

# Špela Razpotnik in Jana Rapuš Pavel

## Mladi, psihosocialne stiske in šola kot potencialni podporni dejavnik

**Povzetek:** Večja pojavnost psihosocialnih stisk je trend, ki se v ekonomsko razvitem sodobnem svetu stopnjuje, k temu pa je prispevala tudi nedavna epidemija. Psihosocialne stiske mladih postajajo bolj kompleksne, doživlja jih vse večje število mladih in posredno njihovih družin, skupin, tudi šolskih razredov, obenem pa se daljšajo čakalne vrste za dostopanje do podpore, viri podpore so zapolnjeni. Strokovnjaki s področja psihosocialnih stisk zato vse bolj poudarjajo, kako pomembno je angažirati tiste vire v skupnosti, ki zajamejo veliko večino mladih. Primer takega vira je vsekakor šolsko okolje. V članku se nasloniva na sodobne vire, ki povezujejo psihosocialne stiske in šolsko okolje. Predstaviva del nedavnega raziskovanja prvoosebne perspektive mladih z izkušnjo psihosocialnih stisk, pri čemer pozornost usmerjava v šolsko okolje. Na podlagi raziskovalnih izsledkov izriševa vizijo, kako bi to lahko delovalo kot bolj podporno za mlade v obdobju obremenjenosti za celo paleto psihosocialnih stisk, pri čemer je najin fokus prosocialna usmerjenost šolskega okolja, tako navznoter kot tudi navzven, torej v smislu povezanosti s skupnostjo. Socialna in varovalna dimenzija šole v primeru izkušanja psihosocialnih stisk je torej nekaj, kar pri pojmovanju šolskega prostora za mlade umanjka tudi zaradi postavljanja nasprotnih prioritet (tekmovalnosti, individualizma) v ospredje, ravno socialna in varovalna vloga šole pa je, kot želiva argumentirati, tista vloga, ki bi jo šola morala opraviti, če želi biti varovalni dejavnik za mlade.

**Ključne besede:** mladi, psihosocialne stiske, šola, skupnost

UDK: 37.015.4

Znanstveni prispevek

*Dr. Špela Razpotnik, docentka, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Oddelek za socialno pedagogiko, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: spela.razpotnik@pef.uni-lj.si*

*Dr. Jana Rapuš Pavel, docentka, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Oddelek za socialno pedagogiko, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: jana.rapus@pef.uni-lj.si*

## Uvod

Na nedavnem strokovnem srečanju je ravnateljica ene od ljubljanskih šol uporabila besedno zvezo »otroci niso v redu«. Ta v sebi nosi zaskrbljenost ob opažanju, kaj se dogaja z mladimi v sodobni družbi, pri čemer odseva tudi ugotovitve raziskav glede povečevanja obsega psihosocialnih stisk mladih. Gre za trend, ki je obstajal že prej, med epidemijo pa se je še okrepil (npr. Schwartz idr. 2021; Hasking idr. 2021; Jeriček Klanšček idr. 2017; Lavrič idr. 2021; Cesar idr. 2021; McGorry idr. 2007). Da bi šole bolje opravljale svoje preventivne in podporne funkcije na področju psihosocialnega blagostanja otrok, je seveda najprej potreben razmislek o trenutnem stanju in prednostnih nalogah. Strokovna in splošna javnost soglašata, da so potrebne spremembe izobraževalnega sistema, ki se že dolgo ni bistveno spreminjal, okoliščine, v katere je vpet, pa se spreminjajo zelo hitro (npr. Čacinovič Vogrinčič 2008; Razpotnik in Tadič 2019; Reimagining ... 2021). V članku izhajava iz nedavne slovenske raziskave o prvoosebni perspektivah mladih z izkušnjo psihosocialnih stisk s poudarkom na šolskem okolju (Dekleva idr. 2018, 2021). Na podlagi izsledkov raziskave predstavlja vizijo, kako bi lahko to okolje delovalo bolj podporno za mlade, s poudarkom na prosocialni naravnosti šolskega okolja, tudi z vidika povezanosti s skupnostjo.

## Vzpon psihosocialnih stisk med mladimi

Mikuš Kos (2017, 2019) pojasnjuje, da izraz psihosocialna stiska predpostavlja, da jo povzroča predvsem neugodno okolje, tj. dejavniki socialnega okolja, kot so ponavljajoči se stres, travmatične izkušnje, trajne neugodne družinske razmere ali vrstniško nasilje. Med duševnim zdravjem in duševnimi motnjami obstaja kontinuum pojavov in težav, ki so del življenja (krizna obdobja, žalovanje, čustvene stiske zaradi ljubezenskih razočaranj, stiske zaradi šolskega neuspeha itd.). Govorimo o čustvenih težavah, stiskah, kriznih situacijah, ki so prehodnega značaja in izzvenijo, ko ni več razloga za porušenje čustvenega ravnovesja (prav tam).

V članku uporabljava izraz psihosocialne stiske, ki je širši od pojma težave v duševnem zdravju, pokriva tudi subjektivno oceno lastnega stanja, predvsem pa zajema tudi socialni kontekst teh težav in obsega širši kontinuum, ne zgolj klinično diagnosticirane psihiatrične težave. V posameznih navedbah se pojavljajo drugi, sorodni izrazi, na primer težave v duševnem zdravju, duševne stiske in podobno.

