

S O C I A L
N A P E D A
G O G I K A

==== *junij 2011* =====

letnik 15

številka 02

S O C I A L
N A P E D A
G O G I K A

številka 2 letnik 15

junij 2011

tematska številka / thematic issue:

**RAZUMEVANJE IN ODZIVANJE NA PROBLEMATIKO
OTROK S TEŽAVAMI V SOCIALNI INTEGRACIJI**

UNDERSTANDING AND RESPONDING TO PROBLEMS OF
CHILDREN WITH SOCIAL INTEGRATION DIFFICULTIES



Revijo **Socialna pedagogika** izdaja Združenje za socialno pedagogiko – slovenska nacionalna sekcija FICE. Revija izhaja četrtletno. Vse izdajateljske pravice so pridržane.

Socialna pedagogika is a quarterly professional journal published by Association for social pedagogy – Slovenian national FICE section.

ISSN 1408-2942

Naslov uredništva
/ Address of the editors:

Združenje za socialno pedagogiko
Uredništvo revije Socialna pedagogika
Kardeljeva ploščad 16 (*pri Pedagoški fakulteti*)
TEL: (01) 589 22 00; FAX: (01) 589 22 33
E-POŠTA: matej.sande@guest.arnes.si
SPLET: www.revija.zzsp.org

Urednik / Editor: Matej Sande (*glavni urednik, Ljubljana*)
Številko uredila / Issue editor: Olga Poljšak Škraban

Uredniški odbor / Editorial board:

Margot Lieberkind (*Danska, Denmark*)
Marta Mattingly (*ZDA, USA*)
Friedhelm Peters (*Nemčija, Germany*)
Andreas Walther (*Nemčija, Germany*)
Stephan Sting (*Avstrija, Austria*)
Jacek Pyżalski (*Poljska, Poland*)
Walter Lorenz (*Italija, Italy*)
Ali Rahimi (*Iran, Iran*)
Josipa Bašić (*Hrvaška, Croatia*)
Antonija Žižak (*Hrvaška, Croatia*)
Vesna Zunić Pavlović (*Srbija, Serbia*)
Darja Zorc (*Slovenija, Slovenia*)
Jana Rapuš Pavel (*Slovenija, Slovenia*)
Olga Poljšak Škraban (*Slovenija, Slovenia*)
Špela Razpotnik (*Slovenija, Slovenia*)
Mitja Krajnčan (*Slovenija, Slovenia*)

Lektorirala / Proof reader: Katarina Mihelič
Prevodi / Translations: Tadej Karoli
Oblikovanje in prelom / DTP: Felix Osina
Tisk / Print: Tiskarna Vovk

Naročnina na revijo za leto 2011 je 25 € za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Izdajanje revije v letu 2011 finančno podpirata Agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije ter Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

Članke v reviji abstrahirata in indeksirata *Family Studies Database* in *Sociological Abstracts*.

VSEBINA /CONTENTS

OLGA POLJŠAK ŠKRABAN

Razumevanje in odzivanje na problematiko otrok s težavami v socialni integraciji – predlog za sistematsko ureditev področja

Understanding and Responding to Problems of Children

with Social Integration Difficulties – a Proposal

for a Systematic Regulation of the Field

99

ŠPELA RAZPOTNIK

Družbeni kontekst kategorije ‚čustvene in vedenjske motnje‘

The Social Context of the Category ‘Emotional

and Behavioural Disorders’

103

TOMAŽ VEC

Moteče vedenje: ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo

Disturbing Behaviour: Background and the Basic Factors

125

ALENKA KOBOLT

Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave

Understanding and Responding to Emotional

and Behavioural Difficulties

153

VESNA HLADNIK IN ALENKA KOBOLT

Člani komisij o dosedanjem usmerjanju otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

Members of the Assessment Board on the Assessment Practices

for Children with Emotional and Behavioural Disorders

175

BOJAN DEKLEVA

Prikaz knjige – Alenka Kobolt (ur.):

Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi

Book review – Alenka Kobolt (ed.):

Deviant Behaviour and Pedagogical Responses

197

RAZUMEVANJE IN ODZIVANJE NA PROBLEMATIKO OTROK S TEŽAVAMI V SOCIALNI INTEGRACIJI – PREDLOG ZA SISTEMATSKO UREDITEV PODROČJA

99

UNDERSTANDING AND RESPONDING TO PROBLEMS OF
CHILDREN WITH SOCIAL INTEGRATION DIFFICULTIES – A
PROPOSAL FOR A SYSTEMATIC REGULATION OF THE FIELD

Olga Poljšak Škraban, *dr. soc. ped.*

Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
olga.poljsak-skraban@guest.arnes.si

Tokratna tematska številka revije se odziva na aktualno dogajanje na področju urejanja zakonodaje v zvezi z usmerjanjem otrok s posebnimi potrebami. Osredotoča se na usmerjanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami oz. na otroke s težavami v socialni integraciji, kakor jih socialnopedagoška stroka raje širše poimenuje. S problematiko se ukvarjajo sodelavci oddelka že dalj časa, eden zadnjih raziskovalnih rezultatov pa je knjiga, ki jo je uredila Alenka Kobolt z naslovom Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi ter je bila izdana v zbirki Socialnopedagoške teme v preteklem letu. Recenzija te knjige avtorja Bojana Dekleve predstavlja zadnji prispevek v pričujoči številki. Dekleva v recenziji izpostavi razkorak med ocenami učiteljev in stroke o pojavnosti tovrstnih težav ter porastom vedenjske motečnosti učencev in dijakov v šolah na eni ter deležu učencev/dijakov, ki so v praksi usmerjeni v skupino otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (med vsemi usmerjenimi je delež te skupine le okoli 0,6 %). Dekleva ugotavlja tudi, da v prihodnosti to dejstvo narekuje spremembe tako v usmerjanju kot pri delu z učenci in tudi potrebo po intenziviranju izobraževanja pedagoških delavcev o tej tematiki.

Prepričana sem, da bo razmišljanje avtorjev člankov te številke prispevalo tudi k temu cilju. Članki vsi po vrsti nadaljujejo pot, ki je zastavljena že v omenjeni knjigi, saj utemeljujejo interakcijsko naravo nastajanja čustvenih in vedenjskih težav ter odzivov nanje. To pomeni, da poudarjajo celostno in sistemsko razumevanje ter odzivanje na čustvene, vedenjske in socialnointegracijske probleme, težave in motnje. Tematsko so precej raznovrstni. Prvi opozori na družbeni in strukturni okvir, v katerem se težave/motnje družbeno označujejo in s tem konstruirajo, dva prispevka se nanašata predvsem na analizo dejavnikov, ki izvirajo iz posameznika in neposrednega okolja ter odzive nanje, eden pa odlikava izkušnje tistih, ki odločajo o umestitvi v skupino in s tem posredno o oblikah pomoči otroku.

Prvi članek Špele Razpotnik z naslovom *Družbeni kontekst kategorije „čustvene in vedenjske motnje“* umesti razumevanje motečega vedenja v širši družbeni kontekst. Poudari pomen stroke socialne pedagogike in njej sorodnih strok, ki s svojimi razmisleki konstruirajo oz. sodelujejo pri konstrukciji diskurzov o tem področju. Avtorica izpostavi razkorak med osredotočenjem na individualne probleme na eni strani in usmeritvijo v korenite družbene spremembe s ciljem manjšanja neenakosti ter večanja blagostanja zapostavljenih družbenih skupin in odgovornosti skupnosti za večjo družbeno pravičnost na drugi. Kritično analizira družbenoekonomsko pogojenost položaja posameznikov znotraj vzgojno-izobraževalnih sistemov in ugotavlja, da je nujno mikrointerakcije v vzgojno-izobraževalnem prostoru ter zunaj njega povezati s socialno, ekonomsko in politično umeščenostjo le-teh, pri čemer podobno kot pozneje Alenka Kobolt poudari vlogo soustvarjanja pomenov v vzgojnih in izobraževalnih procesih skupaj z mladostniki in njihovimi družinami.

Tomaž Vec v prispevku z naslovom *Moteče vedenje: ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo* predstavi zgodovino razumevanja in poimenovanja težav/motenj ter izčrpno pojasni kompleksnost izvorov motečega vedenja prek modela SIVI. V modelu integrira različna spoznanja o dejavnikih, ki vplivajo na moteče vedenje, ga vzdržujejo v določenem socialnem in situacijskem kontekstu ter hkrati daje smernice za delovanje. Osredotoči se na štiri področja: skupino (S), posameznika (individuum – I), vodenje (V) in institucijo (I), ki lahko vsako zase, najpogosteje pa povezano in v kompleksno prepleteno celoto delujejo bodisi kot ogrožajoči bodisi kot varovalni dejavniki razvoja motečega vedenja. Avtor opozori na kontinuum čustvenih, vedenjskih in socialnih težav ter poudari pomen preventivnega delovanja, ki naj upošteva omenjene prepleteno delujoče dejavnike.

Tudi Alenka Kobolt v članku *Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave* poudari pomen konteksta odraščanja in povezanost različnih dejavnikov, ki sodelujejo v oblikovanju izstopajočega čustvovanja in vedenja, ki jih podrobno pojasni. Izpostavi omejenost klasifikacij čustvenih in vedenjskih motenj ter poudari pomen sistemskega pogleda na razumevanje odstopanj v emocionalnem in vedenjskem odzivanju v šolskem prostoru. Za učinkovitejšo pomoč in delo z otroki, ki izstopajo v čustvenih in vedenjskih odzivih, poudari pomen odnosa oziroma soustvarjanje odnosov v šolskem kontekstu. Opredeli pomen interdisciplinarne pomoči, skozi katero bodo pedagoški in strokovni delavci sposobni udeležati fleksibilne oblike podpore in se odzvati na ključne potrebe mladih.

V članku z naslovom *Člani komisij o doseganju usmerjanju otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami* predstavljata avtorici Vesna Hladnik in Alenka Kobolt rezultate empirične, kvalitativno zastavljene analize izkušenj in pogledov različnih strokovnjakinj na do zdaj uveljavljene postopke usmerjanja otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Poudarita temeljne pomanjkljivosti sistema in podata nekaj konkretnih predlogov za dopolnitev dela komisij za usmerjanje. Med drugim ugotavljata, da so obstoječi kriteriji za usmerjanje otrok v skupino čustvene in vedenjske motnje slabo zasnovani, zaradi česar tej skupini otrok ni zagotovljena niti pravočasna niti primerna pomoč. Predlagata vrsto sprememb in dopolnitev prakse usmerjanja ter dela komisij, poudarita pa tudi potrebe po pravočasnem in ustreznem pristopu k problemu že takoj ob prvih pojavih motečega vedenja v šoli ter potrebo po obogatitvi dela v šolah z razvojem inkluzivne šolske klime in uvajanja novih oblik podpore brez usmerjanja.

Vsi avtorji poudarjajo pomen pravočasnega spoprijemanja z motečim vedenjem v šoli (in po potrebi že v vrtcu). Za učinkovito spoprijemanje z motečim vedenjem je treba oblikovati kriterije kontinuuma čustvenih, vedenjskih in socialnih težav ter skladno s potrebami otroka oz. mladostnika kontekstualno načrtovati fleksibilne oblike pomoči in v evalvacijo doseženega vključiti vse soudeležene. Tako vsi prispevki podpirajo navedbo, zapisano v dokumentu področne skupine, ki se nanaša na rešitve v zvezi z otroki s posebnimi potrebami v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011¹ da „kot drugi otroci s težavami pri učenju tudi otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami že pred usmeritvijo potrebujejo ustrezno podporo in pomoč v vrtcu oziroma šoli, saj bi pravočasna strokovna pomoč učiteljev in šolske svetovalne službe pri nekaterih učencih lahko odpravila njihove težave

¹ Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011, <http://www.belaknjiga2011.si/>, pridobljeno s svetovnega spleta 20. 4. 2011.

*in usmeritev (v skupino otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami) morda ne bi bila potrebna*². Takšno pomoč naj bi zagotovila šola na osnovi novih konceptualnih podlag in dopolnitev obstoječih podzakonskih aktov. Menimo, da bi bilo nujno vnesti v 11. člen Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli³, ki se nanaša na izobraževanje učencev s posebnimi potrebami dopolnitev, da se kot učence s posebnimi potrebami poleg učencev z učnimi težavami opredelijo po tem zakonu tudi učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Učencem s čustvenimi in vedenjskimi težavami Zakon o Osnovni šoli namreč le v tem primeru omogoča pravočasno vključitev v različne oblike individualne in skupinske pomoči.

Upamo, da bo tematska številka, ki je pred nami, prispevala k uveljavitvi sodobnejšega in učinkovitejšega spoprijemanja s problemi otrok s težavami v socialni integraciji.

² Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/resitve%20pss%20za%20osebe%20s%20posebnimi%20potrebami.pdf>, pridobljeno s svetovnega spleta 20. 4. 2011.

³ http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/zakonodaja/pdf/OS/Zakon_o_osnovni_soli_24_3_11.pdf, pridobljeno s svetovnega spleta 20. 4. 2011.

DRUŽBENI KONTEKST KATEGORIJE ,ČUSTVENE IN VEDENJSKE MOTNJE‘

103

THE SOCIAL CONTEXT OF THE CATEGORY 'EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL DISORDERS'

Špela Razpotnik, *dr. soc. ped.*

*Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
spela.razpotnik@guest.arnes.si*

POVZETEK

Namen tega razmisleka je odpreti vprašanja, koliko kategorije in diskurzi, povezani s klasificiranjem in usmerjanjem otrok s posebnimi potrebami, še posebej kategorija čustvene in vedenjske težave, izražajo pomen, vpliv in prisotnost širših družbenopolitičnih in socialno-ekonomskih kontekstov. Poimenovanja se skozi čas in prostor sicer spreminjajo, vendarle pa se zdi, da so še tudi obstoječe klasifikacije in poimenovanja dekontekstualizirani in brez prave refleksije ter izražajo prej ostanke nekih prejšnjih diskurzov (npr. medicinskega) ter inercijo različnih ustanov in paradigem, da bi ohranile svoja polja delovanja ne glede na spreminjajoče se družbene razmere. Obstaja nevarnost, da ob tem otroci in mladostniki ter njihovi starši, predvsem ti iz že tako neprivilegiranih družbenih slojev, ne dobijo potrebne podpore, pomoči ali obravnave, ki bi celoviteje, in ne le parcialno, odgovarjala problemom, s katerimi se soočajo. Poleg tega obstaja nevarnost, da se te deprivilegirane subjekte objektivizira, patologizira ali pa obravnava skozi prizmo individualne odgovornosti, namesto da bi skladno z aktualnimi doktrinami prek vključenosti v sisteme vzgoje, izobraževanja in socialnega skrbstva dobivali več glasu, moči in priložnosti postati aktivni sogovorniki v diskusijah o svojih potrebah in tudi aktivni reševalci skupnih izzivov sodobnosti. Namen tega razmisleka je vzpostaviti omenjeno refleksijo

oz. pozvati k njej širšo strokovno, politično in laično javnost ter ponuditi nekaj možnih paradigem, ki deficitarnost in usmerjenost v individualno odgovornost nadomestijo s perspektivo moči in koncepti odnosnosti.

KLJUČNE BESEDE: *kategorizacija, usmerjanje, kontekstualizacija, socialno-ekonomski status, družbena neenakost, individualna odgovornost, koncept deljene odgovornosti.*

ABSTRACT

It is the aim of the following study to call attention to the question of the extent to which categories and discourses surrounding the classification and categorization of children with special needs, particularly the category 'emotional and behavioural disorders', reflect the significance, influence and presence of wider socio-political and socio-economic conditions. Although designations change with time, it seems that even existing classifications and designations have not been subjected to contextualization or reflection, expressing rather the remnants of past discourses (e.g. medical) and reflecting the inertia of institution and paradigms in safeguarding their range of authority regardless of the social climate. This opens up the possibility that the children, juveniles and their parents, in particular those who belong to disadvantaged social groups, fail to receive comprehensive support, help or treatment, which would adequately respond to the problems they are faced with, instead of only partially. In addition, these underprivileged subjects are in danger of being objectivised, pathologized or perceived through the current lens of individual responsibility, rather than being treated in accordance with contemporary doctrines urging inclusion into the systems of education and social care, thereby gaining a voice and more power and opportunity to actively participate in discussions about their needs and finding consensual solutions to common challenges of today. In light of this, the study seeks to provide such a reflection and to encourage reflection in the professional community, the political arena and the general public, as well as to propose viable paradigms aimed at replacing the shortcomings and focus on individual responsibility with a focus on empowerment and concepts based on relations.

