela pač, da je bla ideja pol sprejeta mislm...**

Z: Ja ja ja, to pa ja. Pač če kakšnemu gib ni komu ustrezal in pol so pač vsi potrdil to, smo pol spremenil. Ja to pa ja.

**M: No no, to me je zanimalo ...**

Z: Pa tud če je kdo kšno muzko ... mislm ... po moje, da vsa muzka, ktera je bla izbrana, ustrezala vsem, ka pač, če ne bi kdo ziher reku 'js pa na to muzko ne bom plesu' ane.

Mislm pač, če pa kakšn gib komu ni šou, smo ga pa valda, al smo ga tuk vadl, dokler nam je šou, al pa pač ... smo neki družga probal narest.

**M: In na splošno, kako si se počutla?**

Z: Ja to je zdej težko rečt. Dolg časa je od tega ane. Drgač pa ... mmm ... dobr pač ... pozitivna izkušnja. Pač ni bla neki dolg časa ane ... neki novga.

**M: Ok. Hvala!**

Z: Prosim!

Št. 2: Primer kodiranja intervjuja

Dobeseden prepis intervjuja	Kode 1. reda	Kode 2. reda	Kategorije
<p><b>M: Sej kul. Nismo vsi za vse no. (smeh)</b>            eee... ki te je pa prepričalo, da si probala prit, da si se odločila, da prideš pogledat?            Z: Tiiii.</p> <p><b>M: A jst?</b>            Z: Ja ti. Ja k si mi rekla, da učiš pa to ane, pač <u>sm bla pol bl zainteresirana, k sm mela šanso delat z nekom k ga dobr poznam ane.</u> Pa da ... bom pač ... začela. Pa še <u>blizu je blo, pa ni blo neki drago,</u> če se spomnem ...</p> <p><b>M: Mhm.</b>            Z: Sm rekla, bomo probal, ane. <u>Če sm vse, lahko še to.</u> (smeh)</p> <p><b>M: No super. Eee ... kako so se ti pa zdela drgač vaje pa delavnice? Tko ku se spomneš ...</b>            Z: Ja men je blo ful dobr (smeh).</p> <p><b>M: Ne čist iskreno povej.</b>            Z: ne vem, ne spomnem se ...</p> <p><b>M: aja ne spomneš se ... ok ... eee ... na začetku smo se ogreval, pa smo se učil plesat ...</b>            Z: ja ja, sej se spomnem, <u>spomnem se en komad.</u> Klemen Klemen je bil, men se zdi ... ja k je tko, k kaplja iz...</p> <p><b>M: Trkaj, Trkaj ... Pleš, ja</b>            Z: jaaaa to je to, to se spomnem, sam <u>ful je blo dobr, k smo mel kšne igrce pa to, pa k smo mogli une izkaznce dajat ...</u> ja mislm tko. <u>Uživela sem se not, pa prjazni so bli vsi.</u> Pa tko <u>ujela sm se z ljudmi.</u></p> <p><b>M: To misliš z ljudmi eeee... pač te k so v plesni šoli al ... te ka so bli v skupini?</b>            Z: Z ... te ... <u>s tabo, k si me učila in pač s puncami pač pa fanti ka smo treniral skupi.</u> Čeprou nismo bli ... jst nism bla neki doug, sam <u>smo obdržal stike.</u></p> <p><b>M: A no lepo. Lih zadnjič sm dobila fotko na računalniku, k smo se slikal na konc leta.</b>            Z: A to je una, k smo se s telefoni slikal pred špeglom ... ja ja, se spomnem.</p> <p><b>M: se slučajno spomneš kšne konkretne situacije, k ti je ostala v spominu?</b>            Z: <u>Ja to Trkaj, ta komad mi je ful pač ostal v glavi ane, k se ga pač tko ... poznano besedilo, vedla sm dejansko o čem govori.</u> Mmmm ... <u>všeč mi je blo besedilo,</u> čeprou se ga ne spomnem, sam pač vem, da mi je bil takrat všeč. Pač tko vsi smo, vsi smo, pač jst <u>sm dobila tak občutek, da smo vsi na ta besedilo in pač boljše vzdušje je blo.</u> Mogoče je blo lih poletje, pa smo bli zaljubljeni.</p>	<p>Jaz navdušila za ples – delati z nekom, ki ga dobro pozna</p> <p>Blizu in ne preveč drago</p> <p>Nova izkušnja</p> <p>Navdušenje nad pesmijo</p> <p>Navdušenje nad igricami, potekom delavnic</p> <p>Uživela se je Prijaznost ljudi Ujemanje z ljudmi</p> <p>Ujemanje z mano</p> <p>Ujemanje s soplesalci</p> <p>Navdušenje nad pesmijo</p>	<p>Razlog za iti na plesne delavnice</p> <p>Razlog za iti na plesne delavnice</p> <p>Razlog za iti na plesne delavnice</p> <p>Konkretni spomin z delavnic</p> <p>Konkretni spomin z delavnic</p> <p>Počutje na delavnicah Odnos s soplesalci med delavnico Doživljanje in odnos z mano Odnos s soplesalci med delavnico</p> <p>Konkretni spomin</p>	<p>Odnos do plesa</p> <p>Pogled nase in počutje</p> <p>Razvijanje in ohranjanje odnosov s soplesalci</p> <p>Odnos z mano</p> <p>Odnos z mamo</p>

	Pesem pripomogla k boljšemu vzdušju	Dejavniki za pozitivno vzdušje	
--	---	-----------------------------------	--