Oglejmo si še nekaj podatkov, ki potrjujejo tezo, da so psihosocialne stiske med mladimi v vzponu. Po podatkih raziskave, ki jo je opravil Nacionalni inštitut za javno zdravje, se je prevalenca težav v duševnem zdravju pri mladih, mlajših od 18 let, v zadnjih 25 letih povečala za 64 % (Jeriček Klanšček idr. 2018). Ta trend je seveda povezan s kompleksnimi in raznolikimi družbenimi vidiki, med katerimi je zagotovo tudi povečana pozornost, ki jo temu področju namenjajo strokovnjaki. Prav tako je posledica tega, da so posamezniki bolj obveščeni o svojem psihosocialnem položaju in tako pri sebi kot pri drugih prepoznavajo širši nabor različnih stanj, kot je to veljalo v preteklosti. Collishaw (2015) poroča, da se je v zadnjih desetletjih v Združenem kraljestvu povečalo diagnosticiranje in zdravljenje duševnih motenj otrok in mladostnikov. McGorry idr. (2007) ugotavljajo, da 19 % mladih v Avstraliji med 13. in 17. letom poroča o težavah z duševnim zdravjem. V starostni skupini od 18 do 24 let se ta delež poveča na 27 %, kar pomeni, da se vsak četrti mladostnik sooča z zlorabo drog, depresijo ali anksioznostjo, najpogosteje pa s kombinacijo teh pojavov (prav tam). Tudi v Sloveniji so se tovrstne težave zaostriale med pandemijo, zaradi česar se je tema psihosocialnih stisk mladih trdno zasedrila tudi na javni agendi. Nacionalni inštitut za javno zdravje je na primer izvedel raziskavo (Cesar idr. 2021), ki je v javnost prinesla podatke o duševnih oziroma psihosocialnih stiskah študentske populacije. Za ponazoritev: pred pandemijo je pomoč zaradi duševnih stisk iskalo 32 % študentov, med pandemijo pa kar 56 % udeležencev raziskave, od tega jih je približno tretjina pomoč iskala pogosto. Raziskava *Slovenska mladina 2020* (Lavrič in Deželan 2021) prinaša ugotovitve, da so glavni napovedniki stiske med mladimi ženski spol, slabši odnosi s starši, več časa pred zasloni, slabša šolska klima in slabše finančno stanje družine. V kvalitativni študiji Nacionalnega inštituta za javno zdravje (Jeriček Klanšček 2016) so otroci in mladostniki sporočali svoje zaznave in ideje o duševnem zdravju. Mladi v raziskavi zaznavanje težav z duševnim zdravjem povezujejo predvsem s stresom v šoli zaradi različnih obveznosti, odnosov z učitelji in tudi odnosov z vrstniki. Rupnik Vec in Slivar (2019) sta ob preučevanju vpliva različnih dejavnikov na doživljanje in simptome stresa pri šolarjih ugotovila, da skoraj petina 10- in 13-letnih učencev doživlja visoko stopnjo stresa v povezavi s šolo. Jeriček Klanšček idr. (2019) poročajo tudi o mednarodni raziskavi z zdravjem povezanega vedenja, v kateri so sodelovali tudi slovenski otroci; v njej ugotavljajo, da manj kot tretjina 11-letnikov in manj kot sedmina 13-letnikov rada hodi v šolo.

V gospodarsko razvitem zahodnem svetu je kljub relativnemu materialnemu blagostanju vse več otrok in mladih, ki izražajo psihosocialne stiske ali iščejo oziroma poskušajo najti podporo na tem področju. Hkrati študije kažejo, da so storitve za duševno zdravje mladih neustrezne glede na potrebe na tem področju in deklarirano prednostno nalogo (gl. Klemenčič Mirazchijski 2017). Podobno

tudi drugi avtorji in avtorice opozarjajo na slabo medsektorsko povezovanje (Muijen 2015). Muijen (prav tam) v poročilu, ki analizira stanje v Sloveniji na tem področju, izpostavlja pretiran obseg bolnišnične in psihiatrične podpore, hkrati pa kot prednostno nalogo za Slovenijo poudarja pomanjkanja podpore v skupnosti.

## **Tekmovalnost nasproti sodelovalnosti**

Ko razmišljamo o spremembah izobraževalnega sistema, moramo najprej preučiti različna merila za to, kaj je dober in uspešen izobraževalni sistem. Prvi vir meril so običajno mednarodne primerjave dosežkov učencev. Najbolj uveljavljen je sistem OECD (Program mednarodne primerjave dosežkov učencev PISA), ki razvršča države po od zunaj določenih merilih glede na to, kako dobro se učenci odrežejo na testih, zlasti pri naravoslovju, jeziku in matematiki. Vendar vse več kritikov (npr. Cefai in Cavioni 2015) opozarja, da sta izobraževalni sistem in njegovo poslanstvo mnogo več kot pridobivanje storilnostnih kompetenc in njihovo reproduciranje pri preizkusih znanja iz izbranih predmetov. Rovšek (2020) piše o razširitvi koncepta pravičnosti v šolah in postavlja vprašanje, kako bi se lahko šole ustrezneje odzvale na potrebe širšega kroga učencev, tudi tistih, ki so pogosto preprosto spregledani ali potisnjeni v segregirane oblike izobraževanja (npr. otroci s posebnimi potrebami, otroci iz romskih ali priseljskih družin, z nižjim socialno-ekonomskim statusom ali posebej obremenjujočim družinskim okoljem). Psihosocialno blagostanje otrok, ki je povezano s temo vse večjih stisk, s katerimi se soočajo mladi, je le eno od področij, ki v šolskem okolju niso dovolj prepoznana. Natančneje, avtorji kritizirajo tovrstni enodimenzionalni (na dosežkih temelječi) pristop zaradi njegove ozke osredotočenosti na omejen obseg izkazanih kognitivnih sposobnosti, kar naj bi spodbujalo zelo ozek pogled na izobraževanje, ki se osredotoča predvsem na pripravo učencev na trg dela (Cefai in Cavioni 2015). Avtorja se v svojem razmišljanju zavzemata za »širšo izobraževalno agendo«, ki po njunem mnenju pomeni ustvarjanje akademsko, pa tudi socialno in čustveno pismenih mladih, ki so dovolj sposobni in duševno odporni, da lahko krmarijo med negotovostmi, značilnimi za sodobno življenje (prav tam). Unescov dokument z naslovom *Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education* (2021) se dotika tudi merjenja dosežkov. »Če rečemo, da nečesa ni mogoče kvantificirati, to še ne pomeni, da ni mogoče opaziti pomembnega napredka. Cilj sodelovanja je na primer mogoče empirično opazovati, ko skupina učencev krene skozi procese pogajanj, reševanja konfliktov in eksperimentiranja ter med tem procesom povečuje svoje sposobnosti poslušanja.« (Prav tam, str. 55) Avtorji dodajajo: »Učitelji bi morali imeti proste roke pri določanju, kdaj lahko s tekmovalnimi dejavnostmi dosegajo določene pedagoške cilje, namesto da se odzivajo na zunanje pritiske, ki se nanašajo na merila uspešnosti, ki so pogosto oddaljena in neznana.« Če pogledamo samo sistem ocen in kreditnih točk za napredovanje ter izbiro nadaljnjega izobraževanja na različnih stopnjah izobraževanja, vidimo, da je spodbujanje tekmovalnosti del socializacijskega procesa, ki učence pripravlja na poznejše vloge v družbenem življenju (Pergar Kuščer in Razdevšek Pučko

2005). Ocene naj bi odražale znanje, težava pa nastane, ko se tekmovanje za ocene spremeni v tekmovanje za visoke ocene namesto za poglobljeno znanje. Ta trend očitno nadomešča bolj sodelovalne oblike učenja (prav tam). Peklaj (2001) je pri raziskovanju sodelovalnega učenja ugotovila, da je to učinkovito z vidika poglobljanja znanja in razumevanja učnih vsebin, pomembno pa vpliva tudi na razvoj kritičnega mišljenja in kompleksnega sklepanja, prispeva k oblikovanju novih idej in rešitev ter je pomemben dejavnik pri razvoju skupinske povezanosti sodelujočih.