KEY WORDS: *categorization, classification, contextualization, social-economic status, social inequality, individual responsibility, concept of shared responsibility.*

UVOD

Spreminjanje poimenovanja in klasificiranja mladostnikov, ki naj bodo deležni posebne obravnave, se seveda spreminja skozi čas, vzporedno s premiki paradigem vzgoje, izobraževanja, normalnosti, normalizacije, socialnega skrbstva ter deviantnosti. O spremenljivosti teh definicij govori tudi iz različnih razlogov prisotna oteženost medsebojnih primerjav klasifikacij in kategorialnega aparata. Opara idr. (2010) navajajo nekaj razlogov za oteženost mednarodnih primerjav na področju otrok s posebnimi potrebami. Različne države definirajo zelo različno število motenj, ovir, težav ali primanjkljajev, nekatere zgolj eno ali dve, druge več kot deset (npr. Nizozemska 13 skupin). Večina držav loči od šest do deset vrst motenj ali primanjkljajev otrok s posebnimi potrebami. Zelo različni in težko primerljivi so tudi postopki ocenjevanja in usmerjanja posameznikovih posebnih potreb. Medsebojne primerjave so otežene tudi zaradi zelo različno odmerjenih finančnih virov, namenjenih za izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v različnih državah, v različnih okoljih pa so tudi zelo raznovrstni in težko primerljivi pogoji, znotraj katerih lahko te populacije zadovoljujejo svoje potrebe.

Dejstvo je, da različne skupine ljudi terjajo različne pristope in načine obravnave glede na svoje specifične potrebe, naloga strok pa je, da nenehno reflektirajo, ali obravnava, ki sledi določeni usmeritvi, tudi res ustreza potrebam določene skupine ljudi. Nujna je nenehna in stroga refleksija tega, komu oz. čigavim potrebam je obravnava, ki jo določena skupina ljudi prejema, pravzaprav namenjena in kakšne stranske učinke prinaša.

KATEGORIZIRANJE IN USMERJANJE BREZ KONTEKSTA

Prizadevanja socialnopedagoške stroke, da bi se poimenovanja, ki se v določenem času in prostoru uveljavijo za označevanje posameznikov, katerih vedenje je predvsem znotraj vzgojno izobraževalnih kontekstov zaznано kot moteče, reflektirala, spreminjala in širše odražala kompleksno problematiko, v kateri se določeno vedenje pojavlja, so bila do zdaj z vidika zakonodajalcev in drugih strok preslišana. Zadnje večje prizadevanje stroke je šlo v smeri, da bi se namesto retorike motenj uveljavila bolj interakcijska in kontekstualizirana pojmovanja, ki bi usmerjala na interakcijske in kontekstualno pogojene vidike problema prej kot pa na individualne.

Spreminjajoča se zakonodaja na področju nujenja podpore otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami (domena ministrstva za šolstvo) ter

otrokom in mladostnikom, nameščenim v vzgojne zavode (domena ministrstva za delo, družino in socialne zadeve, ministrstva za šolstvo ter v manjši meri še ministrstva za pravosodje), zahteva ponovni razmislek o populaciji, ki jo naslavlja, diskurzih in konstruktih, povezanih z njo, oblikah družbenih odzivov nanjo in še posebej o strokovni obravnavi teh populacij. Socialnopedagoško stroko pri tem najbolj zanima zadnji vidik, torej kako se čim bolj celovito in učinkovito odzvati na potrebe te populacije, da bi se ta lahko kakovostno vključevala v družbo. Da bi lahko govorili o odzivih, pa moramo najprej premisliti naravo in družbeno umeščenost tematike, pri čemer ne eno ne drugo ni samoumevno, naravno ali nespremenljivo. Tako zakonodaja na tem področju kot tudi razmerja med politikami in praksami ter dialog med obema stranema terjajo diskusijo.

Poimenovanja omenjenih skupin se s časom spreminjajo kot se spreminjajo diskurzi, ki usmerjajo družbeni pogled na te populacije oz. z njimi povezane problematike. Vse to pa uokvirja možno obravnavo teh populacij.

Znotraj klasifikacije in usmerjanja razmeroma velike (v Sloveniji ocenjene na približno 6,5 %) skupine *otrok s posebnimi potrebami* me v tem razmisleku zanima skupina, imenovana *otroci in mladostniki s čustveno vedenjskimi motnjami*. Deloma me zanima populacija, ki je znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema klasificirana v kategorijo *čustvene in vedenjske motnje* ter ji je s tem dodeljena odločba za dodatno strokovno pomoč v okviru vzgojno-izobraževalnega konteksta. Ne nujno neposredno povezana s to je populacija otrok in mladostnikov, ki so prek centrov za socialno delo namešчени v vzgojne zavode¹, za katero se pri delu stroke pogosto zasledi uporabo že omenjenega termina *čustvene in vedenjske težave*. Krajncan (2010) v svojem delu, ki se nanaša na mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi težavami, prav tako opaža pojmovno in terminološko zmedo v zvezi s termini, uporabljenimi v zvezi z otroki, nameščenimi v vzgojne zavode. Socialnopedagoška stroka na oddelku za socialno pedagogiko znotraj ljubljanske Pedagoške fakultete uvaja in uporablja termin *otrok in mladostnik s težavami v socialni integraciji*, ki pa, kot ugotavlja tudi Krajncan (prav tam), nima enotne strokovne podpore. V začetku prenovе vzgojnih zavodov je bil zakonsko opredeljen pojem ‚motnje vedenja in osebnosti‘, ki je bil pred desetletjem zamenjan z manj stigmatizirajočim pojmom *čustvene in vedenjske motnje* (prav tam).

¹ V Sloveniji trenutno deluje 16 zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, ki izvajajo tako izobraževalne programe s prilagojenim programom in dodatno strokovno pomočjo, prilagojene programe z enakovrednim in z nižjim izobrazbenim standardom ter posebni program. Od tega me zanima populacija, povezana z desetimi zavodi za otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. V letih 2009/2010 je bilo v teh zavodih nameščenih 395 otrok in mladostnikov (Opara idr., 2010).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2000 (Uradni list RS, št. 54/2000) še govori o otrocih z *motnjo vedenja in osebnosti*, razprave o novem zakonu pa predvidevajo spremembo na tem področju. Zdi se, da predstavniki vzgojnih zavodov za poimenovanje središčne problematike svojih varovancev vse pogosteje uporabljajo kategorijo *čustvene in vedenjske motnje*. Poleg tega je potrebno omeniti, da predstavniki vzgojnih zavodov vse bolj poročajo o tem, da se zdijo obstoječe oblike dela s to populacijo vse bolj neustrezne in neučinkovite, potrebe populacije pa vse bolj kompleksne, nepremostljive in nerešljive (Kramarič, 2008).

V prispevku me torej zanimata dve skupini, in sicer otroci in mladostniki z odločbo o usmerjanju po kategoriji čustvene in vedenjske motnje ter otroci in mladostniki, nameščeni v vzgojne zavode². Obe skupini v tem razmisleku povezujem z namenom refleksije o klasifikaciji oz. poimenovanju in iz tega sledeče oblike podpore. Središče moje refleksije je predvsem vidik socialno-ekonomskega ali družbenega statusa. Ta vidik se v strokovni literaturi sicer pojavlja kot pomemben, če ne ključen dejavnik omenjenih težav in motenj, vendar pa je videti, kot da pri klasifikaciji in nadaljnjem ravnanju ta vidik refleksije, kontekstualizacije in preskoka z mikro na mezo ter tudi makro raven v veliki meri umanjka. Kot umanjka na ravni klasifikacije, predvidoma umanjka tudi pri obravnavi (čeprav analiza obravnave teh populacij ni namen našega razmisleka).

Temeljni razlog za klasifikacijo je seveda nudenje specifične podpore različnim otrokom in mladostnikom. Spoznavanje potreb različnih delov populacije ter na tej osnovi utemeljeno nudenje vzgojne, izobraževalne, zdravstvene in socialne pomoči je ena od ključnih skrbi tudi socialnopedagoške stroke. Temeljni pomislek, ki je prisoten pri delu stroke, skeptičnem do tovrstnega klasificiranja, je diskriminacija, ki jo klasificiranje s seboj prinaša, poleg tega pa tudi vprašanje ustreznosti klasifikacije in podpore, ki jo npr. določena odločba o usmeritvi ali namestitvi v institucijo s prinese seboj. Opara idr. (2010) na temo klasificiranja otrok s posebnimi potrebami izpostavijo tudi nevarnost, ki jo prinaša vidik etiketiranja. K tem pomislekom dodajam še omejenost obstoječe klasifikacije na mikro vidik in dominacijo medicinskega diskurza pri problematiki, ki je, kot trdi tudi Krajncan (2010), izrazito družbena in bi kot taka morala upoštevati socialno, skupinsko in okolijsko raven, ki je z nastajanjem in vzdrževanjem tovrstnih težav ključno povezana. Pri skepsi ne gre nujno za odklanjanje kakršnihkoli kategorij,

² Center za socialno delo na podlagi Zakona o družinskih razmerjih ali na podlagi ocene Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami pripravi odločbo o namestitvi. V posebnih okoliščinah lahko otroka v zavod namesti tudi sodišče z izrekom vzgojnega ukrepa oddaje v vzgojni zavod.

temveč, kot že rečeno, bolj za zahtevo po nenehni kritični refleksiji obstoječih kategorij, ki se lahko skozi čas začnejo dozdevati naravne, v resnici pa so vselej del širših diskurzov, v katere so umeščene, in tam služijo določenim namenom.

Poimenovanja in klasifikacije otrok in mladostnikov, ki naj bi potrebovali posebno obravnavo, nastajajo v določenih časih in prostorih. Niso namenjeni le temu, da razkrijejo, ampak tudi temu, da prikrijejo vidike kompleksne realnosti, ki jo poskušajo reducirati oz. kompleksno in večplastno problematiko omejiti na posamezna ozka področja. Metljak, Kobolt in Potočnik (2010) ugotavljajo, da se kljub vse pogostejšim kritičnim glasovom, ki dvomijo o izrazju na obravnavnem področju, še ni zgodil preobrat od kategorialnega pristopa k socialno integrativni paradigmi dela z mladimi, ki naj bi ‚poosebljali‘ tovrstne težave. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000, tudi predlog novega, ki je v času pisanja tega članka še v pripravi) za pomoč tem učencem skozi proces vzgoje in izobraževanja še naprej ohranja kategorialni pristop. Tudi Metljak, Kobolt in Potočnik (2010, str. 94) menijo, da ta model sledi logiki preseženega medicinskega modela: „Ta model predvsem izpostavi individualno motnjo, posebno potrebo in nato pomoč opredeli glede na pomanjkljivost, oviro, težavo posameznika.“ Pravkar tematizirana družbena povzročena ter pogojena čustvenih in vedenjskih težav kaže, da so prav te skupine mladih s kategorialnim pristopom domnevno najbolj prikrajšane. Kljub podpori in individualiziranemu programu ti mladi ne dobijo tistega, kar potrebujejo, po mnenju avtorjev (prav tam) torej spodbudnega, razumevajočega in tudi primerno strukturiranega socialnega okolja. Med drugim avtorji pod zadnjim razumejo tako okolje, ki je sposobno pritegniti k sodelovanju otrokovo/mladostnikovo primarno okolje, družino. Ustvarjati bi bilo treba tako okolje, ki takega otroka ne izločuje iz razreda v individualno obravnavo (kot je praksa zdaj), ampak deluje na ravni razreda, skupine in vključujoče klime (prav tam).

Namen tega razmisleka ni analizirati, kakšne vsebine, opise in značilnosti najdemo pod kategorijo *čustvene in vedenjske motnje ali težave*, vseeno pa je prav to treba vsaj na kratko povzeti, saj je ključno za celotni razmislek: Metljak, Kobolt in Potočnik (2010) omenjajo različne avtorje (npr. Evans idr., 2003; Atkinson in Hornby, 2000; Ayers, 2002; Vahid in Harwood, 1998; Dean, 1996; Bennet, 2006) ter njihovo razumevanje čustvenih, vedenjskih in socialnih težav, ki jih ti definirajo z naslednjimi pripisi: se kaže kot pasivno ali agresivno vedenje, samopoškodovalne tendence ali socialni umik, kot letom neprimerno vedenje, moteče vedenje, jokavost, nepričakovan nemir, izolacija, agresivnost, odsotnost, raztresenost, brezdelje, nasprotovanje, iskanje pozornosti, ustraševanje, otročjost, defenzivnost, trma, strah pred testi, šaljenje, problemi s

spominom; delinkventnost, nevodljivost in vrsta drugih na videz pavšalnih pripisov, ki tvorijo ta oksimoron. Seveda večina omenjenih avtorjev ob nizanju značilnosti poudari tudi, da morajo biti omenjena vedenja kontinuirana in se pojavljati na več področjih otrokovega ali mladostnikovega življenja, da lahko govorimo o kategoriji težav ali celo motenj. Kljub temu pa ob naštetih vedenjih vidimo, da gre za paleto zelo raznorodnih značilnosti ter odzivov, katerih ustreznost pogosto merijo različni kulturni kodi različno, skupno pa jim je ovirano izpolnjevanje zahtev znotraj specifičnega vzgojno-izobraževalnega ali drugega družbenega okvira. Zato na prvi pogled govorijo o prilagojenosti določenemu sociokulturnemu miljeju bolj kot pa o individualni motenosti ali celo patološkosti. Da so omenjeni pripisi prej stvar boljše ali slabše prilagojenosti okolju, ne pa deficita ali celo patologije pri posamezniku, menijo tudi Metljak, Kobolt in Potočnik (2010). Ti omenjajo še, da je v ZDA v uporabi izraz izzivalno vedenje, ki je manj usmerjeno na primanjkljaje in bolj na interakcije. Delo avtoric in avtorjev Kobolt idr., urednice Kobolt (2010), katerega sestavni del je tudi prej navedeni članek, pa že s svojim naslovom, ki govori o izstopajočem vedenju in pedagoških odzivih preseže patologizirajoč pristop in nakaže na interakcijsko naravo tovrstnih pojavov. Myschker (2005, v Metljak, Kobolt in Potočnik, 2010; Krajncan, 2009) pri diskusiji o vedenjskih težavah otrok izpostavi celo paleto vprašanj, namenjenih tistemu, ki ob zaznanih *težavah ali motnjah* želi intervenirati. Na ta vprašanja je nemogoče odgovoriti zunaj dolgotrajnega procesnega odnosa s posameznikom in njegovim okoljem (od njegovega dosedanjega razvoja do analize posameznikovega življenjskega polja), kar pa je po omenjenem avtorju nujno, če želimo iskati odgovor na vprašanje o otrokovih ali mladostnikovih težavah. S tem omenjeni avtor skladno s paradigmo simboličnega interakcionizma tudi ‚vrne žogo‘ strokam, ki obravnavajo, korigirajo, pomagajo – torej tudi socialnopedagoški stroki. Narekuje jim, da prepoznajo svoj delež in svoj prispevek pri ohranjanju motenj ali težav, za katerih lajšanje so poklicane.

Če nas omenjeni pripisi, povezani s težavami, o katerih razpravljamo, opozarjajo na interakcijsko naravo tako čustvenih kot vedenjskih odzivov, pa naredimo še korak dlje in odprimo razmislek o socialno-ekonomski pogojenosti *čustvenih in vedenjskih odzivov*. Kot pišejo De Mey, Coussée, Vandenbroeck in Bouverne-De Bie (2009), sta historični in sociokulturni kontekst, v katerih so zasidrani programi, intervencije (in tudi kategorizacije), ki se razvijajo in tudi implementirajo, pogosto izključena iz diskusije. Akterji (starši, otroci, mladostniki ...) so tako utišani v debatah, povezanih z definiranjem problemov, za katere se zdi, da se z njimi soočajo. Nekateri avtorji, npr. Visser (2003, v Metljak, Kobolt in Potočnik, 2010), čustvene in vedenjske težave razumejo

najprej kot posledico nasprotij med vrednotami in pričakovanji šolskega sistema ter vrednotami, ki jih otroci pridobijo doma ali v svoji lokalni skupnosti. Tudi Krajncan (2010) piše, da v opredeljevanju nastanka čustvenih in vedenjskih težav postavljajo sodobni avtorji in avtorice socialno ekonomske indikatorje v ospredje.

Krajncan (prav tam) ugotavlja na vzorcu 158 otrok, nameščenih v vzgojne zavode po Sloveniji (kar je nekoliko manj kot pol vseh nameščenih), da imajo otroci in mladostniki iz tega vzorca bolj slabo socialno-ekonomsko ozadje družin, pogosteje prihajajo iz družin z nakopičenimi mnogo težavami, njihove stanovanjske razmere so bolj slabe, njihovi očetje imajo v glavnem bolj slabe dohodke (ne zaslužijo več kot 800 evrov na mesec, zato je mnogo otrok in mladostnikov upravičenih do preživnin, večina mater pa je prejemnic denarne socialne pomoči). Izstopajoča je tudi stopnja izobrazbe, saj starši otrok iz vzorca najpogosteje nimajo dokončane osnovne šole oz. imajo končano le poklicno srednjo šolo, le izjemoma so višje izobraženi. „Dvainštiridesetim otrokom oz. mladostnikom iz omenjenega vzorca je umrl eden izmed staršev, v dveh primerih celo dva, v 12 primerih pa sta starša neznana.“ (prav tam, str. 63.) Isti avtor (prav tam) navaja tudi Thierscha (1998), ki v nemškem kontekstu ugotavlja, da so pogoste težave družin otrok, nameščenih v vzgojne zavode nizki prihodki, nezaposlenost, zadolženost, problematične stanovanjske razmere, preobremenjenost, nasilje, težave z zasvojenostjo itd.

Podatkov, ki bi povezovali usmeritev v kategorijo otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami s socialnim statusom, ni; kar gre pripisati tudi spremenljivosti, heterogenosti in neopredeljenosti ne tako dolgo nazaj presežene kategorije *motnje vedenja in osebnosti* ter v zadnjem času *čustvene in vedenjske težave/motnje*. Pogost ugovor, ki ga stroka namenja kategorizaciji na tem področju, je tudi, da se zaradi različnih vzrokov (predvsem stigmatizacije) otroke s *čustvenimi in vedenjskimi težavami* pogosto skrije pod druge kategorije (npr. *otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja* ali pa pod *dolgotrajno bolne*), pri čemer imata pogajalska moč in vpliv staršev verjetno pomembno vlogo. Velja pa tudi povezava v drugo smer, namreč preostale kategorije otrok s posebnimi potrebami, vključno z učnimi težavami, so po pričevanjih (specialno) pedagoške stroke pogosto pospremljene s *čustvenimi in vedenjskimi težavami*. Ker gre za kategoriziranje in usmerjanje znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema, je pomembna komponenta in ultimativno merilo uspešnosti znotraj tega polja vselej učni uspeh. O povezavah učnega uspeha ter socialnega statusa obstaja mnogo študij, ki jih z namenom boljše ilustracije tovrstnih povezav v nadaljevanju vključujem v razmislek.

KATEGORIZIRANJE IN USMERJANJE V KONTEKSTU – POMEN SOCIALNO-EKONOMSKEGA POLOŽAJA

Refleksija poimenovanja čustvene in vedenjske težave oziroma motnje torej izhaja iz nelagodja, da tako poimenovanje fokusira zgolj posameznika ali posameznico z ‚motnjo‘, naturalizira pa kontekst, torej družbeni položaj, razmerja moči, odnose med različnimi kulturami in kulturnimi kodi v določeni skupnosti, vidik medgeneracijskega prenosa in vztrajanja socialne izključenosti. Tako lahko ob uporabi sicer nujnih kategorialnih aparatov stroka podleže nevarnosti osredotočenja na le ozke vidike težav, ki naj bi jih reševala.

Otroci in mladostniki so s kategorijami predstavljeni glede na specifične težave, ki naj bi jih imeli in ki narekujejo njihovo obravnavo. Avtor in avtorica Vandembroeck in Bouverne De Bie (2006) opozarjata, da so mladi tako predstavljeni kot navidezno homogena kategorija (npr. *mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami*), ki maskira pomembna razmerja, pogojena s starostjo, spolom, etnično in kulturno razsežnostjo ter drugimi vidiki družbene neenakosti. Aktualne kategorije gre torej gledati in proučevati kot še eno zgodovinsko konstrukcijo znotraj dominantnih diskurzivnih režimov, ki repertoar mogočega prav v enaki meri širi, kot ga tudi oži. Odnosi moči so pri analizi in dekonstrukciji tega osrednja točka (Grover, 2004, prav tam).

Družbeni položaj družine pomembno vpliva na šolsko uspešnost dijakov, pri čemer je ta definirana in merjena prek različnih dejavnikov. Flere, Klanjšek, Musil, Tavčar Krajnc in Kirbiš (2009) raziskujejo povezanost družbenega statusa družine in šolske uspešnosti. Raziskovalci si glede narave povezanosti teh vidikov niso enotni. Niso si enotni glede mehanizmov prenosa teh neenakosti in dimenzij neenakosti oz. družbenega položaja, ki bi bili najbolj relevantni za današnji čas. Prevladujoče razlage so povezane predvsem z naslednjimi teoretiki: Bourdieu (1986) poudarja starševski kulturni kapital, Bernstein (1973) jezikovno kodo, ki je v rabi v družini, Goldthrope (1996) pa trdi, da starši in otroci pri prehodih v šolanje in pri drugih tovrstnih izbirah izvajajo racionalni izračun, upoštevajoč lastne resurse.

Če želimo govoriti o pomenu socialno-ekonomskega statusa za posameznike in njihov položaj znotraj vzgojno-izobraževalnih sistemov, se lahko naslonimo na analize povezav šolske uspešnosti in družbenega položaja, v zvezi s čimer je bilo narejenih vrsto raziskav. Klanjšek, Flere in Lavrič (2007) menijo, da je šolska uspešnost posameznika poleg zasebne lastnine eden glavnih dejavnikov družbenega položaja. V nadaljevanju pojasnjujejo idejo avtorja Hansena (2001, v prav tam), da stratifikacijska struktura sodobne družbe temelji

na izobraževalnem sistemu. Isti avtorji (prav tam) pojasnjujejo, da ta teza izhaja iz dveh, sicer diametralno različnih razlag odnosa med izobraževalnim sistemom in (ne)enakostjo. Prva se navezuje na naravo sodobne, na znanju temelječe družbe, ki implicira, da je šolska uspešnost dejavnik družbenega položaja zato, ker tako šolski sistem kot tudi državni aparat delujeta skladno z meritokratičnimi pravili, kjer so uspešni tisti, ki so najbolj sposobni in ki vlagajo največ naporov. Druga razlaga pa se navezuje na koncept, ki ga razvije Bourdieu (1986), da se šole navzven sicer legitimirajo kot pravični aparat (certifikati, ki vodijo do ustreznih zaposlitev oziroma družbenih položajev, se podeljujejo zgolj in samo na osnovi izkazanih sposobnosti in naporov), da pa v svojem jedru delujejo kot mehanizem, ki reproducira in legitimira obstoječe družbene neenakosti – tisti, ki razpolagajo s kulturnim kapitalom gornjega sloja, bodo v šoli uspešnejši, bolj pa jim bodo odprta tudi vrata, ki vodijo do višjih družbenih položajev. Izobraževalni sistemi (in pripadajoče politike) so v tem pogledu vezani na oblast in vodilne strukture, ki določajo, kaj je legitimno znanje. Ali kot pravi Apple (1992, v Klanjšek, Flere in Lavrič, 2007): Vizija legitimnega znanja se oblikuje skladno z ideologijo vodilnih struktur, ki prek prikritega učnega načrta legitimira in oblikuje realnost, vključujoč razmerja moči in stratifikacijski vzorec. O veljavnosti druge omenjene teze, torej tiste o kulturni deprivaciji, govorijo študije, ki so pokazale, da na šolske dosežke pomembno vplivajo družbeno-ekonomsko ozadje staršev – izobrazba, ekonomski položaj, rasno ozadje, vrsta šole (zasebna/javna), oblika in način vodenja šole, soseska, kjer otrok odrasča. V študiji o položaju potomk in potomcev priseljencev iz drugih republik nekdanje Jugoslavije v Sloveniji (npr. Dekleva in Razpotnik, 2002; Razpotnik, 2004) smo ugotovili, da sta tako socialno-ekonomski status družine kot tudi etnična samoopredelitev mladostnika pomembno povezana z izbiro srednje šole, pri čemer učenci z višjim socialno-ekonomskim statusom in tisti, ki se opredeljujejo za Slovence, občutno pomembneje nadaljujejo šolanje na zahtevnejših in obetavnejših srednjih šolah, torej gimnazijah, od tistih z nižjim družinskim socialno-ekonomskim statusom in tistih, ki se opredeljujejo s katero drugo nacionalno oz. etnično skupino. Ti občutno pogosteje nadaljujejo šolanje na dve- ali triletnih šolah, ki veljajo za manj zahtevne in ki ne obetajo tako visokega socialno-ekonomskega statusa. Pri obravnavi dejavnikov šolske uspešnosti avtorji najpogosteje preučujejo družbenoekonomske kategorije, kjer se preverja vpliv materialne deprivacije na zalogo socialnega in kulturnega kapitala (Bourdieu 1986, v Klanjšek, Flere in Lavrič, 2007). Kot v svoji metaanalizi nakažeta Considine in Zappala (2002, v prav tam), naj bi se ta vpliv konkretno

in razumevanja, prej izstopijo iz procesa izobraževanja, redkeje obiskujejo univerzo, večkrat izkazujejo problematično vedenje, imajo negativen odnos do šole in izobraževanja na splošno ter imajo s prehodom na trg dela praviloma večje težave kot njihovi bolje situirani kolegi. Našteto naj bi veljalo ne glede na metodo merjenja ekonomskega položaja in ne glede na to, ali so študije temeljile na podatkih, zajetih na individualni ali agregatni ravni (Graetz, 1995, v Klanjšek, Flere in Lavrič, 2007).

O družbenoekonomski pogojenosti šolske dejavnosti je mogoče sklepati tudi v okviru do zdaj objavljenih študij dejavnikov šolske uspešnosti v Sloveniji, navajajo isti avtorji (prav tam) in omenjajo raziskave, kot so Makarovič, 1984; Justin 2002; Razdevšek Pučko 2002; Piciga, 2002; Flere in Lavrič, 2003, 2005; Peček, 2006, ki prav tako kažejo, da kljub naporom izobraževalne politike stratifikacijski dejavniki še vedno pomembno vplivajo na izobraževalne dosežke.

Že na podlagi rezultatov projekta PISA [*Programme for International Student Assessment*] je mogoče postaviti dodatno domnevo o visoki socialno-kulturni heterogenosti med različnimi vrstami srednjih šol ter o socialno-kulturni homogenosti znotraj posamezne srednje šole, kar neposredno govori o socialnem izključevanju. Poleg tega PISA pokaže tudi na soodvisnost med izobrazbo, ki so jo dosegli starši, in šolo, ki jo izbirajo njihovi otroci (Krofič idr., 2009).

Mnogo značilnih primerov obstaja, kako stroka legitimira, zakonodaja uokvirja in prakse uresničujejo pedagogizacijo družbenih problemov (Popkewitz in Brennan, 1997; Popkewitz, 2003). Zelo zgovoren je primer Francije in nemirov v predmestjih, ki so dosegli enega svojih vrhuncev jeseni 2005. Dominantni diskurz je dogodka uokviril kot *mladoletniško prestopništvo*. Če pogledamo širše, je ozadje dogodkov nemogoče pripisati čemu drugemu kot družbeni neenakosti in nepravičnemu družbenemu sistemu. Nemiri so tako povsem legitimna manifestacija proti getoiziranosti in družbeni segregaciji velikih skupin mladih generacij potomcev ekonomskih priseljencev in proti družbeni neenakosti. Dominantni diskurz v zvezi s tovrstnimi dogodki navadno odpira individualne, vzgojne ali kulturne teme. Na drugi strani se ne dominantni diskurz in ne stroke ne ukvarjajo zares s političnimi in družbenimi razsežnostmi pojavov, kot so omenjeni nemiri ali druge oblike *na videz nepojasnjenih izbruhov nasilja* ali *nenadnih vdorov agresije*. Dominantni in strokovni diskurzi se tudi redko ukvarjajo z razsežnostmi, ki se dotikajo rasizma in neenakosti; še redkejša so študije, ki bi postavile omenjene dogodke v okvire postkolonialnih študij. Čeprav se zdijo teme neenakosti, nepravičnosti in rasizma, ko govorimo o pripadnikih neperspektivnih družbenih skupin ali drugorazrednih državljanih in razmerah, v katerih živijo, skorajda neizogibne.

Čeprav so omenjeni nemiri v Franciji na videz velika politična tema, pa so lahko poduk našemu razmisleku, saj tudi v Sloveniji živijo deprivilegirane skupine potomcev ekonomskih priseljencev. Poglejmo si nekaj zanimivih podatkov na to temo: „V državah, udeleženih v projektu PISA 2006, naj bi v povprečju pojasnjevali ekonomsko-socialni-kulturni dejavniki manj kot 20 % razpršenosti dosežkov, v Sloveniji pa 46 %. Znotraj tega ima velik učinek tudi nizek dosežek imigrantov. PISA opredeli status imigranta tudi za učence, katerih starši niso rojeni v Sloveniji. V Sloveniji je teh t. i. imigrantov druge generacije približno 10 %. Ti učenci imajo v povprečju nižje dosežke: temeljne ravni naravoslovne pismenosti ne dosega niti 30 % učencev druge generacije imigrantov, medtem ko je takih le malo več kot 10 % ‚domačih‘ učencev. Poleg tega je PISA pokazala, da otroci imigrantov v bistveno večjem deležu obiskujejo nižje ... in srednje poklicno izobraževanje ... kot ... srednje strokovno izobraževanje in gimnazijo.“ (Medveš idr., 2008; v Kroflič idr., 2009, str. 18)³

Potomci priseljencev se torej pogosteje od splošne populacije vpisujejo na manj zahtevne srednje šole, bolj zgodaj končajo šolanje in posledično pričajo o ohranjanju deprivilegirane socialno-ekonomskega položaja skozi generacije (o čemer pišemo tudi Dekleva in Razpotnik, 2002, in Razpotnik, 2004). O povezavi med etnično pripadnostjo in namestitvijo v vzgojni zavod poroča Krajncan (2010, str. 20, 21), ki ugotavlja, da so „v vzgojnih zavodih nadproporcionalno zastopani otroci oziroma mladostniki drugih, neslovenskih narodnosti“. Obenem isti avtor navaja tudi podatke iz nemškega prostora, kjer prav tako poročajo o precej nadproporcionalni zastopanosti otrok nenemške narodnosti v vzgojnih zavodih; ta je v zavodih več kot dvakrat večja kot zastopanost teh otrok in mladostnikov v celotni populaciji (Burger, 1999, v Krajncan, 2010). Mladostniki potomci priseljencev so nadproporcionalno pogosteje nameščeni tudi v penalnih institucijah za mladoletne, trend pa se nadaljuje tudi pri odraslih. Če vse to velja za potomce priseljencev, še toliko bolj velja za populacijo Romov v Sloveniji,

³ V Belgiji npr. poročajo Vandenbroeck, Boonaert in Van Der Mespel (2009), kako slabi rezultati PISA testiranja kažejo, da je pomembna vrzel v dosežkih pri starosti 14 do 16 let in da so rezultati o šolski uspešnosti močno povezani s socialno-ekonomskim in etničnim ozadjem učencev. Ta problem družbene neenakosti je seveda uokvirjen in predstavljen kot problem izobraževanja ter konec koncev tudi kot problem starševske odgovornosti. O tem lahko sklepamo glede na odzive, ki jih je kot ukrepe za izboljšanje omenjenih rezultatov podvzela belgijska vlada. In sicer je obiskala okolja, kjer živi velik delež pripadnikov etničnih manjšin ter jih poskusila prepričati, naj svoje otroke prej vključijo v vzgojno-izobraževalni sistem (vrtec), ki naj bi kompenzirala razlike, ki so očitno poledica družbene neenakosti. Ni jim prišlo na misel, da bi podvzeli ukrepe, ki bi bolj celostno zmanjšali razkorak med privilegiranimi in deprivilegiranimi skupnostmi.

posebej tisti del njih, ki živijo v slabih socialno-ekonomskih razmerah in brez dostopa do osnovnih virov, ki pri večini populacije veljajo za samoumevne.