Na tem mestu lahko omenimo tudi Bečaja (2005), ki poudarja, da so družbene vrednote in šolska kultura tiste, ki določajo, kako šola opravlja svojo izobraževalno funkcijo. Kot pojasnjuje: »Šole bi rade imele otroke, ki so strpni, uživajo v življenju, so radovedni, se znajo vživeti v druge ljudi in so jim pripravljene pomagati, vendar svoje učence nagrajujejo predvsem za učno uspešnost, trdo delo, disciplino in spoštovanje avtoritete. Kot ideal imajo en sistem vrednot, vendar v vsakdanjem življenju uporabljajo drug sistem vrednot. Tega razkoraka se ne zavedajo najbolje, kar je lahko velika težava.« (Prav tam, str. 18). Da bi lahko uveljavili zelene vrednote, bi morali najprej prepoznati značilnosti trenutne vrednotne naravnosti in njene posledice. Tipična storilnostna kultura s poudarjanjem učinkovitosti stopnjuje tekmovalnost in strah pred neuspehom ter načenja zaupanje vase. V učinkovitost usmerjena kultura samodejno razdeli posameznike na poražence in zmagovalce, pri čemer pa je zanimivo, da niti slednji nimajo nujno pozitivne samopodobe (Bečaj 2005). Čačinovič Vogrinčič (2008) opozarja, da se mora v šolskem okolju zgoditi paradigmataska sprememba, ki jo razume podobno kot Bečaj, med drugim pa se v svojih številnih empiričnih raziskavah usmeri k preizkušanju možnosti soustvarjalne kulture v šoli. Šola naj po njenem mnenju zagotavlja, da bo učenec soustvarjalec v projektu pomoči zanj. Šola naj tudi vedno znova spodbudi, strokovno podpre in zaveže vse odrasle, ki sooblikujejo otrokovo življenje v šoli, da svoje delo in sodelovanje utemeljijo na dialogu in sodelovanju ter da je tako učenec aktiven udeleženec učnega procesa in procesa pomoči, če pomoč potrebuje. Tudi omenjena avtorica vidi tekmovalno in storilnostno naravnost šolskega okolja kot oviro za doseganje opisanih ciljev.

## **Namen in kontekst raziskave**

V prispevku se opirava na rezultate dveh študij, v katerih sva sodelovali (v eni ali obeh) kot raziskovalni sodelavki. Namen prve študije (Dekleva idr. 2018) z naslovom *Dostopnost organiziranih oblik podpore mladim v psihosocialnih in duševnih težavah in konteksti teh težav* je bil pridobiti okvirno oceno stanja sistemskih podpornih storitev za mlade ter njihove dostopnosti in prilagojenosti potrebam mladih v psihosocialnih stiskah ali njihovih družin. Študija se je pri tem osredotočila na perspektivo mladih. Med drugim nas je zanimalo, kako mladi v vzgojno-izobraževalnih ustanovah iščejo, dojemajo in ocenjujejo pomoč v primeru psihosocialne stiske. Še en namen te študije je bil pridobiti pogled strokovnih delavcev, ki delajo z mladimi v izobraževalnih okoljih, da bi raziskali njihove izkušnje

in pristope, ko se soočajo s stiskami mladih. Druga študija (Dekleva idr. 2021) z naslovom *Podporne mreže mladih v psihosocialnih stiskah* je na podlagi ugotovitev prve študije med drugim imela namen analizirati dejavnike, zaradi katerih mladi ob različnih psihosocialnih stiskah izpadejo iz delujočih podpornih mrež.

Pričujoči članek temelji na rezultatih in ugotovitvah kvalitativnega dela obeh študij v delih, ki so pomembni za vsebinski fokus tega članka. V obeh študijah je bil velik del posvečen raziskovanju dostopnosti podpore mladim, v tem članku pa analizirava šolsko okolje kot eno od ključnih okolij za mlade. Glede na namen prispevka sva določili naslednja raziskovalna vprašanja:

- Katere ovire mladi najpogosteje navajajo pri dostopanju do podpore v šolskem okolju?
- Kako mladi sami ocenjujejo podporne mehanizme in na drugi strani ogrožajoče dejavnike v zvezi s šolo?
- Kako lahko usmeritev šolske skupnosti razumemo kot podporno okolje za mlade?

## Metodologija

V prispevku se opirava na del kvalitativnih rezultatov in ugotovitev obeh prej omenjenih študij, v katerih so bili uporabljeni različni raziskovalni pristopi (gl. Dekleva idr. 2018, 2021). Kvalitativna raziskava v obeh študijah se je osredotočila na uporabniško perspektivo, pri čemer je bilo upoštevano dejstvo, da lahko posameznik, ki je doživel psihosocialno stisko, najbolje oceni proces podpore in pri tem poleg golih simptomov razume tudi številne druge vidike svojega vsakdanjega življenja (gl. Bjønness idr. 2020). Pri izbiri uporabniške perspektive smo izhajali tudi iz koncepta socialnega okrevanja, ki poudarja vključenost posameznika v smiselne odnose in njegovo smiselno sodelovanje v družbi (gl. Dekleva idr. 2021).

## Udeleženci v raziskavi

Iz prve študije (Dekleva idr. 2018) črpamo rezultate dveh delov kvalitativne raziskave: prvega dela (Dekleva in Tadič v Dekleva idr. 2018, str. 21–120), ki je vključeval vzorec 143 mladih, in drugega dela (Razpotnik v Dekleva idr. 2018, str. 121–139), ki se nanaša na ožji izbor 32 mladih z izraženimi večplastnimi in kompleksnimi težavami. Povprečna starost udeležencev v času intervjuja je bila 21,26 leta, psihosocialne in duševne stiske, o katerih so poročali, pa so se začele pojavljati pri povprečni starosti 12,6 leta. Vzorčenje je potekalo predvsem po načelih snežne kepe, torej oportunistično. Poleg pogledov udeležencev na lastno zgodovino stisk sta nas zanimala tudi njihov retrospektivni pogled na izkušnje z iskanjem podpore in subjektivna ocena te podpore v šolskem kontekstu. Iz druge študije (Dekleva idr. 2021) črpamo predstavitev rezultatov dela kvalitativne raziskave (Klemenčič Rozman in Simić v Dekleva idr. 2021, str. 348–364), ki vključuje osem šolskih svetovalnih delavk, izbranih na podlagi kriterija, da delavke same zaznavajo razvoj dobrih praks na področju obvladovanja psihosocialnih stisk mladih.

## Zbiranje podatkov in etični vidik

V obeh študijah so bili za zbiranje podatkov uporabljeni polstrukturirani intervjuji. Za izvajanje intervjujev z mladimi smo usposobili študente in študentke višjih letnikov ali podiplomskega študija socialne pedagogike. Velik del tega usposabljanja, ki je trajalo približno 16 ur, je bil namenjen etičnim vprašanjem raziskave. Pripravili smo uvodno motivacijsko pismo za intervjuvance, letak z informacijami o raziskavi in obrazec za soglasje za izvedbo intervjuja z mladoletnikom ali mladoletnico. Vodje raziskave smo bili v času intervjujev na voljo izvajalcem intervjujev za posvetovanje. Za izvedbo intervjujev je bila pripravljena polstrukturirana shema intervjuja, v kateri so bila opisana tematska področja, ki naj bi jih intervjuji zajemali. S soglasjem intervjuvancev so bili intervjuji zvočno snemani. Po dobesednem prepisu so bili zvočni posnetki izbrisani. Prepisani intervjuji so bili anonimizirani, da bi se izognili tveganju identifikacije intervjuvancev (gl. Dekleva idr. 2018, 2021). Tako pridobljeno gradivo v obeh študijah je bilo nato kvalitativno obdelano z metodo vsebinske analize (gl. Silverman 2001).

## Rezultati

V odgovorih na raziskovalna vprašanja, zastavljena v tem prispevku, prepletava rezultate in ključne ugotovitve prej omenjenih študij z na novo dodanimi vsebinskimi poudarki ter jih povezujeva z ugotovitvami sorodnih raziskav in razmisleki različnih avtorjev.

### **(Ne)dostopnost pomoči mladim v psihosocialni stiski v šolskem okolju**

Dekleva in Tadič (v Dekleva idr. 2018, str. 53–120) sta v vsebinski analizi 143 transkriptov intervjujev z mladimi identificirala 183 citatov mladih, povezanih z dogodki v šolskem okolju, od katerih jih 58 zadeva izkušnje s šolsko svetovalno službo. Rezultati kažejo, da so izkušnje mladih s šolsko svetovalno službo mešane, tako pozitivne (22 citatov) kot negativne (36 citatov), vendar nekoliko pogosteje negativne. V analizi odgovorov raziskovalci ugotavljajo štiri vrste ovir, ki so vplivale na proces iskanja pomoči: (1) mladi se niso zavedali svojih težav in niso vedeli, kako poiskati pomoč; (2) šolske svetovalne službe so bile mladim nedostopne; (3) mladi so želeli prikriti svoje težave, ker so se bali ukrepov psihiatrije ali centrov za socialno delo; in (4) mladi so se zaradi razkritja svojih težav bali stigmatizacije in sramu. Slednje je bilo med intervjuvanimi mladimi najbolj izraženo (prav tam). Rezultati nakazujejo, da bi bila krepitev podporne, ne ozko izobraževalne vloge šol koristna za izboljšanje dostopa do pomoči za mlade v stiski, pri čemer je treba upoštevati tudi večplastno naravo pojma dostopa do pomoči. V intervjujih mladi običajno niso poročali, da jim pomoč v šoli ni bila na voljo zaradi odsotnosti svetovalne službe, temveč so poudarjali odnosni vidik ali subjektivno nedostopnost službe. Zadržki mladih glede njihove stigmatizacije jasno kažejo na potrebo po

destigmatizaciji stisk med mladimi in razvoju storitev z nestigmatizirajočim pristopom. Zaskrbljenost zaradi stigmatizacije je verjetno tesno prepletena tudi s poudarjanjem vidikov uspešnosti in produktivnosti mladih v šolskem prostoru ter diskurzom individualizma, v katerem je duševna stiska konceptualizirana kot osebni poraz.

Glede dostopnosti in iskanja podpore v šolskem okolju so mladi pripisali poseben pomen negativnim izkušnjam z vrstniki v šolskem okolju, ki jih šoli ni uspelo preprečiti. Takšne izkušnje lahko med mladimi povzročijo veliko stisko. V tem smislu je mogoče šolo obravnavati ne le kot pasivno v procesu iskanja pomoči, temveč tudi kot okolje, ki prispeva k nastanku stiske. Med negativnimi izkušnjami z vrstniki v šolskem okolju so intervjuvanci izpostavili izogibanje in izolacijo ter zaničevanje in stigmatizacijo. Odnos med izvajalcem pomoči in mladostnikom se je izkazal kot najpomembnejši dejavnik pri ocenjevanju prejete pomoči.

Rezultati obeh študij (Dekleva idr. 2018, 2021), ki temeljita na poročilih mladih, na splošno kažejo na precejšnjo odsotnost vloge šole pri iskanju pomoči za mlade v stiski. Šole običajno niso bile aktivne pobudnice iskanja pomoči mladim, čeprav so bili mladi običajno v stiski že dlje časa, preden so sploh začeli iskati pomoč. To kaže, da njihovih težav v šoli niso opazili ali prepoznali ali pa so jih preprosto prezrli. Šole niti niso bile prvi vir pomoči, ki so ga mladi običajno poiskali, čeprav so šolske svetovalne službe fizično najbližji, najlažje dostopni in na videz najlažje dosegljivi viri pomoči (Dekleva in Tadič v Dekleva idr. 2018, str. 69–70). To še posebej jasno kaže na ključno vlogo subjektivne dinamike dostopnosti pomoči.

## **Podporni in ogrožajoči vidiki šole**

V naši študiji (Dekleva idr. 2018) pričevanja mladih kažejo obrise tekmovalnega, na uspešnosti temelječega pojmovanja izobraževanja, ki je z njihovega vidika dojet predvsem kot prostor za doseganje formalnih dosežkov in kompetenc, ki naj bi omogočali napredovanje po družbeni lestvici in s tem obetali dober družbeni status.

Naj to tezo nekoliko podrobneje pojasniva. Izmed vseh intervjujev smo jih v enem od poglavij (Razpotnik v Dekleva idr. 2018, str. 121–139) izbrali 32, po kriteriju, da se je v njih zgoščalo več vidikov ranljivosti, od obremenilnega družinskega okolja in šolskih težav do težav s telesnim in duševnim zdravjem. V posebni preglednici smo izločili vsako področje in iz intervjujev izbrali podperne in ogrožajoče dejavnike, ki so jih mladi izpostavili v povezavi z vsakim življenjskim kontekstom (družina, šola, vrstniška skupina, druge podperne službe itd.). V kontekstu »šole« sta bila opredeljena le dva podporna vidika, medtem ko je bilo odprtih kar devet vidikov, v katerih je bila šola z vidika mlade osebe v stiski umeščena kot ogrožajoč dejavnik.

Dejavniki v šoli	Vsebinske kategorije, opredeljene iz odgovorov mladih	Pogostost pojavljanja
Podporni	Izraziti osebni angažma koga od učiteljev oz. svetovalnih delavcev	Pogosto
	Prilagodljivost šole individualnim potrebam	Redko
Ogrožajoči	Občutek obsojanja, valjenja krivde na mladostnika v stiski	Pogosto
	Nezaupanje, nejevera in zanikanje stiske mladostnika	Pogosto
	Neinteres šolskih delavcev za stiske mladostnice	Pogosto
	Usmerjenost šolskega prostora zgolj na dosežke	Pogosto
	Vrstniško trpinčenje in ne(ustrezno) odzivanje šole nanj	Pogosto
	Žaljiv in omalovažujoč odnos nekaterih učiteljev	Redko
	Nediskretnost strokovne delavke glede zaupanih težav in zloraba zaupanja	Redko
	Nezaupanje šolskim službam	Pogosto
	Izključevanje iz šolskih programov ali grožnja z izključitvijo	Manj pogosto

*Preglednica 1: Podporni in ogrožajoči dejavniki v šoli, ki so jih poudarili mladi z izraženo kompleksno in večplastno problematiko (gl. Razpotnik v Dekleva idr. 2018)*

V Preglednici 1 so posamezni dejavniki (vsebinske kategorije) ocenjeni glede na to, kako pogosto se pojavljajo v 32 intervjujih, pri čemer »zelo pogosto« pomeni, da se pojavljajo v večini primerov, »pogosto«, da se pojavljajo vsaj v polovici primerov, »manj pogosto«, da se pojavljajo manj kot v polovici primerov, »redko« pa pomeni, da se pojavijo manj kot petkrat.