KATEGORIZIRANJE IN USMERJANJE V KONTEKSTU – PREOBRAŽANJE DRŽAVE BLAGINJE

Nadaljujmo razmislek o mogočem maskiranju širših družbenih problemov v individualne.

Foucaulteva historična filozofija raziskuje pogoje, pod katerimi delujejo sodobne družbe, ter razgrinja, kako je subjekt konstruiran znotraj odnosov moči. Izobraževalne institucije so pri tem razumljene kot prepletene in v nenehnem odnosu z drugimi družbenimi institucijami. Izobraževalne ustanove nadzirajo dostope posameznikov do različnih diskurzov tako, da ustvarjajo sodobne, zgodovinsko specifične diskurze in prostore, znotraj katerih potekajo sodobni načini legitimiranja in izključevanja na ravni, kdo ima pravico govoriti o čem (Popkewitz in Brennan, 1997). Foucault (1971, v prav tam) pravi, da izobraževalne ustanove s svojim porazdeljevanjem (ne)dovoljenega sledijo ciljem, začrtanim z družbenimi razlikami, konflikti in boji. Vsak izobraževalni sistem je tako politično sredstvo za obdržanje, vzdrževanje ali spreminjanje določenih diskurzov.

Avtor in avtorica Vandenbroeck in Bouverne-De Bie (2006) navajata, da se fokus na različne psihološke vidike otroka ali mladostnika in trenutno aktualne vzgojne norme (za primer dajeta pogajanje, na katero se v eni svojih raziskav osredotočata) povezujejo s temami globalizacije, neoliberalizma in preoblikujoče se države blaginje. Pri tem je trend, da bi se družbene probleme vse bolj individualiziralo in pedagogiziralo. Poudarja se posameznikovo individualnost, ne pa vzajemnosti oz. medsebojne odvisnosti, soodvisnosti. Oblike intervencij, ki naj bi bile po meri otrok in mladostnikov, tako po mnenju omenjenih avtorice in avtorja potrebujejo kar nekaj rekonstrukcije, nujno pa je, da se ta dekonstrukcija dogaja kontekstualizirano. Kontekstualiziran način med drugim pomeni način, ki vzame resno medkulturne razlike pri ustvarjanju pomena ter politični in socialno-ekonomski kontekst.

Koncepte in kategorije je treba analizirati in polemizirati tudi v okviru spreminjajočih in premikajočih se konceptov, npr. o državi blaginje (Vandenbroeck, Boonaert in Van Der Mespel, 2009; Vandenbroeck in Bouverne-De Bie, 2006), značilnih za zahodnoevropske države, do tistih o državi socialnega investiranja (orig. *social investment state*) (Giddens, 1998), ki pomenijo, da država ne kompenzira (več) za neuspeh, ampak zgolj investira v prihodnji uspeh državljanov in jih

torej bolj kot prej instrumentalizira v smislu njihove profitabilnosti. Teoretiki od 1970 dalje razmišljajo o tem, kako se tradicionalna država blaginje ne bo več mogla spopasti z novimi socialnimi vprašanji, kot so vznikanje revščine in povečevanje nezaposlenosti. Rosanvallon (1995) trdi, da konec 20. stoletja v zvezi z državo blaginje zaznamuje trojna kriza: finančna kriza (države se soočajo z vedno večjo porabo za socialne izdatke ter nadomestila za brezposelnost, medtem ko se soočajo z manjšimi dohodki), birokratske krize (državni aparat je vse bolj dojet kot neučinkovit) in pa filozofska kriza (pojavljajo se vprašanja o konceptu socialnega varstva in socialne varnosti). Kot način za ravnanje s temi novimi socialnimi zlomi, se npr. Rosanvallon (prav tam) zavzema za bolj individualne pozornosti s strani države, kjer postane ključen koncept socialne vključenosti. Trend, ki se začne v angleško govorečih državah in nadaljuje tudi pri nas, pa je socialno vključenost vedno bolj utemeljiti zgolj in predvsem na zaposljivosti, skladno s teženjem k profitabilnosti in konkurenčnosti, tema iztrošenima idealoma kapitalističnih ustrojev.

Ta prevladujoča konstrukcija države blaginje pomeni vznik konceptov, kot so upravljanje s tveganji (Beck, 2003; Giddens, 1998), individualna odgovornost in diskurz, da ni pravic brez dolžnosti, pri čemer (socialne) pravice niso več samoumevno zagotovljene. Vandenbroeck idr. (2009) poudarijo, da ta opisani tok ni zaobšel niti odnosov med starši in državo, pri čemer so starši vse bolj pojmovani kot edini odgovorni za prihodnje uspehe svojih otrok (Featherstone, 2006; Parton, 2006). Opisani premiki so legitimirali tudi vpeljavo različnih prisilnih ukrepov.

Wacquant (2002, v Bradt in Bouverne-De Bie, 2009) ugotavlja, da je šel na primeru ZDA in Francije prehod iz države blaginje v „državo, ki omogoča“ (orig. *enabling state*), vzporedno z investiranjem v penalni sistem, pri čemer avtor jasno pokaže, kako so rezi v proračunskih sredstvih, namenjenih za starševski dodatek, šli z roko v roki s povečanim investiranjem v penalni sistem. Vendar pa avtorji (npr. Bradt in Bouverne-De Bie, 2009) še ugotavljajo, da ti dve domeni, država blaginje in pravosodje, nista ločeni, temveč se penalizacija poraja znotraj sistema blaginje (npr. v Veliki Britaniji in Belgiji). Ugotavljajo tudi, da se te spremembe uzakonjajo prek mehanizmov socialnega dela ali vzgoje, med drugim tudi prek molka teh strok v zvezi s tovrstnimi premiki.

Pomemben vidik refleksije tako klasifikacij, ki jih uporabljamo, kot tudi programov, ki jih izvajamo, je pogled na potencialno kolateralno škodo naših programov ter intervencij. Starši oz. družine z nižjim socialno ekonomskim statusom pogosteje poročajo, da so bili prisiljeni ali primorani sodelovati v različnih ponujenih oblikah vzgojno-izobraževalnih ali socialnoskrbstvenih

intervencij, kar se lahko nanaša na „razredno pogojeno regulacijo starševstva“ (Scourfield in Welsh, 2003, v De Mey idr., 2009). Starši so tako lahko prisiljeni sodelovati v različnih programih, da bi preprečili napotitev svojega otroka v specifično (neželena) obliko šole ali skrbstva ali da bi preprečili, da otrok ponavlja razred (De Mey idr., 2009). Z vidika namestitvev in klasifikacij imajo starši z manj družbene moči verjetno tudi manjšo moč zares soodločati pri usmeritvah ter se zaradi pomanjkanja samozavesti prej prepustijo vplivom in močem kompetentnih. Njihova lastna kompetentnost je lahko dvomljiva in nevedna zaupanja že zato, ker ni izkazana skladno s kulturno prevladujočimi kodi.

Starši, ki živijo v težkih razmerah, njihovi otroci pa dobijo stigmo vedenjsko težavnih, so v obstoječih razmerah lahko hitro obtoženi kot slabi starši. In če zavrnejo sodelovanje v taki obliki programa ali iz njega predčasno izstopijo, tvegajo, da bodo obtoženi, da si ne prizadevajo v smeri dobrih strokovnih intervencij. Programi in intervencije, ki ne reflektirajo tega vidika, lahko še bolj spodkopljejo tisti del družin, staršev, mladostnikov in otrok, ki jim že tako manjka samozaupanja, opozarja De Mey idr. (2009).

Vandenbroeck idr. (2009) problematizirajo tudi temo preventive, pri čemer pojasnjujejo, zakaj so tudi preprečevanje šolskega neuspeha, socialne izključenosti ali celo delinkvence področja, še kako vredna temeljite refleksije. Tako je nujno preizprašati, katera populacija se pogosteje znajde v bolj rizičnih skupinah z vidika šolskega neuspeha ali delinkvence. Tako lahko tudi statistike velikokrat delujejo zavajajoče, saj povezujejo lastnosti, kot je pripadnost etnični manjšini z nižjimi izobraževalni dosežki. V Franciji je na primer korelacija med oteženim jezikovnim razvojem in eksteraliziranim vedenjem (*vedenjskimi motnjami*) interpretirana (v strokovnih diskurzih razvojne psihologije) tako, da je to, da posamezni mladostnik govori manjšinski jezik, lahko dejavnik tveganja za mladostniško prestopništvo. Pomislek, ki ga isti avtor razgrinja, je tudi, da različni preventivni programi začnejo delovati, še preden se sploh vzpostavi problem – torej zgolj na osnovi statistično in empirično odkritih korelacij ter na podlagi predpostavljene verjetnosti, da bo problem nastopil. Tako lahko te statistike in domnevne povezave legitimirajo prisilne vdore v populacijo, ki ne povzroča nobenih težav, lahko pa tudi potrjujejo obstoječe stereotipe o določenih tipih družin ali okolij (npr. o teh, ki živijo v pomanjkanju ali ki imajo manjšinsko etnično ozadje). Režimi pojasnjevanja resničnosti, v katere so preventivni vzgojni programi vgrajeni, izključujejo akterje same, da bi definirali probleme, s katerimi bi se morali spopasti (izključenost, revščina, slabi dosežki v šoli, slabe bivalne razmere, nasilje ...). Diskusija o tem in definiranje vseh teh ključnih problemov sta prepuščena strokovnjakom. Nikakor pa ni očitno, poudarijo

Vandenbroeck idr. (prav tam), da so družbeni cilji preventivnih programov in drugih intervencij vselej tudi skladni s cilji povečati dobrobit in dostojanstvo ljudi, ki težave izkušajo.

Mnogo vzgojnih programov, opozarjajo Vandenbroeck idr. (prav tam), temelji na predpostavki, da je treba uporabnike teh programov naučiti, kaj je npr. pozitivno starševanje oz. vedenje. Predpostavljajo, da starši tega ne vedo, vedo pa strokovnjaki. A v resnici v mnogo primerih ljudje, ki se znajdejo v težavah, npr. starši, vedo, da stvari ne gredo v pravo smer, a so ujeti v težkih okoliščinah, ki jim ne dovoljujejo, da bi ravnali skladno s svojimi željami, saj so žrtve revščine, segregacije, rasizma ali slabih bivalnih razmer. Najprej bi potrebovali ureditev socialnih razmer, ki bi jim omogočile dostojno in z razmerami določene družbe usklajeno življenje. Šele potem bi lahko prišli na vrsto intervencijski programi, namenjeni denimo obvladovanju čustvenih in vedenjskih težav, če bi ti sploh še bili potrebni. Zavedati se je torej treba, da intervencijski programi, usmerjeni v otroke z vedenjskimi težavami, lahko pomenijo tveganje za individualizacijo družbenih problemov v državi socialnega investiranja.

Procesi interveniranja znotraj socialnega varstva ter vzgoje in izobraževanja torej potekajo v kompleksnih in neenopomenskih družbenih kontekstih. Čeprav uporabimo pojem socializacija, vzgoja ali izobraževanje, pa vseh teh procesov ne moremo pojmovati drugače kot recipročno, kjer posameznik in skupnosti vzajemno oblikujejo drug drugega. Pri tem se lahko, predlagajo Vandenbroeck idr. (2009), naslonimo na koncept bogatega otroka, bogatega mladostnika, bogatega starša (Dahlberg in Moss, 2005, prav tam), kar pomeni, da so za strokovnjake otroci, mladostniki oz. njihovi starši polni virov in potencialno močni družbeni akterji. V paradigmi socialnega dela je to imenovano krepitev moči (glej npr. Dragoš idr., 2008), ta pristop pa je zelo aktualen tudi znotraj socialnopedagoške stroke. Če to vzamemo za izhodišče, potem moramo svoje intervencije nenehno preizpraševati s težkimi vprašanji, ki jih v ta namen ponuja avtor Vandenbroeck idr. (prav tam) in se zdijo izrednega pomena za ta razmislek: *Zakaj bi intervenirali? S kakšnim namenom? Kdo je te namene in cilje določil in kdo je bil iz teh diskusij izključen? Kakšni neželeni, stranski učinki se lahko ob naših intervencijah pojavijo in kako bomo z njimi opravili? Komu naše intervencije služijo?* K vprašanjem bi dodala še enega: Je naša intervencija na mikro ravni v skladju ali v neskladju s tem, kar bi bilo treba narediti na makro ravni?

Vsakršna intervencija, naj bo vpeta v vzgojno-izobraževalni kontekst, socialno skrbstvo ali neformalne mreže, se udejanja prek žive interakcije z drugimi. Neoliberalni koncept individualne odgovornosti (ki pomeni, da je posameznik sam odgovoren za svoje odločitve ter posledično za uspeh ali neuspeh, neodvisno

od denimo družbene neenakosti, različnih izhodiščnih položajev, raznovrstnih prikrajšanosti in potreb) je ozek predvsem v smislu, da ne pušča dovolj prostora vzajemni povezanosti in soodvisnosti ter taji predpostavko, da je človeški razvoj v osnovi vpet v odnose z drugimi (Razpotnik, 2011). Skladno s tem Vandebroek idr. (2009) ponujajo namesto v neoliberalnem družbenem ustroju vse bolj popularnega diskurza individualne odgovornosti, koncept deljene odgovornosti. Znotraj koncepta deljene odgovornosti je odgovornost razumljena kot taka, ki se poraja v dialoški interakciji med udeleženiimi akterji. Znanje in rešitve, ki se v tem medprostoru porodijo, so neobhodno kontekstualni, začasni in mikro-politični (Mozère, 2007; prav tam). V nasprotju z neoliberalnim pojmovanjem državljanstva, odnosnega državljanstva ne bi smeli obravnavati kot lastnosti posameznikov, ampak prej kot aparat refleksije ter izhodišče za oblikovanje novih vzgojnih in drugih odnosnih praks. Pri tem tudi ne gre za statično kategorijo, nekaj, kar lahko dosežemo enkrat za vselej, temveč gre bolj za nomadski proces postajanja in vmesnosti (Razpotnik, 2011). Avtorji (Vandebroek idr., 2009) z odnosnim državljanstvom neobhodno povezujejo spoštovanje različnosti. Vendar ne različnosti kot zahteve po toleranci do tistih, ki se odklanjajo od prevladujočih norm, temveč veliko bolj kot refleksijo teh norm samih, ki odklone in izključevanje ustvarjajo. Na polju socialnega skrbstva, vzgoje in izobraževanja nas koncept odnosnega državljanstva ne vodi v ustvarjanje programov ter intervencij, ki bi povečevali avtonomijo in dodajali moč, temveč v razvoj takih programov, kjer bi ljudje lahko vzajemnost, soodvisnost in dodajanje moči preprosto preizkušali in živeli (Ramaekers, 2010). V smislu oblikovanja politik koncept odnosnega državljanstva ne zahteva nujno izgradnje povsem novih prostorov in modelov intervencij za posameznike, temveč predvsem odprtje refleksije in že postavljenih (na koncu prejšnjega odstavka) odprtih vprašanj namenov interveniranja pri obstoječih intervencijah in obstoječih oblikah sobivanja.

SKLEP

Socialna pedagogika in njej sorodne stroke (s katerimi se srečuje v različnih poljih svojega delovanja) ne le intervenirajo in obravnavajo, ampak tudi konstruirajo oz. sodelujejo pri konstrukciji diskurzov o problematiki, težavah, motnjah, odklonskem vedenju. Vprašanje, ki me je vodilo skozi celotni razmislek, je prav razkorak med osredotočanjem na individualne probleme na eni strani ter usmeritvijo v korenite družbene spremembe s ciljem manjšanja neenakosti in večanja blagostanja zapostavljenih družbenih skupin ter odgovornosti skupnosti

za večjo družbeno pravičnost na drugi. Različni nivoji delovanja so soodvisno prepleteni. Kar izvajamo na mikro in mezo ravni, postopoma gradi oz. ima moč spreminjati makro raven.

O vlogi socialne pedagogike v zvezi s to dilemo lahko razmislimo na podlagi avtoric Bradt in Bouverne De Bie (2009), ki pišeta o socialnem delu. Ugotavljata, da je bilo socialno delo tradicionalno in je še danes močno posvečeno delu na primerih posameznikov ali družin in iz tega izhajajočih individualnih intervencij (orig. *casework interventions*). To govori o pretežnem fokusu socialnega dela na mikro raven, otroke, mladostnike, družine. To je seveda še kako potreben in cenjen pristop, znotraj katerega so uporabniki lahko razumljeni in sprejeti kot avtonomna bitja. Vendar pa isti avtorici izražata pomislek, da je s tako usmeritvijo socialno delo izgubilo vpogled v to, kako je mikro raven povezana z makro ravnijo. Tako je na primer avtonomija mladostnikov, ki je aksiom na mikro ravni, lahko prevedena v poudarjanje individualne odgovornosti teh istih mladostnikov (npr. tistih, označenih za *mladoletne prestopnike*) in njihovih staršev tudi na makro ravni. To po mnenju omenjenih avtorjev ustvarja neuravnotežen fokus in socialno delo naj bi se po njunem mnenju zavedalo dejstva, da ima način delovanja na mikro ravni posledice za konstrukcijo problema mladostnikov z *izstopajočim ali odklonskim vedenjem* tudi na makro ravni.

Ena od rešitev za premik na tem področju je irska izkušnja oblikovanja oz. uveljavitve skupnostnega socialnega dela (Heenan, 2004). Na področju prestopništva mladostnikov je lahko skupnostno socialno delo pomemben premik prav z vidika naslavljanja družbenih neenakosti in mehanizmov socialnega izključevanja na nekoliko širši ravni. Kot tako pa lahko tudi izziva obstoječe definicije bodisi izstopajočega ali pa delinkventnega vedenja mladih, za katere se v sedanji situaciji zdi, da vse preveč naslavljaajo zgolj nekatere družbene skupine mladostnikov (Bradt in Bouverne De Bie, 2009).

Nujno je torej mikro interakcije v vzgojno-izobraževalnem prostoru in zunaj njega povezati s socialno, ekonomsko in politično umeščenostjo le-teh. Po tej poti lahko razkrijemo tveganja, ki jih odpira dekontekstualizacija. Ta lahko vodi v še večje marginaliziranje specifičnih skupin otrok, mladostnikov in njihovih družin, ko se jih reducira na objekte intervencij, namesto, da bi jih videli kot ustvarjalce pomena v vzgojnih ali izobraževalnih diskusijah (Vandenbroeck in Bouverne De Bie, 2006). Ne nazadnje družbene spremembe, ki smo jim priča, lahko zavzamejo zelo raznovrstne oblike načinov življenja. In stalna refleksija obstoječih diskurzov je nujna zato, ker je najboljše dobro otrok ter mladostnikov po mnenju avtorja in avtorice (prav tam) prepomembna zadeva, da bi jo prepustili predpostavkam samoumevnosti in inercije.

LITERATURA

- Beck, U. (2003). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control*. Herts: Paladin.
- Bourdieu, P. (1986): The Forms of Capital. V J. G. Richardson (ur.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (str. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Bradt, L. in Bouverne-De Bie, M. (2009). *Social Work and the Shift from Welfare to Justice*. *British Journal of Social Work*. 2009 (39), 113–127.
- De Mey, W., Coussée, F., Vandebroek, M. in Bouverne-De Bie, M. (2009). Social work and parent support in reaction to children's antisocial behaviour: constructions and effects. *International Journal of Social Welfare*, 2009 (18), 299–306.
- Dekleva, B. in Razpotnik, Š. (2002). *Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Dragoš, S., Leskošek, V., Petrovič Erlah, P., Škerjanc, J., Urh, Š. in Žnidarec Demšar, S. (2008). *Krepitev moči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
- Featherstone, B. (2006). Rethinking Family Support in the Current Policy Context. *British Journal of Social Work* 36 (1), 5–19.
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Krajnc, M. in Kirbiš, A. (2009). *Kdo je uspešen v slovenski šoli? (Poročilo o rezultatih raziskave v okviru projekta Perspektive evalvacije in razvoja sistema vzgoje in izobraževanja.)* Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Giddens, A. (1998): *The Third Way: the renewal of social democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class Analysis and the Class Theory: Reorientation of the Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *British Journal of Sociology*, 61 (Suplement 1), 481–505.
- Hennan, D. (2004). Learning leasons from the past or re-visiting old mistakes: Social work and community development in Northern Ireland, *British Journal of Social Work*, 34 (6), 793–809.
- Klanjšek, R., Flere, S. in Lavrič, M. (2007). Kognitivni in družbenoekonomski dejavniki šolskega uspeha v Sloveniji. *Družboslovne razprave*, XXIII – 2007 (55), 49–69.
- Kobolt, A., Caf, B., Brenčič, I., Lesar, I., Rapuš-Pavel, J., Pelc Zupančič, K., Peček, M., Metljak, U., Potočnik, Š., Verbnik Dobnikar, T. in

- Cimermančič, Z. (2010). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajncan, M. (2009). Vedenjske in čustvene motnje otrok in mladostnikov v slovenskih vzgojnih zavodih. *Socialna pedagogika*, 13 (2), 147–175.
- Krajncan, M. (2010). Otroci in mladostniki v vzgojnih zavodih, stanovanjskih skupinah in mladinskih domovih. V M. Krajncan in P. Miklavžin (ur.), *Zdravje mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje, 33–57.
- Kramarič, K. (2008). *Celostna prenova vzgojno-prevzgojnega sistema v Sloveniji (Analiza stanja vzgojno-prevzgojnega sistema ter zahteve po spremembah na multidisciplinarni ravni)* Veržej: Vzgojni dom Veržej Veržej. (neobjavljeno gradivo).
- Kroflič, R., Mažgon, J., Klarič, T., Jeznik, K., Štirn Janota, P., Štirn Koren, D., Skubic Ermenc, K., Vončina, V., Lenič, Š., Makovec, D., Rutar, V. in Peček Čuk, M. (2009). *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Metljak, U., Kobolt, A. in Potočnik, Š. (2010). Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam. V A. Kobolt, (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 87–113.
- Opara, B., Barle, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni-Lukšič, M., Zorc-Maver, D., Bregar-Golobič, K., Molan, N., Vovk Ornik, N., Klavžar, K. in Vršnik Perše, T. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
- Parton, N. (2006). Every Child Matters: the shift to prevention whilst strengthening protection in children's services in England. *Children and Youth Services Review* 28 (8), 796–992.
- Popkewitz, T. (2003). Governing the Child and Pedagogicalization of the Parent: a historical excursions into the present. V M. Bloch, K. Holmund, L. Moquist in T. Popkewitz (ur.) *Governing Children, Families and Education: restructuring the welfare state* (str. 35–62). New York: Palgrave.
- Popkewitz, T. in Brennan, M. (1997). Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices. *Educational Theory* 47 (3), 287–313.
- Ramaekers, S. (2010). *Pedagogy of the encounter? Philosophical notes on the idea of 'meeting places' as forms of parent support*. Leuven: Centre for Philosophy of Education.

- Razpotnik, Š. (2004). *Preseki odvečnosti: nevidne identitete mladih priseljenk v družbi tranzicijskih vic*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razpotnik, Š. (2011). Premoščevalni potencial družinskega centra. *Teorija in praksa*, 48 (2), 491–507.
- Rosanvallon, P. (1995). *La nouvelle question sociale: repenser l'état-providence*. Paris: Seuil.
- Vandenbroeck, M. in Bouverne-De Bie, M. (2006). Children's agency and educational norms (A tensed negotiation). *Childhood*, 13 (1), 127–143.
- Vandenbroeck, M., Boonaert, T. in Van Der Mespel, S. (2009): Dialogical Spaces to Reconceptualize Parent Support in the Social Investment State. *Contemporary Issues in Early Childhood* 10 (1), 66–77.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP). (2000). Uradni list RS, št. 54/2000. Pridobljeno 10.4.2011 s svetovnega spleta: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r02/predpis_ZAKO2062.html.

MOTEČE VEDENJE: OZADJA IN OSNOVNI DEJAVNIKI, KI NANJ VPLIVAJO

125

DISTURBING BEHAVIOUR: BACKGROUND AND THE BASIC FACTORS

Tomaž Vec, dr. psih.

Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana

tomaz.vec@guest.arnes.si

POVZETEK

Z modelom SIVI bom v tem besedilu poskušal osvetliti štiri osnovne dejavnike povezane z motečim vedenjem: tiste, ki izhajajo iz skupine in skupinske dinamike (S), dejavnike, ki so povezani s posameznikom (I), njegovimi osebnostnimi, biološkimi in drugimi značilnostmi, dejavnike, ki izhajajo iz značilnosti in stilov vodenja (V), ter dejavnike, ki jih oblikuje institucija s svojo kulturo (I). V članku utemeljujem, kako lahko ti dejavniki delujejo – ali vsak zase, še pogosteje pa povezani v kompleksno prepleteno celoto – bodisi kot ogrožajoči bodisi kot preventivni glede razvoja motečega vedenja.

KLJUČNE BESEDE: *moteče vedenje, model SIVI, otroci, mladostniki, preventivni dejavniki, ogrožajoči dejavniki.*

ABSTRACT

The following paper attempts to shed some light on four fundamental sets of factors related to disturbing behaviour, using the GIMI model: factors related to group dynamics (G), factors related to the individual and

his/her personal, biological and other characteristics (I), factors related to characteristics and styles of management (M), and those engendered by the institution and its culture (I). The paper seeks to explain how these factors function – either separately or, as is more often the case, as a complex network – to either facilitate or prevent the rise of disturbing behaviour.

KEY WORDS: *disturbing behaviour, GIMI model, children, adolescents, preventive factors, facilitative factors.*

UVOD

V slovenskem (strokovnem) prostoru je uporaba pojmov, povezanih z motečim vedenjem, precej pestra (npr. motnje vedenja, agresivnost in agresivno vedenje, vedenjske težave, disocialnost itd.). Sam pojem ‚moteče vedenje‘ pa je relativno neuveljavljen, čeprav so pojavi motečega vedenja zlasti na edukativnem področju (v mislih imam šole, vrtce, dijaške domove ipd.) tisti, ki so jim učitelji, vzgojitelji kot tudi starši najtežje kos. Prav različne oblike motečega vedenja namreč povzročajo največ občutij nemoči in neuspešnosti (tako v poklicni kot starševski vlogi), s čimer so povezane različne težave od izgorevanja in fluktuacije na delovnem mestu pa vse do občutij nekompetentnosti in celo psihosomatike. V prispevku osvetljujem različna psihološka ozadja vedenja, pri čemer se namenoma izogibam pojmom, kot so delinkvenca, prestopništvo, kriminaliteta (ki so pravni pojmi in večinoma pomenijo vedenje v nasprotju z zakoni). Ne uporabljam niti povezav s terminoma psihopatija in sociopatija (v preteklosti uporabljana pojma, povezana z medicinskimi pristopi). Motečega vedenja tudi ne enačim z (v zadnjih letih pogosteje uporabljanim) terminom motnje vedenja (v klasifikaciji ICD-10 in DSM-IV TR). Motnje vedenja (pred katerimi se lahko pojavi moteče vedenje) se namreč nanašajo na težje, dlje časa trajajoče, ponavljajoče se, različne simptome, ki se pojavljajo na različnih področjih življenja. Nekoliko neustrezno se mi namreč zdi govoriti o motnji simptomatike, kakršen pomen tako rekoč nosi termin motnje vedenja.

Značilno za moteče vedenje je, da gre pri tem vedno za vedenje v socialni interakciji (v kar uvrščam celoten spekter besedne in nebesedne komunikacije). Seveda pa pri tem ne bi smeli imeti v mislih zgolj agresivnega vedenja, temveč cel spekter vedenja, ki je socialno manj sprejemljivo oz. nesprejemljivo. V svoji pojavnosti je blizu pojmu disocialno vedenje (ki sta ga pri nas uporabljala Bregant in Bečaj že leta 1987) in ga označita za tisto vedenje, ki ni skladno z

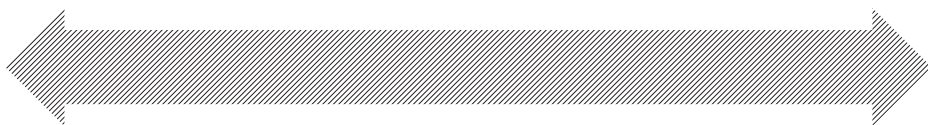
normativno urejenostjo družbe. Vendar moteče vedenje v nasprotju z disoci- alnostjo zajema tisti del kontinuuma, ki je manj antisocialno naravnano in ne zajema asocialnega vedenja.

Prav zato, ker je moteče vedenje vezano na socialno interakcijo, je njegova temeljna značilnost, da v večini primerov ni moteče za tistega, ki tako vedenje izraža, temveč je moteče za samo socialno okolje, torej za tistega ki se s takšnim vedenjem sooča. Akterji motečega vedenja torej najpogosteje ne čutijo t. i. bolezenskega pritiska k spremembi svojega vedenja. Za te otroke in mladostnike so moteče šele posledice, ki so jih zaradi svojega vedenja deležni od svoje socialne okolice (s strani vrstnikov odklanjanje, agresija, sovražna nastrojenost, privoščljivost ipd., s strani odraslih pa kazni, povračila, ki jih morajo izvajati sami, pa tudi agresija, maščevalnost ipd.). Prav zaradi tega, ker je moteče vedenje vedno socialno umeščeno, ga nameravam v tem prispevku osvetliti ne toliko s (pri nas vedno pogosteje uporabljanega) medicinskega vidika (kar mi predstavljata klasifikaciji ICD-10 in DSM-IV TR), ampak pretežno s soci- alno-psihološkega vidika, ki ga vidim povezanega s sistemskim pristopom Faringtona (2005) ter s holistično obravnavo Timmermana in Emmelkampa (2005). Iz navedenega izpeljem model SIVI, iz katerega so razvidni štirje osnovni dejavniki, povezani z motečim vedenjem: tisti, ki izhajajo iz skupine in skupinske dinamike, dejavniki, ki so povezani s posameznikom, njegovimi osebnostnimi, biološkimi in drugimi značilnostmi, dejavniki, ki izhajajo iz značilnosti in stilov vodenja, ter dejavniki, ki jih oblikuje organizacija s svojo kulturo.

POJAVNE OBLIKE IN DEJAVNIKI MOTEČEGA VEDENJA

Moteče vedenje ne zajema le različnih oblik agresivnega vedenja, temveč ima zelo različne oblike in stopnje (ne)sprejemljivosti – od nagajivosti, nezbranosti, neupoštevanja navodil, pomanjkljivega spoštovanja drugih, neosvojenega bontona pa vse do hujših antisocialnih vedenj, kot so kraje, maltretiranje drugih, spolno nesprejemljivih vedenj, poškodovanja lastnih in tujih stvari, ogrožanja lastne varnosti in varnosti ali celo življenj drugih. Značilno je, da so nekatere oblike motečega vedenja širše družbeno nesprejemljive (npr. fizična agresija, poseganje po tuji lastnini, mučenje živali ...), nekatere pa so odvisne od specifičnega socialnega okolja. Tako je neko vedenje npr. lahko moteče za nekatere učitelje ali za enega od staršev, za druge učitelje in sorodnike pa ni (npr. ugovarjanje odraslemu, tekanje po hodniku, pogovarjanje s hrano v ustih ...).