Med podpornimi vidiki je bila pogosto omenjena močna osebna vključenost šolske strokovne delavke, medtem ko je bilo prilagajanje šolskega okolja individualnim potrebam mladostnika omenjeno redkeje. Med ogrožajočimi vidiki so bili najpogosteje omenjeni občutek, da so mladi individualno obsojani in krivi za svojo stisko, nezaupanje in nejevera šolskih strokovnih delavcev glede njihove stiske, pomanjkanje zanimanja šolskih strokovnih delavcev za njihovo stisko itd. Manj pogosto ali redko so omenjali žaljiv ali omalovažujoč odnos šolskega osebja do njih in izključitev iz programov ali grožnje z izključitvijo. V širšem smislu je mogoče kot dejavnik, ki je oviral ustrezno podporo mladim, omeniti tudi nepovezanost in pomanjkanje usklajevanja med šolo in drugimi institucijami, npr. centri za socialno varstvo, zdravstvenimi in drugimi službami. Razprave vredna je tudi tema močne osebne vključenosti strokovnjaka kot najbolj podpornem vidiku šolskega okolja. Poudarek na osebni zavzetosti posameznih strokovnih delavcev je vsekakor zanimiva tema, vendar kaže tudi na širšo sliko, v kateri je vprašanje podpore prepuščeno zavzetosti posameznih strokovnih delavcev v današnjem šolskem sistemu. Iskanje rešitev za zaznane izzive je prepuščeno stroki na terenu: učiteljem in drugim šolskim strokovnim delavcem. V okviru naše raziskave Mikuš Kos (v Dekleva idr. 2021, str. 56–57) večkrat poudarja, da je šola prostor izjemnega pomena, saj zajema vse otroke. Zato je pomembneje razmišljati o njeni vrednosti v smislu zagotavljanja podpornega, zaščitnega okolja za vse in zagotavljanja zaščite

pred grožnjami, kot so posledice vojne, psihosocialne stiske, nasilje, medgeneracijski stresi, okoljske grožnje in revščina.

### **Odprtje šole v skupnost**

Pri odgovoru na to raziskovalno vprašanje se opiramo na ugotovitve Klemenčič Rozman in Simič (v Dekleva idr. 2021, str. 348–364), ki sta analizirali dobre prakse v šolah pri obravnavi psihosocialnih stisk mladih. V tem delu raziskave je bila posebna pozornost namenjena tudi delovanju in usmerjenosti šole v prakse/dejavnosti, ki imajo širšo socialnointegracijsko funkcijo, saj omogočajo vključevanje mladih v določene zunanje strukture, kot so lokalna skupnost, projekti in druge organizacije. Osem sodelujočih šolskih svetovalnih delavk je bilo izbranih na podlagi merila, da po lastnem mnenju razvijajo dobre prakse na področju spoprijemanja s psihosocialnimi stiskami mladih.

Ugotovitve kažejo, da je za dobre prakse značilno razumevanje kontekstualnosti psihosocialne stiske. Predstavnice šolskih svetovalnih služb so izrazile tudi močno zaskrbljenost nad tem, da je pogosto treba strokovno presojeti o prioritetah in psihosocialno blagostanje mladih na podlagi tega neposredno konkurira nekaterim drugim ciljem, npr. ciljem šolske uspešnosti, ki naj bi jo bilo (v nasprotju s psihosocialnim blagostanjem mladih) mogoče podkrepiti z razmeroma hitro merljivimi rezultati. Študija dobrih praks v šolah je močno poudarila potrebo po dodatnem usposabljanju in veščinah šolskih svetovalnih delavk za prepoznavanje stiske učencev ter potrebo po ustvarjanju sodelovalnega vzdušja v razredu in splošni socialno vključujoči usmeritvi šole, ki jo je treba izvajati na način etosa šole in razvoja ustrezne šolske kulture. Intervjuji s šolskimi svetovalnimi delavci so razkrili tudi potrebo po depatologizaciji psihosocialnih stisk in po tem, da bi bila zunanja strokovna pomoč dostopnejša, kot je zdaj.

Vendar naše raziskovanje v celoti (gl. Dekleva idr. 2018, 2021) kaže, da so primeri razvoja dobrih praks na tem področju precej osamljeni poskusi, ki jih vodi močna strokovna in etična zagnanost posameznih akterjev in zato zahtevajo visoko stopnjo zavzetosti, ki pa običajno ni sistemsko podprta (gl. tudi Klemenčič Rozman in Dekleva 2019). Vse to govori v prid odpiranju šole skupnosti. Povezovanje šole z drugimi akterji v lokalni skupnosti raziskujejo in o njem pišejo tudi Kos idr. (2019). Sogovorniki v raziskavi (Klemenčič Rozman in Simič v Dekleva idr. 2021, str. 348–364), predstavniki šolskih svetovalnih služb, so poudarili pomen gradnje šolske skupnosti kot temelja za dobro psihosocialno klimo, ki bi lahko bila v podporo vsem mladim, vključenim v šolo.

### **Razprava**

Šola ima lahko zaradi svojega velikega pomena dvorezno vlogo: čeprav je potencialno podporna, se lahko njena zaščitna vloga v kombinaciji z drugimi stresorji hitro umakne na stranski tir ali pa celo deluje kot dodaten dejavnik tveganja, kot

je razvidno iz analize podpornih in ogrožajočih dejavnikov, ki jih mladi zaznavajo v šoli.

Ena od temeljnih funkcij šole je zagotavljanje podpornega in spodbudnega okolja za vse. Iz naše raziskave (gl. Dekleva idr. 2018, 2021) je razvidno, da mladi, ki se soočajo s psihosocialno stisko, šolsko okolje dojemajo predvsem kot okolje, ki je usmerjeno k doseganju storilnostnih ciljev, tj. k omogočanju pridobivanja ocen, prevedljivih v kreditne točke, za katere vse bolj velja, da so nekaj, kar lahko mladim v prihodnosti omogoči napredovanje na zelene višje stopnje šolanja in s tem višji socialni status (Razpotnik in Tadič 2019; Ule 2011).

Ko poskušamo razumeti epidemično naraščanje psihosocialnih stisk, ki ga danes doživljamo v družbenem kontekstu, je ena od tem, ki jo avtorji navajajo kot ključno, pomanjkanje občutka povezanosti in sprejetosti v svojem okolju, s katerim živijo in odraščajo mlade generacije (Wilkinson in Pickett 2012; Verhaeghe 2014).