Če na tem mestu izpostavim še razliko med motečim vedenjem ter t. i. motnjami vedenja in osebnosti (kar je bil še do nedavnega zelo uporabljan termin v Sloveniji), naj zapišem, da če je vedenje nekoga moteče, še ne pomeni, da je (osebno) moten. Enako velja tudi (v nasprotju z laičnim mišljenjem), da intenziteta oz. sama stopnja motečnosti (teža simptoma) ne pomeni tudi teže problematike – tiste otroke in mladostnike, ki izražajo bolj nesprijemljivo vedenje, ne smemo zgolj na podlagi tega umeščati med težavnejše ali bolj motene. Kot kaže, je veliko boljši kriterij določanja težavnosti/motenosti stopnja zmožnosti zadovoljevanja osnovnih psihosocialnih potreb. Prav zato velja, da obstoječe usmerjanje (tudi tisto, ki ga predlagajo medicinsko usmerjeni strokovnjaki, (nekateri pedopsihiatri, klinični psihologi)) z izrazom motnje neustrezno in neupravičeno pokrije celoten spekter, čeprav lahko težave tega področja ponazorimo v kontinuumu:



Prehodne, manjše, običajne težave, ki ne potrebujejo posebnih oblik pomoči (otrok jih premaguje sam v interakciji s socialnim okoljem).

Težave, ki ovirajo zadovoljevanje otrokovih potreb (težave, ki jim otrok s svojim funkcioniranjem ni kos, jih ne zmore konstruktivno reševati).

Otrok potrebuje pomoč v okviru drugačnih pristopov (nudijo lahko učitelji, svetovalni delavci v OŠ).

Težave, ki resneje ovirajo zadovoljevanje otrokovih potreb.

Otrok potrebuje specializirano pomoč.

Motnje (otrok ima moten odnos do stvarnosti, do socialnega okolja in do sebe), potrebe zadovoljuje tako, da to njega in/ali okolico pomembno ogroža.

Otrok potrebuje obravnavo v specializirani ustanovi (vzgojni zavod, stanovanjska skupina, ...).

„Meje med skupinami seveda niso jasne in enopomenske, a otrok/mladostnik potrebuje ustrezno pomoč na vseh ravneh. Otroci v prvi skupini zmorejo v interakciji s socialnim okoljem (če je to funkcionalno) premagovati prehodne, razvojno in situacijsko pogojene težave. Deloma tudi otroci/mladostniki druge skupine ob pomoči strokovno usposobljenih (učitelji, svetovalne službe ...) konstruktivno premagujejo nastale težave in zadovoljujejo svoje potrebe. Del otrok in mladostnikov iz te skupine ter vsi iz tretje in četrte pa bi, dokler funkcionira sprejeti sistem usmerjanja, morali biti usmerjeni, saj običajni vzorci soočanja in spoprijemanja s težavami niso več funkcionalni. V četrti skupini otroci/mladostniki potrebujejo obravnavo v specializiranih ustanovah (vzgojni zavodi, stanovanjske skupine) in predstavljajo le zelo majhen del populacije.“ (Kobolt in Vec, 2011, str. 91)

V nasprotju s klinično-psihološkimi modeli, ki so poskušali odkrivati predvsem vzroke za pojav antisocialnosti (npr. Lahey, Waldman in McBurnett, 1999), se v sodobnih pristopih (Burke, Loeber, Lahey, Rathouz, 2005; Burke, Pardini, Loeber, 2008; Loeber, Burke in Pardini, 2009; Stringaris in Goodman, 2009) poudarja, da je dejavnikov (ne vzrokov!), ki vplivajo na različne oblike nesocialnega vedenja, več, da pogosto delujejo posredno ter nastopajo medsebojno povezano in prepleteno. Seveda enako velja tudi glede preventivnega delovanja, povezanega z motečim vedenjem, kot je v raziskavi o nasilju poudarila že Prothrow-Stith (1987).

Stringaris in Goodman (2009) govorita o treh dimenzijah, ki predstavljajo tako dejavnike tveganja, oporne točke za napovedovanje kot področja, na katerih lahko delujemo ob soočanju z opozicionalnim vedenjem pri mladostniku. Poimenovala sta jih razdražljivost (se povezuje s temperamentom, hitrostjo odzivanja – zlasti z jezo in zamerljivostjo), škodljivost (ki pomeni neobčutljivo, preišljeno agresivno delovanje proti drugim) in samosvojost (ki zajema prepire z odraslimi, odklanjanje in neupoštevanje pravil, norčevanje iz drugih ipd.).

Medtem ko je v preteklosti prevladovalo prepričanje, da delovanje staršev neposredno vpliva na funkcioniranje otroka, pa je več sodobnih raziskav osredotočenih na proučevanje posrednih vplivov. Kot so ugotovili v svoji longitudinalni študiji Morrison, Rimm-Kauffman in Pianta (2003), je že interakcija matere (ki naj bi bila občutljiva in spodbujajoča k prosocialnemu vedenju) z otrokom, ki je komajda vključen v vrtec, povezana tako s socialnim vedenjem kot z učnim uspehom v srednji šoli. Prav tako so ugotavljali Simpkins, Weiss, McCartney, Kreider in Dearing (2006), da je pri otrocih iz socialno-ekonomsko slabše situiranih družin njihov uspeh na matematičnem in literarnem področju pomembno povezan s pozitivnim odnosom z materjo (izražanje topline, pozitivna naravnost, skrb drug za drugega, skupno preživljanje časa, npr. skupno branje).

Sodelovanje staršev s šolo in učinek tega sodelovanja sta povezana tudi s socialno-ekonomskim statusom staršev in njihovo etnično pripadnostjo (Domina, 2005). Sodelovanje staršev z nizkim socialno-ekonomskim statusom s šolo je povezano s precejšnjim izboljšanjem vedenja njihovih otrok. Zanimivo pa je, da je bilo v tej raziskavi ugotovljeno, da otroci staršev iz srednjega socialno-ekonomskega sloja ob večjem sodelovanju svojih staršev v šoli celo nekoliko poslabšajo svoje vedenje. Po vsej verjetnosti gre za vpliv otrokove percepcije oz. pomena, ki ga otrok pripiše vključevanju svojih staršev v šolo.

Starši, ki otroku pojasnjujejo izobraževalne naloge na njihovem razvoju primerni ravni in ki hkrati nudijo čustveno podporo svojemu otroku, imajo (Stright, Neitzel, Sears in Hoke-Sinex, 2001) pogosteje take otroke, ki so pripravljeni sodelovati v razredu, ki poiščejo pomoč učitelja, kadar jo potrebujejo, ter so odgovorni pri svojem delu. Podobno sta ugotovila tudi Amato in Rivera (1999), da povzročajo otroci manj disciplinskih prekrškov ter imajo manj socialnih in čustvenih težav, kadar jim starši posvečajo več časa, pokažejo lastna čustva in razvijajo z njimi tesnejše odnose v različnih starostnih obdobjih. Newman (2005) ugotavlja, da je pomoč staršev še posebej pomembna za učence s posebnimi potrebami. Še več, raziskave kažejo, da učenci, ki imajo doma podporo, zmorejo delovati bolj odgovorno celo v razredih, ki so nestrukturirani in v katerih je več disciplinskih problemov.

Tudi naša raziskava (Vec, 1998), narejena v enem od slovenskih vzgojnih zavodov, je že pred leti pokazala, da je kar nekaj dejavnikov, ki lahko pripeljejo do razvoja vedenjskih motenj. Te dejavnike smo zaradi povezovanja v tipične sklope poimenovali kar družinski disocialni sindrom. Tako smo ugotavljali, da je za vedenjske motnje pri otroku rizično: kadar so starši poklicno neuspešni, zlorablajo alkohol, kadar je pri celotni družini opaziti pomanjkanje aktivnih interesov in zatekanje v pasivnost ter lagodnost, če so družine v celoti ne vključene ali celo konfliktne v socialnem okolju, kadar obstaja konfliktnost in nestalnost v partnerskih odnosih ter če starši uporabljajo vzgojo, ki bi jo lahko označili kot kaotično.

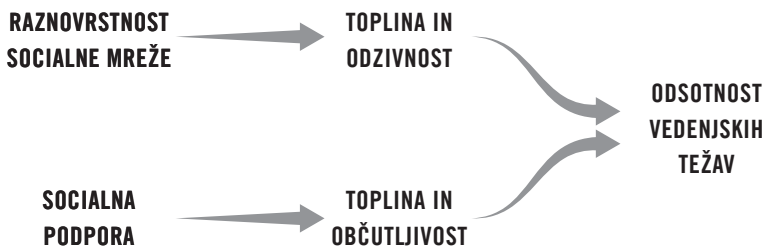
Po raziskavah avtoric Marshall, Noonan, McCartney, Marx in Keefe (2001) k temu veliko pripomore tudi t. i. socialna mreža, v katero je vključena družina kot celota. Ugotavljale so, da prav raznovrstnost povezav staršev s socialnim okoljem (socialna mreža družin, prijateljev in sosedov) pomembno vpliva na občutek večje učinkovitosti pri starših, na zagotavljanje bolj kognitivno in socialno spodbujajočega domačega okolja ter na večje izkazovanje topline in občutljivosti do otrok. Starši tako omogočajo otroku večjo čustveno podporo, kar posredno vpliva na izoblikovanje otrokovih podpornih dejavnikov, zaradi česar

imajo manj vedenjskih težav, razvijejo boljše socialne veščine (so bolj socialno kompetentni), dosegajo boljši uspeh pri delu v šoli in so manj depresivni. Avtorice (prav tam) poudarjajo, da je socialna podpora in raznovrstnost socialne mreže prek starševske vzgoje posredno povezana tako s socialnimi kompetencami, vedenjskimi težavami kot z dobrim počutjem otroka.



Slika 1: Vpliv socialne mreže in podpore poteka prek vzgoje na otrokovo počutje

Socialna podpora in raznovrstnost socialne mreže pa sta posredno prek izražene topline v odnosu in odzivnosti na otroka ter topline in občutljivosti oz. senzibilnosti za potrebe otroka in probleme, s katerimi se sooča, povezana tudi z manjšim številom vedenjskih težav v šoli (prav tam).



Slika 2: Socialna mreža prek topline in odzivnosti ter podpora prek topline in občutljivosti vplivata na odsotnost vedenjskih težav.

Ne le to, avtorice (prav tam) so našle tudi posredno povezavo raznovrstnosti socialne mreže, v katero je vključen otrok, ki vpliva na večje število kognitivnih spodbud s strani staršev in prek tega na boljše razvite otrokove socialne kompetence.



Slika 3: Vpliv socialne mreže na otrokove kompetence poteka prek kognitivnih spodbud staršev.

Iz navedenih raziskav je razvidno, da raznovrstnost socialne mreže in dobra socialna podpora, ki je je deležna družina v celoti, prek kakovosti odnosov med otrokom in starši vpliva na to, kako bo otrok deloval v šoli. K temu, ali se bo sodelovanje staršev s šolo tudi v realnosti uresničevalo, prispevajo pomemben delež še psihološki konstrukti staršev (njihova prepričanja o samem sodelovanju, zaznavanje povabila k sodelovanju in zaznavane življenjske okoliščine), kot so ugotovljale avtorice Green, Walker, Hoover-Dempsey in Sandler (2007). Caspe, Lopez in Wolos (2007) so pozitiven odnos, ki omogoča sodelovanje, opredelile s tremi odločilnimi dejavniki: A) podpora (npr. starševsko izražanje topline, občutljivosti in spodbujanja), B) ustrezno poučevanje, ki temelji na otrokovem razvoju in njegovih značilnostih ter C) spoštovanje otrokove naraščajoče avtonomije. Otrok prek interakcij s starši in drugimi skrbniki razvija socialne veščine, ki jih prenaša v šolsko okolje.

Elias, Patrikakou in Weisberg (2007) menijo, da je pri sodelovanju staršev s šolo treba upoštevati tudi posebnosti določenega obdobja v odraščanju otroka. Zapišejo, da je izmed vseh za otroka najtežji prehod iz osnovne v srednjo šolo, saj je srednješolsko obdobje tisto, ki je najbolj zaznamovano z ogromnimi spremembami na biološkem, osebnem, socialnem, družinskem in kulturnem področju. Takrat se namreč spreminja hormonsko ravnovesje, mladostnik spolno dozoreva, spreminja se njegova samopodoba, odnos z vrstniki in odraslimi, poveča se rizično vedenje (tako v povezavi z dovoljenimi in prepovedanimi drogami kot tudi v povezavi s spolnim vedenjem), mladostniki se večkrat soočajo z neuspehom v šoli ipd. Vse te številne in velikokrat prav dramatične spremembe v mladostnikovem življenju od njega zahtevajo vedno nove prilagoditve in razvoj vedno novih strategij soočanja s temi spremembami.

Problem srednjih šol vidijo Elias, Patrikakou in Weisberg (2007) v tem, da je prispevek sodelovanja staršev s šolo zgolj obrobni ali pa povezan le z osnovnimi stvarmi, saj so le izjemoma starši povabljeni k sodelovanju sistematično. Tako opozarjajo tudi, da je na mnogo področjih mladostnikovega življenja precej nerealno pričakovati od staršev večjo angažiranost in pomoč mladostniku

(npr. če samo pomislimo na mnogo vsebinskih področij, povezanih z digitalno tehnologijo, ki jo starši velikokrat mnogo slabše obvladajo kot njihov mladostnik). Pomoč pri učenju vsebin bi morali starši v večji meri zamenjati z rednimi razgovori o tem, kaj se učijo, s kakšnimi težavami se pri tem soočajo, s čim se spopadajo na čustvenem in s čim na socialnem področju. Vse to po prepričanju avtorjev (prav tam) zagotavlja tako zdrave komunikacijske kanale kot podporo mladostnikovem napredku v šoli in drugod. Tako lahko npr. „skupne večerje postanejo krasna priložnost za pomoč otroku pri razvoju njegovih pogovornih spretnosti, učenja, kako pripovedovati o dogajanju čez dan, na način, ki je spoštljiv do poslušalcev ... predstavljajo tudi čas, v katerem lahko mladostnik brusi svoje spretnosti poslušanja, empatije in spoštljivosti do drugih“ (prav tam, str. 545).

KOMPLEKSNOŠT IZVOROV MOTEČEGA VEDENJA

Kot sledi že iz zgoraj zapisanega, lahko le redko kot izvor motečega vedenja prepoznamo en sam posamezni dejavnik. Najpogosteje je moteče vedenje povezano z več različnimi dejavniki (tako neposrednimi kot posrednimi), ki šele povezani v prepleteno, sovplivajočo mrežo lahko izzovejo moteče vedenje. Prav zaradi tega v praksi ugotavljamo, da skorajda ne obstajajo preproste in hitre rešitve (nasveti) pri soočanju s to problematiko. Poenostavljeno razmišljanje v stilu ‚otrok je moteč, ker so ga tako starši vzgojili‘, ali ‚tako se obnaša, ker je agresiven po očetu‘, ali ‚nemogoč je, ker enostavno vidi, da ima od tega korist‘ ne sodi v strokoven pristop. Seveda pa pri razumevanju problematike in pri načrtovanju pristopa potrebujemo določene modele, ki kompleksnost etioloških povezav predstavijo prek posameznih sklopov. Če izhajamo iz modela SIVI (Vec, 2009), ki poskuša povezati različne ugotovitve tega področja, vidimo, da se usmerja na štiri temeljna psihološka ozadja motečega vedenja:



Slika 4: Model SIVI – temeljna psihološka ozadja motečega vedenja (Vec, 2009).

SKUPINA KOT IZVORNI DEJAVNIK MOTEČEGA VEDENJA

Na moteče vedenje lahko skupina vpliva na več različnih načinov; včasih deluje kot samostojni dejavnik izvora motečega vedenja, še pogosteje pa, v povezavi s povsem individualnimi značilnostmi članov skupine in/ali z neustreznim vodenjem moteče vedenje sooblikuje in sovzdržuje. Oglejmo si nekaj temeljnih elementov, ki lahko pri članih skupine delujejo kot izvor motečega vedenja:

1. Skupinske norme – deluje kot izvor motečega vedenja takrat, ko se posameznik zaradi želje po vključitvi v skupino vede tako, kot misli, da skupina od njega pričakuje, in/ali sprejme nekatere njene norme, ki niso skladne s sprejetimi v širšem socialnem kontekstu. Otrok ali mladostnik se moteče vede zaradi pomena, ki ga ima zanj skupina. Bolj ko ponotranji socialno neustrezne norme, v večji meri se vede moteče tudi zunaj svoje t. i. referenčne skupine.
2. Kultura ravnanja s konflikti in problemskimi situacijami je tesno povezana z normami skupine, le da gre pri tem za specifične norme ravnanja v konfliktnih in problemskih situacijah. Motečega vedenja bo več v skupinah, kjer ,kultura' ne podpira soočanja in konstruktivnega ravnanja s konflikti in problemi.
3. Siljenje skupine – včasih mladostnik nekatera vedenja sicer sprejme v skupinskih situacijah (zaradi različnih vzrokov, bodisi zaradi pomena skupine bodisi si obeta neko korist bodisi zaradi strahu pred posledicami odklonitve ...), vendar takšnega vedenja ne ponotranji, ga sam ne odobrava. Ker ga ne sprejme za svojega, sebi lastnega, je moteče vedenje prisotno zgolj v skupini.
4. Strukture (komunikacijska, struktura skupinskih vlog, socialnih moči, ipd.) – z motečim vedenjem v skupini so različne oblike skupinskih struktur povezane na različne načine:
 - moteče vedenje lahko nastaja že pri samem oblikovanju strukture (kot del razvoja skupinske dinamike), ko morajo člani skupine vzpostaviti medsebojna razmerja v t. i. fazi konfliktov,
 - kadar prihaja do konflikta med formalno (s strani odraslega) postavljeno strukturo (npr. določitev vlog v razredu, kot so predsednik, dežurni učenec ipd.) in neformalno izoblikovano strukturo vlog,
 - kadar so strukture nejasne, nestabilne, nepredvidljive ipd., spodbujajo moteče vedenje, ki tako dobi funkcijo vzpostavljanja predvidljivosti,
 - moteče vedenje provocirajo tudi neskladne strukture v sestavi skupine (npr. kadar je v skupini preveč posameznikov s podobnimi težavami, kadar so potrebe, interesi, sposobnosti, zrelost itd. posameznikov neskladni),
 - kadar odraslim ni jasna ali pa imajo napačno predstavo o svoji vlogi v različnih skupinskih strukturah (npr. si želijo vzpostaviti z mladostniki

prijateljske vezi ali zavzemajo preveč distanciran položaj avtoritarne moči ipd.).

5. Faze razvoja skupine – vsaka skupina gre od svojega nastanka dalje skozi določene faze, ki se najpogosteje pojavljajo v različnih skupinah v značilnem zaporedju. Ena od faz, ki nastopi po fazi formiranja skupine, je faza konfliktov, kot je pisal že leta 1965 Tuckman (2001) in kot smo ugotavljali tudi pri nas (po fazi orientacije in začetnega strukturiranja) tako na pedagoškem področju (Vec, 2000, 2004) kot (po fazi izolacije in odvisnosti) na področju skupinske psihoterapije (Praper, 1992, 2008). To, če nekoliko poenostavimo, pomeni, da ne glede na to, kakšna je skupina, kakšne so njene naloge in cilji, kakšno je vodenje, skorajda vedno in pri večini skupin pride obdobje, ko je motečega in konfliktnega vedenja več – zlasti pri t. i. šibkih členih skupine.
6. Cilji – z motečim vedenjem so povezani na različne načine, pri čemer je najpomembnejše to, ali so cilji v skupini resnično zastavljeni kot skupinski cilji. V skupinah večkrat ni preprosto odkriti, kaj sploh je skupinski cilj, saj to, da so različni posamezniki usmerjeni k istemu cilju, še ne pomeni, da imajo skupinski cilj (npr. v razredu ali vzgojni skupini). Tako je bilo večkrat opaziti, da npr. učitelji zmotno mislijo, da je skupinski cilj uspešno končati razred, vendar je to pravzaprav cilj vsakega posameznega otroka oz. mladostnika – kakor npr. ne bi mogli govoriti o tem, da imajo veslači v kanuju enosedu skupinski cilj, da zmagajo na tekmi, saj je to cilj vsakega izmed njih, in tisto, kar jih druži, je le ista ali podobna pot do cilja. Lahko bi rekli, da imajo posamezniki (čeprav so hkrati skupaj na določenem prostoru) vsak svoj cilj (čeprav so ti enaki).

Kot smo ugotavljali (Vec, 2008), bi o pravih skupinskih ciljnih lahko govorili le takrat, kadar je za doseganje cilja potrebna medsebojna aktivnost, sodelovanje oz. kooperacija. Tak cilj si lahko postavi npr. posadka v čolnu z več veslači ali pa prijatelji, ki se zvečer srečajo z namenom, da bodo uživali v medsebojnem klepetu – torej ne glede na to, ali si za cilj postavijo rezultat ali odnose. Samo če imajo posamezniki skupen cilj, ki ga lahko dosežejo le skupaj, govorimo o skupinskem cilju. Razliko med obema vrstama ciljev tako poudarjamo predvsem zato, ker šele takrat, ko ima skupina skupinski cilj, lahko zares sploh govorimo o skupini – če tega ni, lahko govorimo le o posameznikih, ki so skupaj, v istem prostoru in počnejo podobne stvari s podobnimi nameni. In za to, da skupina pride (najde, izoblikuje, izrazi, uskladi ...) do skupinskega cilja, je potreben čas, saj do njega brez določene količine medsebojne interakcije oz. komunikacije sploh ne more priti! Skupinski cilji pa so pomembni tudi zato, ker kadar k iskanju in izoblikovanju skupinskih ciljev in pravil pritegnemo otroke, postanejo bolj motivirani za doseg načrtovanih ciljev in čutijo večjo

soodgovornost zanje (se torej bolj trudijo) ter posledično tudi manjkrat kršijo pravila.

INDIVIDUALNA OZADJA MOTEČEGA VEDENJA

Ozadja motečega vedenja, ki jih izvorno prepoznavamo v posamezniku (predvsem t. i. strukturni dejavniki), sestavljajo kompleksen sklop (največkrat povezanih) dejavnikov, ki (iz)oblikujejo osebnostno strukturo, ki se nanašajo na polje genetskih, bioloških ipd. predispozicij ter drugih dejavnikov, ki lahko trajno zaznamujejo življenje in delovanje posameznika (npr. prezgodnje rojstvo, bolezni, poškodbe ipd.), ki pa seveda delujejo vedno v tesni soodvisnosti od socialnih interakcij, v katere je otrok ali mladostnik vpleten:

1. **Biološki, prirojeni dejavniki, genetske predispozicije**, ki vplivajo na moteče vedenje:

- Neposredno – kljub razširjenemu (laičnemu) prepričanju bi težko trdili, da obstaja neposredna genetska predispozicija za agresivno (in s tem moteče) vedenje. Nekateri raziskovalci so poskušali izvor agresivnosti najti v kromosomski strukturi posameznika – tako so npr. našli v zaporih večji odstotek posameznikov s kromosomi XYY kot med splošno populacijo (1,5 % proti 0,01 % med splošno populacijo). Iz tega so sklepali, da bi lahko bila agresivnost genetsko pogojena – da so takšni ljudje pač rojeni kriminalci. Toda kljub tej precej razširjeni teoriji Witkin s sodelavci (1976) in pozneje tudi drugi raziskovalci (v Hogg in Vaughan 2002) ob testiranju več kot 4.500 moških niso našli nobenega dokaza, da bi bili posamezniki s kromosomom XYY bolj agresivni kot preostali. Z gotovostjo pa lahko trdimo, da na moteče vedenje vpliva prirojena hitrost odzivanja na dražljaje, sposobnost kontrole notranjih impulzov, stabilnost oz. nestabilnost v čustvovanju ipd. Vendar za vse te dejavnike resnično težko zapišemo, da so v prav vsakem okolju in v vsakih okoliščinah moteči – kot taki začnejo delovati šele v interakcijah z običajnimi odzivi drugih ljudi, ki se soočajo z njimi.
- Posredno – večina prirojjenih dejavnikov vpliva na moteče vedenje posredno – šele v interakciji s socialnim okoljem. Tako lahko na moteče vedenje vpliva odziv okolja na kakršnokoli drugačnost oz. kakršnokoli odstopanje otroka ali mladostnika v interakciji z odraslimi ali vrstniki (npr. hiperkinetičnost, disleksija, slabovidnost, manjše/večje nadarjenosti na različnih področjih, povezanih s šolo in življenjem na splošno). Za otroka ali mladostnika je najbolj ogrožajoč pravzaprav nestrokovno, agresiven, nerazumevajoč,

odklanjač odziv okolice na njegovo drugačnost (ne pa toliko drugačnost sama po sebi), saj lahko na tak odziv okolja sam razvije stabilno moteče (agresivno, antisocialno ...) vedenje. Vendar tudi če ta pridobi razsežnosti vedenjske motnje, bi jo morali videti kot t. i. sekundarno motnjo, torej ne nekaj prirojenega (kar neposredno izvira iz biologije otroka), ampak kot vedenje, ki je posledica odziva okolja na njegovo drugačnost. In obratno: ravnanje okolja (staršev, vrstnikov, učiteljev itd.) že od zgodnjega otroštva dalje je lahko bistvenega pomena pri prevenciji razvoja antisocialnega vedenja (Nagin in Tremblay, 1999, Burke idr., 2005), sovražnosti (Lahey, Waldman in McBurnett, 2000), fizične agresije (Brotman idr., 2009), opozicionalnosti (Stringaris in Goodman, 2009).

2. **Čustveni razvoj z zametki osebnostne strukture** – ker pri otrocih in mlajših mladostnikih še ne moremo govoriti o dokončno izoblikovani osebnostni strukturi, je potrebna previdnost in zadržanost pri določanju tovrstnih izvorov motečega vedenja – ne glede na to, da je osebnostna struktura pri nekaterih že v otroštvu bolj izrazita in prepoznavna (zlasti pri otrocih, ki živijo v izrazito patološkem okolju). Če sledimo Bregantovi (1987) razvrstitvi izvora disocialnega vedenja, lahko govorimo o zametkih:

- Nevrotične osebnostne strukture – ne znajo izraziti svojih interesov in kažejo znake zavrtosti, ob agresivnem vedenju imajo občutja krivde in notranjega konflikta, želijo se spremeniti, imajo slabše zaupanje vase, v svoje zmožnosti in sposobnosti, imajo veliko potrebo po tem, da bi jih drugi upoštevali in sprejeli, niso motivirani za učenje in delo (kar je običajno posledica neuspehov) ter za vlaganje napora pri vsakodnevni obveznostih, zmorejo vzpostavljati čustveni odnos z vrstniki in odraslimi itd.
- Disocialne osebnostne strukture – so praviloma v opoziciji z normami, vrednotami in pravili svojega okolja, čeprav bi jih bili sposobni razumeti in upoštevati, agresivno vedenje jih običajno notranje zadovolji, zaradi njega nimajo notranjih konfliktov, so brez občutij krivde, ne želijo se spremeniti oziroma si ne želijo sprememb na sebi, pričakujejo, da se spremenijo okolica in življenjske razmere, ravnajo se skoraj izključno po lastnih potrebah in težijo k njihovi takojšnji zadovoljitvi, se ne navezujejo na odrasle in so brezbržni do njihovih pričakovanj, praviloma niso navezani niti na starše in jih odklanjajo itd.

Za naše namene je pomembno vedeti, da šele ob pojavljanju več izrazitih disocialnih osebnostnih potez v daljšem časovnem obdobju in na več življenjskih področjih lahko govorimo o disocialni osebnostni strukturi. Velja, da pogosteje ko se nekdo vede moteče, dlje ko se tako vede in v številnejših situacijah, ko

se vede moteče, z večjo verjetnostjo lahko rečemo, da je pri njem prisoten t. i. disocialni vedenjski sindrom, kot ga imenuje Bečaj (1989). Ugotavljal je, da na njegov nastanek vpliva več medsebojno povezanih dejavnikov (ki jih lahko hkrati vidimo kot možna preventivna področja delovanja):

- Učinkovitost oz. neučinkovitost, ki se običajno kaže kot učna neuspešnost, številne nezadostne ocene, ponavljanje razreda(-ov) ipd. Včasih je nekdo sicer uspešen, vendar daleč od svojih pravih zmogljivosti in sposobnosti. Za te mladostnike je značilno, da težko dokončajo redno šolanje, da pogosto menjujejo srednje šole, se hitreje zaposlijo, hitro prekinjajo in menjujejo zaposlitve ipd.
 - Pomanjkanje aktivnih interesov. Pri takih mladostnikih je opaziti predvsem pasivne interese: kajenje, pitje, gledanje televizije, videa, obiskovanje kinematografov, branje stripov ipd., ni pa zanimanja za tiste dejavnosti, ki zahtevajo lastno aktivnost, premagovanje naporov, delovne navade. Tako pogosteje kot drugi menjujejo interesne dejavnosti, v klubih in krožkih ostajajo le kratek čas, nato pa rečejo, da jih tisto področje ne zanima več.
 - Pomanjkanje delovnih navad. Otrok ali mladostnik ni sposoben iti prek točke napora ne le pri učenju ali drugem delu, ampak tudi pri igri. Ni več nobene aktivnosti, pri kateri bi kazal ustrezno vztrajnost. Doma nima ali pa noče prevzeti nikakršnih obveznosti, meni da je zanj dovolj, da obiskuje pouk (pa še to ne redno). Zgodi se celo, da niti ne zna naštetih, kaj vse je treba doma postoriti.
 - Pomanjkanje stikov z vedenjsko nemotečimi vrstniki. Med normalno uspešnimi vrstniki, torej brez motečega vedenja, nimajo več prijateljev, se z njimi ne družijo drugače kot naključno. Tudi med sošolci niso več preveč priljubljeni. Družijo se predvsem s sebi enakimi, saj le ob njih čutijo sprejetost in to, da niso drugačni.
 - Izločenost iz socialnega okolja. Otrok ali mladostnik ni nikamor več vključen. Tudi če je bil v preteklosti član kakšnega kluba ali organizacije, zdaj ni dejaven nikjer več. Pogosto ta izločenost preide celo v konflikte, tako da jih npr. v njihovi okolici že vsi poznajo.
 - Pomanjkanje pozitivnega čustvenega stika z odraslimi. Med odraslimi nimajo nikogar, ki bi mu lahko resnično zaupali, bili navezani nanj in bi ob njem doživljali potrebno sprejetost. Odrasle začnejo doživljati kot njim sovražne, kot tiste, ki jih imajo na piki (npr. v šoli se niti z enim učiteljem ne razumejo več, z večino so v konfliktu ipd.).
3. V sklop individualnih ozadij motečega vedenja uvrščam tudi **reakcije na pretirano obremenilne situacije**, saj otrok ali mladostnik s svojimi vzorci

delovanja ni kos nekim posebnim situacijam (npr. smrt v družini, ločitev, prešolanje, izsiljevanje ali drugačne grožnje vrstnikov pa tudi njihovo zavajanje v neustrezna vedenja, da je v šoli izpostavljen zahtevam, ki jim ni kos, ipd.). Čeprav otrok ali mladostnik običajno ne izraža motečega vedenja, lahko v nekaterih okoliščinah (ki so zanj nove, neznane, čustveno zelo intenzivne – tako neprijetne kot prijetne) deluje manj zrelo, neodgovorno, z neupoštevanjem možnih posledic. Vendar praviloma tovrstnih vedenj ne ponavlja oz. sčasoma izzzvenijo – hitrost pa je odvisna tudi od reakcij okolice na takšno vedenje.

VODENJE KOT OZADJE MOTEČEGA VEDENJA

Kot sem že omenil, da individualni dejavniki pogosto delujejo v tesni prepletenosti s skupinskimi značilnostmi, tako tudi v kombinaciji z načinom vodenja ne bi smeli spregledati ravni zrelosti, sposobnosti, interesov ipd. posameznega otroka ali mladostnika (npr. kadar dejavnost v skupini presega zrelost in sposobnosti, kadar se ne upošteva pobud, ki prihajajo z njegove strani, kadar neka dejavnost traja dlje, kot so zmožni koncentracije, sedenja pri miru, zbrano poslušati ...), se poveča verjetnost za pojav motečega vedenja.