Psihiatrična stroka, ki je še posebej preobremenjena, ima še vedno primat na področju psihosocialnih stisk. Vendar je, kot je razvidno iz *Muijenovega poročila* (2015) za Slovenijo, pomoč zasnovana preozko, predvsem somatsko, pogosto z zdravili in ne celostno, pri čemer se ne upošteva »ekosistemski pogled« na človeka, kot ga je predstavil ključni avtor tega pristopa, psiholog Urie Bronfenbrenner (1979). Ko na podlagi dosedanje razprave razmišljamo o celostnejši podpori otrokom in mladostnikom, ki bi zagotavljala tako preprečevanje psihosocialnih stisk kot tudi zaščitno okolje, ko se te pojavijo, je eden od pomembnih sistemov, na katerega se lahko v prihodnosti zanesemo, šola (gl. tudi McGorry idr. 2014; Fjermestad idr. 2020; Kamody in Bloch 2022). Po mnenju šolskih svetovalnih delavcev, vključenih v našo študijo, lahko šole mobilizirajo dodatne vire podpore, tako formalne kot neformalne, in razširijo svoje mreže, kar lahko koristi vsem udeleženiim. Zlasti mladi intervjuvanci v študiji izražajo pomanjkanje razumevanja šole kot potencialno podpornega in varnega prostora. V primeru psihosocialnih stisk je torej socialna in zaščitna razsežnost šole nekaj, kar v pojmovanju šole z vidika naših sogovornikov manjka, prav to pa je po našem mnenju vloga, ki bi jo šola morala imeti, če želi biti zaščitni dejavnik za mlade v današnjem svetu. Ko se šola poveže s posamezniki in skupinami v skupnosti, to sodelovanje opolnomoči obe strani ter poveča trud in motivacijo za doseganje ciljev, ki jih posameznik sam ne bi mogel doseči. Partnerstvo med šolo in skupnostjo je še posebej pomembno za učence iz prikrajsanih okolij, tj. učence, ki se pogosteje soočajo s psihosocialnimi stiskami (Gregorčič Mrvar idr. 2016). Avtorji poudarjajo tudi koristi za šolske strokovne delavce: šolski delavci so lahko pri svojem delu toliko učinkovitejši, kolikor bolj poznajo posameznike in institucije v skupnosti, na katere lahko napotijo učence ali njihove starše, razvijajo veščine za delo s prostovoljci, mentorji ipd. Prav tako pridobijo znanje in uporabijo vire v skupnosti za svoje vzgojno-izobraževalno ali svetovalno delo (prav tam).

Ena od posledic pandemije je, da se otroci na ravni razredov ne povezujejo toliko kot v preteklosti. Starejši ko so, bolj je to izrazito (npr. Darmody idr. 2020; Doolan idr. 2020). Ne vedo, na koga se obrniti, in se med seboj ne poznajo zares; dejstvo, da so ustvarili skupine na družbenih omrežjih, jim ne daje nujno občutka varnosti ali pripadnosti, zlasti če ta nima predhodne realne podlage. Individua-

lizem, ki se je kot že obstoječa družbena težnja med pandemijo le še okreplil, ne popušča tako zlahka. Ni samoumevno, da bo do ponovne rasti ali okrepitve socialnih stikov prišlo samo od sebe, če ni spodbud, možnosti, modelov ali priložnosti.

West-Burnham (2011) trdi, da so šole produkt svojega okolja; uspešne so toliko, kolikor so uspešne skupnosti in družine, ki so vanje vključene. V številnih družbenih okoljih je tako samoumevno, da so šole osredotočene predvsem na akademske dosežke, pri čemer se njihova usmerjenost v skupnost zanemarja. Vendar pa ima skupnostni pristop šol velik potencial. Omogoča lahko izkoriščanje prednosti že obstoječih mrež v nekaterih skupnostih ali pa pomaga razpršeni skupnosti, da se začne povezovati in tako ustvarja nove socialne mreže, ki so bistveni del skupnega iskanja in načrtovanja odzivov (Kvaternik in Kodele 2010). Šolski prostor je idealno okolje za izvajanje preventivnih skupnostnih projektov.

Če želimo, da šole postanejo povezane skupnosti, je treba najprej in predvsem odpraviti notranje neenakosti, ki obstajajo v šolah, vključno z neenakostmi, s katerimi otroci vstopajo v šolo. V Sloveniji nas močan javni izobraževalni sistem (in drugi javni sistemi) vsekakor varuje pred potenciranjem neenakosti, žal pa ni zadostno varovalo pred trendi naraščanja neenakosti, ki se pojavljajo v vseh družbenih sferah po svetu (gl. Wilkinson in Pickett 2012). Medveš (2018) trdi, da se dandanes prevelik del finančne rasti usmerja v povečevanje zasebnega udobja namesto v družbeni razvoj. V takšnih razmerah je varčevalna naravnost državnih proračunov vedno v korist kapitala, medtem ko se socialne razlike povečujejo. Po njegovem mnenju je to značilno za sodobne procese globalizacije. Poleg ekonomske neenakosti, ki jo zaznavamo znotraj posameznih držav (Bauman 2014), je pomembna tema tudi globalna neenakost, vendar ta presega domet tega članka. Vsekakor pa je neenakost poleg odpiranja šole skupnosti tema, ki jo bo treba v prihodnosti postaviti na začetek agende.

## Sklep

Na podlagi najinih raziskovalnih vprašanj lahko izpeljeva več sklepov. Obstajajo objektivne in subjektivne ovire za dostopnost podpore mladim, ki se soočajo s psihosocialno stisko. Bistveni oviri sta zagotovo patologizacija in medikalizacija, ki sta še vedno zelo prisotni v retoriki, povezani s stiskami. Potrebe mladih so kompleksne, zato morajo biti tudi odzivi na te potrebe kompleksni in kontekstualizirani. Šola je pomembno okolje, v katerem bi morala potekati normalizacija psihosocialnih stisk; zagotoviti bi morala varen prostor za odprt dialog o izzivih, s katerimi se soočajo mladi.

Z vidika mladih, ki se soočajo s psihosocialno stisko, je podporna vloga šole izrazito prešibka. To je še bolj poudarjeno, ko govorimo o mladih z bolj kompleksnimi potrebami, ko se pri njih prepletajo različne ranljivosti. Z vidika mladih in šolskih svetovalnih delavk je za zadovoljevanje potreb učencev, ki se soočajo s stiskami, potrebno dodatno angažiranje, kar kaže na to, da manjka bolj sistemsko zavedanje o podporni vlogi šole. Po mnenju učencev in strokovnih delavcev umanjka še en vidik, in sicer boljše sodelovanje med šolo in drugimi podpornimi

službami za mlade, ki se soočajo s psihosocialnimi stiskami. Šola bi pri tem lahko imela povezovalno vlogo, zlasti če bi svojo vlogo središča skupnosti jemala zares.

Šole, ki podpirajo mlade na psihosocialnem področju in so zanje varovale, so tiste, ki so občutljive, odprte za skupnost in delujejo prosocialno, tiste, ki spodbujajo in prakticirajo sočutje. Vprašanje je seveda, ali je to združljivo z izobraževalnim okoljem, ki je usmerjeno predvsem v učno uspešnost in kvantificirane rezultate. To je eno od vodilnih vprašanj tega razmisleka. Sklenemo lahko, da sta šola kot spodbudno in podporno okolje za vse in šola predvsem kot sredstvo pridobivanja točk vsaj do neke mere nezdržljivi perspektivi in da se pri razmišljanju o prihodnosti izobraževalnega sistema soočamo s pomembnim vprašanjem o prioritetah.

Ali je izobraževalni sistem sposoben tovrstne refleksije? Kar zadeva vizije njegovega razvoja, ne manjka modelov in idej, na katere se lahko opremo. Eden najnovejših primerov takšne vizije je obsežen Unescov dokument *Reimagining ...* (2021), ki močno poudarja eno od ključnih tem naše raziskave – odpiranje šol skupnosti – ter pedagogiko sodelovanja in solidarnosti, pa tudi okoljska vprašanja v povezavi z izobraževanjem. Glavno vlogo pedagoških delavcev vidi v tem, da si prizadevajo »zagotoviti sodelovanje učencev, zato morajo vzpostaviti odnose skrbi in zaupanja« (prav tam). S tem, ko se opirajo na ideje soustvarjanja, dialoga in ustvarjanja prostorov vzajemnega in problemskega učenja, predlogi v tem dokumentu spominjajo na nekatere starejše pedagoške poglede, zlasti na ideje radikalne in kritične pedagogike, ki je po svoji naravi transformativna. Pravzaprav je transformativna vloga šole v Unescovem dokumentu na prvem mestu: »Pedagogika bi morala temeljiti na sodelovanju in solidarnosti ter krepiti zmožnosti učencev in učiteljev, da v zaupanju sodelujejo pri preoblikovanju sveta« (prav tam, str. 50). V dokumentu je tudi močna komponenta solidarnosti s poudarkom na ustvarjanju pravičnejših razmerij moči. Poetičen podnaslov enega od poglavij je »Učenje zdravljenja ran nepravičnosti«, drugega pa »Učenje za odučevanje razdeljenosti«. Ideje transformativne pedagogike so z nami že desetletja in ne nazadnje nosijo drugačno epistemologijo od zahodne z njenimi idejami o rasti in nenehnem linearnem napredku.

Po najinem mnenju je torej način za spremembo paradigme odmik od retorike nenehnega linearnega napredka ter zbiranja in merjenja točk in kreditov kot glavne namena izobraževanja. Gre za obrat k razsežnostim odnosnosti, sodelovanja in odprtosti za izzive in vire skupnosti, k razmisleku o aktualnih, porajajočih se izzivih v šolskih skupnostih. Gre za avtonomijo pedagoškega poklica, da se odziva na aktualna družbena vprašanja tukaj in zdaj, na edinstven, lokaliziran način, ki pa kljub temu upošteva svojo vpetost v globalni sistem in se razume kot njegov neizogibni del. Tako se lahko šola v partnerstvu s skupnostjo bolje spopade z izzivi, kot so naraščanje psihosocialnih stisk med mladimi ter trenutno nezadovoljivi in preozko usmerjeni odzivi na ta vprašanja.

## Literatura in viri

- Bauman, Z. (2014). *Does the richness of the few benefit us all?* Cambridge: Polity.
- Bečaj, J. (2005). Radi bi imeli strpne in solidarne učence, silimo jih pa v tekmovalnost in individualizem. *Vzgoja in izobraževanje*, 36, št. 6, str. 16–23.
- Bjønness, S., Viksveen, P., Johannessen, J. O. in Storm, M. (2020). User participation and shared decision-making in adolescent mental healthcare: a qualitative study of healthcare professionals' perspectives. *Child Adolesc Psychiatry Mental Health*, 14, št. 2, str. 2–9.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. London: Harvard University Press.
- Cefai, C. in Cavioni, V. (2015). Beyond PISA: Schools as contexts for the promotion of children's mental health and well-being. *Contemp School Psychol*, 19, št. 4, str. 233–242.
- Cesar, K., Crnkovič, N., Selak, Š., Šorgo, A. in Gabrovec, B. (2021). *Raziskava o doživljanju epidemije COVID-19 med študenti: poročilo o opravljeni raziskavi (med izrednimi študenti)*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Dostopno na: [https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/datoteke/raziskava\\_o\\_dozivljanju\\_epidemije\\_covid-19\\_med\\_studenti\\_medicine\\_in\\_zdravstvenih\\_ved.pdf](https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/datoteke/raziskava_o_dozivljanju_epidemije_covid-19_med_studenti_medicine_in_zdravstvenih_ved.pdf) (pridobljeno 27. 5. 2022).
- Collishaw, S. (2015). Annual research review: Secular trends in child and adolescent mental health. *Journal of a Child Psychol Psychiatry*, 56, št. 3, str. 370–393.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Darmody, M., Smyth, E. in Russell, H. (2020). *The implications of the COVID-19 pandemic for policy in relation to children and young people*. ESRI Surv. Stat. Rep. Ser. issue 94. Dostopno na: [https://www.esri.ie/system/files/publications/SUSTAT94\\_3.pdf](https://www.esri.ie/system/files/publications/SUSTAT94_3.pdf) (pridobljeno 17. 9. 2021).
- Dekleva, B., Klemenčič Rozman M. M., Razpotnik Š., Sande M., Škraban J. in Tadič D. (2018). *Dostopnost organiziranih oblik podpore mladim v psihosocialnih in duševnih težavah in konteksti teh težav: preliminarna študija*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani. Dostopno na: [http://pefprints.pef.uni-lj.si/5010/1/Dekleva\\_Dostopnost.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/5010/1/Dekleva_Dostopnost.pdf) (pridobljeno 3. 2. 2022).
- Dekleva, B., Grbec, H., Klemenčič Rozman, M. M., Lah, A., Leskošek, V., Mikuš-Kos, A., Polajžer, P., Rapuš-Pavel, J., Razpotnik, Š., Sande, M., Simič, S. in Tadič, D. (2021). *Podporne mreže mladih v psihosocialnih stiskah: zaključno poročilo ciljnega raziskovalnega projekta*. Ljubljana: UL, Fakulteta za socialno delo; UL, Pedagoška fakulteta. Dostopno na: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/7047/> (pridobljeno 8. 12. 2021).
- Doolan, K., Barada, V., Burić, I., Krolo, K. in Tonković, Z. (2020). *Student life during the COVID-19 pandemic: Europe-wide insights*. European Students' Union. Dostopno na: [https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2021/04/0010-ESU-SIderalCovid19\\_WEB.pdf](https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2021/04/0010-ESU-SIderalCovid19_WEB.pdf) (pridobljeno 14. 7. 2022).
- Fjermestad, K. W., Wergeland, G. J., Rogde, A., Bjaastad, J. F., Heiervang, E. in Haugland, B. S. (2020). School-based targeted prevention compared to specialist mental health treatment for youth anxiety. *Child and Adolescent Mental Health*, 25, št. 2, str. 102–109.
- Gregorčič Mrvar, P., Kalin, J., Mažgon, J. Muršak, J. in Šteh, B. (2016). *Skupnost in šola: vrata se odpirajo v obe smeri*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Hasking, P., Lewis, S. P., Bloom, E., Brausch, A., Kaess, M. in Robinson, K. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on students at elevated risk of self-injury: The importance of virtual and online resources. *School Psychology International*, 42, št. 1, str. 57–78.
- Jeriček Klanšček, H. (2016). *Mladostniki o duševnem zdravju*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

- Jeriček Klanšček, H., Koprivnikar, H., Drev, A., Zupanič, T. in Hribar, K. (2017). Zdravje in vedenja slovenskih mladostnikov – rezultati mednarodne raziskave. *Iskanja*, 35, št. 55/56, str. 10–19.
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T. in Korošec, A. (2019). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Jeriček Klanšček, H., Saška Roškar, S., Vinko, M. in Hočevar Grom, A. (2018). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za duševno zdravje.
- Kamody, R. C. in Bloch, M. H. (2022). Editorial: Schools on the frontline of suicide prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63, št. 8, str. 833–835.
- Klemenčič Mirazchijski, E. (2017). *Razvoj modela nacionalne mreže služb za duševno zdravje otrok in mladostnikov*. Koper, CenterKontura: UP, Pedagoška fakulteta.
- Klemenčič Rozman, M. M. in Dekleva, B. (2019). Stališča šolskih delavk in modeli dobre prakse v šolah v zvezi z duševnimi stiskami mladih. *Socialna pedagogika*, 23, št. 3/4, str. 218–243.
- Kos, Ž., Tašner, V. in Gaber, S. (2019). Schools and the collaborative commons. *Teorija in praksa: revija za družbena vprašanja*, 56, št. 3, str. 896–910.
- Kvaternik, I. in Kodele, T. (2010). Sodelovanje in soustvarjanje: skupnostni projekt na področju preventive v šolskem okolju. *Socialna pedagogika*, 14, št. 3, str. 347–362.
- Lavrič, M. in Deželan, T. (ur.) (2021). *Mladina 2020: položaj mladih v Sloveniji*. Maribor: Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba; Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani.
- McGorry, P. D., Goldstone, S. D., Parker, A. G., Rickwood, D. J. in Hickie, I. B. (2014). Cultures for mental health care of young people: an Australian blueprint for reform. *Lancet Psychiatry*, 7, št. 1, str. 559–568.
- McGorry, P. D., Purcell, R., Hickie, I. B. in Jorm, A. F. (2007). Investing in youth mental health is a best buy. *Medical Journal of Australia*, 187, št. 7, str. 5–7.
- Medveš, Z. (2018). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, 69(135), št. 1, str. 44–69.
- Mikuš Kos, A. (2017). *Duševno zdravje otrok današnjega časa*. Radovljica: Didakta.
- Mikuš Kos, A. (2019). Duševne težave in motnje otrok ter mladostnikov – kako zmanjšati razkorak med potrebami in možnostmi pomoči. *Socialna pedagogika*, 23, št. 3/4, str. 273–299.
- Muijen, M. (2015). *Mental health Mission Slovenia, 19–21 April 2015*. Neobjavljeno poročilo. Ljubljana: WHO Regional Office for Europe.
- Pergar Kuščer, M. in Razdevšek Pučko, C. (2005). Sodelovanje in tekmovanje v šoli. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 3, str. 98–109.
- Razpotnik, Š. in Tadič, D. (2019). Refleksija sodobnega šolskega prostora na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. *Vzgoja in izobraževanje*, 50, št. 5/6, str. 30–38.
- Reimagining our futures together: a new social contract for education* (2021). International Commission on the Futures of Education, UNESCO.
- Rovšek, M. (2020). Med pravičnostjo, kakovostjo in učnimi dosežki v osnovni šoli. *Šolsko polje*, 3, št. 1/2, str. 167–189.
- Rupnik Vec, T. in Slivar, B. (2019). *Vpliv različnih dejavnikov na doživljanje in znake stresa pri učencih v 6. in 8. razredu osnovne šole*. Poročilo o raziskavi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Schwartz, K. D., Exner-Cortens, D., McMorris, C. A., Makarenko, E., Arnold, P., Van Bavel, M., Williams, S. in Canfield, R. (2021). COVID-19 and student well-being: Stress and mental health during return-to-school. *Canadian Journal of School Psychology*, 36, št. 2, str. 166–185.

- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Ule, M. (2011). Spremembe odraščanja in nove identitetne politike. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 3, str. 90–103.
- Ule, M. (2011a). *Za vedno mladi?: socialna psihologija odraščanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Ule, M. (2015). Vloga staršev v izobraževalnih potekih otrok v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 1, str. 30–45.
- Verhaeghe, P. (2014). *What about me? The struggle for identity in a market-based society*. London: Scribe Publication.
- West Burnham, J. (2011). Kje so meje? Izobraževanje, šola in skupnost. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 9, št. 2, str. 3–13.
- Wilkinson, R. G. in Pickett, K. (2012). *Velika ideja: zakaj je enakost boljša za vse*. Novo mesto: Penca.

Špela RAZPOTNIK and Jana RAPUŠ PAVEL (University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia)

## YOUNG PEOPLE, PSYCHOSOCIAL DISTRESS AND SCHOOL AS A POTENTIAL SUPPORTIVE FACTOR

**Abstract:** The increasing incidence of psychosocial distress as a trend is intensifying in the economically developed world. Psychosocial distress is becoming more complex and is experienced by increasing numbers of young people and, indirectly, their families and even school classes. At the same time, sources of support are scarce and difficult to access. Experts in the field of psychosocial distress are therefore increasingly emphasising the importance of engaging community resources that reach young people. The school environment is certainly an example of this. In this article, we draw on sources linking psychosocial distress and the school environment. We present recent research on the first-person perspectives of young people with experiences of psychosocial distress, focusing on the school environment. Based on the research findings, we outline a vision of how this environment could function more supportively for young people, focusing on the prosocial orientation of the school environment in terms of community orientation. In the case of young people experiencing psychosocial distress, the prosocial and protective dimension of school is missing from the concept of school, not least because of the foregrounding of conflicting priorities (competitiveness and individualism). We argue that it is precisely this prosocial and protective role that should be played by the school if it is to be a supporting factor.

**Keywords:** young people, psychosocial distress, school, community

**E-mail for correspondence:** spela.razpotnik@pef.uni-lj.si