Že leta 1939 je Lewin z Lippittom in Whitom (1970) proučeval vpliv različnih stilov vodenja (avtokratičnega in demokratičnega) na skupino in njene člane. Stritih (1992, 57) zapiše, da so povsem slučajno odkrili še tretji stil vodenja, ki ga je Lewin poimenoval ‚laissez-faire‘. Pozneje so njegove izsledke o vodenju skupin aplicirali na vzgojne stile staršev (način, kako starši nadzorujejo vedenje otrok in kako postavljajo pravila v družini) ter jim dodali vzgojno brezbriznost in kaotični stil. Tudi v tem prispevku predstavljam tako vodenje, saj mi pomeni tako vodenje skupine (npr. v razredu) kot stil vzgoje, ki ga uporabljajo starši pri vodenju svojih otrok. Vsak stil vodenja skupine lahko po svoje spodbuja moteče vedenje, zato si jih oglejmo podrobneje.

Avtoritaro vodenje (tudi avtokratično ali rigidno) je tisto, ki je osnovano na podrejanju. Pri takšnem vodenju (in pri vzgoji) so zahteve odraslih vedno v ospredju in pričakuje se, da jih bo otrok izpolnjeval – včasih celo brez spraševanja in kritične presoje v lastno škodo. Tisti, ki uporabljajo tak stil vzgoje, pričakujejo, da bodo otroci upoštevali njihova navodila, pri tem pa ne upoštevajo starosti, zrelosti, sposobnosti, želja, potreb otroka. Tako v kriznih situacijah kot v nekaterih drugih okoliščinah deluje takšen stil vodenja (vsaj nekaj časa) zelo varno, saj otrok meni, da odrasli vse znajo, vedo in zmorejo. Otroci, ki se prepustijo takšnemu vodenju, začnejo prevzemati vedno manj odgovornosti za

svoje lastno ravnanje, saj za vse poskrbijo in vse uredijo drugi. Vendar postane takšno vodenje prej ali slej preveč omejujoče, ker je v ospredju zadovoljevanje predvsem potreb odraslih, premalo pa potreb otroka. Najpogostejše posledice izredno avtoritarnega vodenja so lahko, da se otrok že zelo zgodaj začne upirati povsod tam, kjer se le lahko, začne uveljavljati podoben stil vedenja, kot ga uporabljajo odrasli (torej si poskuša podrediti druge), ali pa postaja pretirano prilagodljiv (hiperadaptiran), tako da svojih lastnih potreb in želja niti ne upošteva več (včasih se jih celo ne zaveda), ampak poskuša vedno znova ravnati tako, da bi ustregel drugim (staršem, prijateljem, partnerjem).

Pri popustljivem vodenju (tudi imenovano *laissez-faire* ali razvajajoče, nekateri ga enačijo s permisivnim vodenjem) je otroku dopuščeno vse skorajda brez vsakih omejitev. Celotako, ko so določene meje in zahteve postavljene, jih otroci pogosto brez sankcij kršijo in spreminjajo skladno s svojimi potrebami. Omejitve torej ni ali pa so tako nestalne, da tudi kadar so postavljene, nimajo za otroka pravega pomena. Tak otrok postane omejevan zgolj s svojimi lastnimi mejami, potreb drugih pa ni pripravljen upoštevati. Tisti, ki uporabljajo takšen stil vodenja (in vzgoje), pogosto ne zmorejo ali ne znajo sprejeti odgovornosti vloge odraslega. Menijo, da so dobri vodje oz. starši le tisti, ki otrokove svobode v ničemer ne omejujejo. Najpogosteje so raje njihovi prijatelji, kot da bi prevzeli odgovornost za to, da se otrok prek njihovega postavljanja meja nauči, da v realnem življenju ne bo vedno vse teklo zgolj skladno z njegovimi željami. Rezultat takšnega vodenja je lahko otrok, ki je pretirano razvajen, nesocialen, včasih celo antisocialen. Odrasli ob njem kmalu postanejo nemočni, saj otrok ne upošteva nobene njihove zahteve oz. meje. Njegova smernica v življenju in ravnanju je v brezmejnem zadovoljevanju lastnih potreb – pogosto tako, da prezre potrebe drugih, včasih celo na njihovo škodo. Najpozneje z vstopom v šolo pa je vsak otrok prisiljen prilagajati svoje vedenje tudi potrebam drugih, kar pomeni za nekoga, ki je bil deležen popustljive vzgoje, nenehne konflikte, saj mu zunaj družine nihče ni pripravljen v vsem ugoditi.

Iz sistemske teorije in teorije komunikacije izhaja, da je najbolj neučinkovito in celo škodljivo vodenje (in starševski stil vzgoje) kaotično vodenje. V njem se (po Goldner-Vukov, 1988) pojavlja spekter stilov: od avtoritarnega do popustljivega, vendar se ti pojavljajo konsistentno nekonsistentno (stalno nestalno). To pomeni, da v vodenju oz. vzgojnem stilu staršev ni prav nobene stalnice, da otrok nima nobene prave orientacije, kaj naj bi počel in česa ne. Nekaj, kar je v nekem trenutku dovoljeno, morda celo spodbujano, je lahko že v naslednjem strogo kaznovano. Včasih tak stil uporabljata oba starša, pogosteje pa le eden zaradi različnih vzrokov, npr. lastnih nerešenih konfliktov, osebnostnih motenj, včasih

zaradi alkoholizma ali zlorabe drog ipd. Posledice takšnega vzgojnega stila so lahko zelo različne, njihova skupna značilnost pa je, da otrok poskuša sam najti usmeritev in stalnost, ki je od staršev ne dobi: včasih je to zatekanje v bolezen (ker je tam vsaj nekaj manj kaotičnosti), včasih umik vase (celo v popoln umik v svoj svet v smislu avtizma), včasih je to moteče ali celo disocialno vedenje (saj le z izrazito motečim vedenjem včasih doseže relativno stalnost v reagiranju staršev: to je kaznovanje) ipd.

Nekateri dodajo stilom vodenja in vzgoje še brezbriznost ali nevpletenost in zanemarjanje, ki se pojavijo, kadar odrasli niso sposobni ali ne znajo vzpostavljati čustvenega odnosa (niti pozitivnega niti negativnega) z otrokom. V nasprotju s tistimi tipi vzgoje, pri katerih je v ospredju nenamenskost ali neposredno ogrožanje, prihaja tu do opuščanja oz. zanemarjanja vzgoje. Otrok ob brezbriznem vodenju sam (brez od zunaj postavljenih mej) uravnava svoje vedenje (ki je zaradi tega lahko za ostale soudeležene moteče) ali pa se, kadar brezbriznost doživlja kot način kaznovanja, z motečim vedenjem poskuša takšni kazni upreti.

Demokratsko vodenje je večkrat poimenovano tudi fleksibilno, permisivno (nekateri ga enačijo s popustljivim!) ali avtoritativno¹. V demokratskem vodenju in vzgoji prevladujejo vrednote, ki se navezujejo na enakost, svobodo in hkrati na odgovornost. Za ohranjanje teh vrednot se izbira pravo ravnotežje med popustljivostjo in elementi avtoritarnosti. To pomeni, da je pri takšnem vodenju veliko svobode, vendar ta ni brez omejitev, upoštevajo se potrebe in želje posameznikov, vendar se ne dopušča njihovo zadovoljevanje na račun drugih. Tako ima vsakdo pravico do kakršnekoli potrebe, vendar mora izbirati pravi način zadovoljevanja teh potreb. Odrasli sicer postavljajo meje, vendar jih postavljajo smiselno in utemeljeno, nikoli pa ne ponižujejo. Zaradi tega včasih delujejo avtoritarno, nedemokratsko, saj vztrajajo pri tem, da otrok postavljene meje spoštuje. Ob tem vztrajanju pa meje in pravila postavljajo in hkrati spreminjajo glede na otrokov razvoj, zrelost, stopnjo samostojnosti, sposobnosti itd.

Značilnost takšnega vodenja je, da ne temelji na podrejanju, ampak predvsem na dogovarjanju. Ko otroci in odrasli v zvezi z nečim dosežejo dogovor, tudi prevzamejo odgovornost, da se ga bodo obojestransko držali. Vendar lahko tudi demokratsko vodenje izziva moteče vedenje – zlasti v situacijah, kadar otroci takšnega vodenja niso navajeni (ker so bili prej deležni avtoritarnega vodenja), ter pri otrocih, ki imajo že izoblikovane motnje vedenja – saj ga lahko ti razumejo kot popustljivo ali celo kaotično vodenje!

¹ Nekateri ga zamenjujejo z avtoritarnim zaradi skupnega izvora besede. Dejansko pa je pojem avtoritativen povezan z ugledom in vplivom, ki izhaja iz vodilnega položaja, moči, znanja – torej ni osnovan na podrejanju, ampak spoštovanju.

Ker sem o značilnostih demokratičnega vodenja že podrobno pisal (Vec, 2007), si oglejmo le povzetek osnovnih principov, ki manjšajo verjetnost pojavljanja motečega vedenja:

- Princip realnosti sloni na odraslem, torej on vsaj v prvi fazi presoja, kakšno vedenje, komu, ob kakšnih situacijah in pogojih dopuščati.
- Pravila in okvirji naj bodo postavljeni čim bolj jasno, takoj na začetku in naj jih bo čim manj. Upoštevanje pravil je za otroka lažje, če so razumljiva sama po sebi, splošno znana ter sprejemljiva in utemeljena.
- Določeno mero motečega vedenja je treba tudi dopuščati. Z večjimi pritiski ko se bomo lotili problematike agresije, več je bomo tudi izzvali – če ne takoj, pa se bo morda pokazala pri poznejših dejavnostih. Najtežje pri delu z agresivnimi je presojati, katero vedenje je manipulativnega značaja, katero pa posledica regresa. Pogosto je namreč vedenje preplet obeh mehanizmov, zato je potrebna pri vodenju velika fleksibilnost.
- Pomemben cilj je postopno privajanje vedno večjim zahtevam in pritiskom ter učenje sprejemljivih načinov izražanja čustev (tako kot otroka, ki že shodi in pogosto še pade, ne bomo kaznovali za napake).
- Praktično je imeti na zalogi nekaj dejavnosti, s katerimi lahko pojav motečega vedenja preusmerimo ali pa poskušamo izpeljati konstruktivneje (npr.: fizično agresivnost lahko uporabimo v igri, kjer pride do izraza boj, vendar z natančno določenimi pravili). Vedenje v oddelku lahko postane bolj moteče, če poskušamo izpeljati učni načrt ne glede na potrebe in dogajanje v oddelku.
- Več časa ko bomo namenili za razreševanje določenih težav in komunikaciji na splošno, manjši bo pojav motečega vedenja.
- Agresivni odziv na odraslega največkrat ni usmerjen dejansko na njega, ampak na vse tisto, kar odrasli simbolizira otroku. Kot pravita Redl in Wineman (1980, str. 88) se otroci „v bistvu spopadajo z odraslimi kot predstavniki tega sveta“ in pozneje opozorita tudi na možnost agresivnega odziva zaradi strahu pred ljubeznijo. Če ne upoštevate tega principa, lahko vsako vedenje otroka razumete kot napad nase in imate navidezno opravičilo, da ste tudi sami agresivni do njega.
- Odrasli se v svoji komunikaciji in dajanju sporočil (še posebej ob kritiki) otroku ne sme usmerjati na osebo, ampak na vedenje.
- Eden od pomembnih ciljev dela z otroki in mladostniki naj bo vzpostavitev in ohranjanje stika, vendar tak stik ne bi smel postati sredstvo za doseg nekaterih ciljev (npr. primerne vedenja), ampak bi moral biti cilj sam po sebi!
- Ne pričakujemo preveč (od sebe in otrok). Ne pozabite, da vi s svojim delom na vedenje otrok le vplivate in da na vedenje otrok vpliva še vse polno drugih

dejavnikov (vrstniki v šoli in na ulici, prijatelji, družina, njihova zgodovina, njihov potencial, ki so ga prinesli na svet, osebnostne značilnosti itd.)!

INSTITUCIONALNA OZADJA MOTEČEGA VEDENJA

Pod terminom institucionalna ozadja motečega vedenja mislim celoten sklop dejavnikov, ki tvorijo kulturo ustanove na vseh njenih ravneh (kot jih opredeljuje Schein, 2004):



Slika 5: Ravni kulture (Schein 2004)

1. Artefakti ali izdelki² vključujejo vse pojave, ki jih lahko vidimo, slišimo in občutimo, npr. arhitektura, jezik, tehnologija, stili oblačenja pa tudi vidni rituali, ceremonije, organizacijski procesi itd. Schein (2004) poudari, da je te izdelke lahko opazovati in težko dešifrirati – za primer navede zunanjo

² V orig.: artifact.

podobnost piramid pri Egipčanih in Majih, ki pa imajo za oboje različne pomene. Izdelke torej lahko opazujemo, težko pa rekonstruiramo, kaj pomenijo za določeno skupino. In kadar takšno dešifriranje poskušamo opraviti zgolj na podlagi izdelkov, smo v nevarnosti, da bo interpretacija prej projekcija naših kot pa dejanskih pomenov. In vendar, če povzamem Leeja (2007, str. 19), lahko k izražanju motečega vedenja bistveno prispeva:

- že samo fizično okolje; šola naj bi nudila varno, udobno in prijazno okolje za delo in sprostitve (moteče vedenje lahko sprožajo že utesnjeni hodniki, kričeče pobarvani prostori, pomanjkljiva osvetlitev ipd.),
 - učni kontekst; učilnice bi morale delovati kot spodbudno okolje (iz praktičnih izkušenj izhaja, da je manj motečega vedenja, kjer že dekoracija učilnice spodbuja radovednost in privlači učence na kognitivnem področju s spodbujanjem prijetnega počutja in sodelujočih odnosov),
 - ponudba dejavnosti zunaj razreda; tam, kjer obstajajo možnosti za učenje in socialne aktivnosti zunaj razredov, v katerih lahko uživajo in imajo korist od njih tako učenci kot osebje, se pojavlja manj motečega vedenja.
2. Sprejeta prepričanja in vrednote, ki jih lahko enačimo z zdravo organizacijsko kulturo, kot jo imenujeta Olsen in Cooper (2001), ali z indikatorji šolskega etosa po Leeju (2007) in bi jih lahko združili v naslednje smernice:
- dobro vodenje, ki temelji na medsebojnem zaupanju, usmerjenosti v rešitve (ne toliko v nenehno ukvarjanje s problemi), zadovoljstvu (tako otrok, staršev kot osebja) in dobrih odnosih (medsebojno upoštevanje in spoštovanje); učenci so cenjeni kot osebe,
 - učinkovito vpeljevanje spreminjanja, ki temelji na sodelovalnem načrtovanju,
 - jasno izraženo in realistično poslanstvo, pozitivna in podporna naravnost do otrok, vzgojiteljev, staršev (s posebno pozornostjo do vpeljevanja novega osebja in otrok), enakost in pravičnost, ki ju osebje izraža v vsakodnevni praksi,
 - razvojna naravnost, pri kateri osebje razume značilnosti socialnega, čustvenega in kognitivnega razvoja otrok ter pri katerem je ‚notranji‘ kurikulum šole z učenjem in upravljanjem uravnotežen z otrokovimi razvojnimi ravni in njihovimi razvojnimi potrebami,
 - temeljni pristop šole do zagotavljanja urejenega okolja, v katerem je osebje zmožno poskrbeti za svoje obveznosti ter v katerem se učenci čutijo zmožne delati brez motenj in zastraševanja; gre za to, kako jasno so postavljene meje vedenja učencev, ali je v teh mejah stalnost (konsistentnost) pristopa, ali so pravila utemeljena in ponavljajoča ter ali šola kot taka upošteva pomembnost časa (pri vzpostavljanju in spreminjanju mej),

- sodelovanje s starši, ki zagotavlja boljše funkcioniranje same šole in hkrati služi potrebam, zahtevam, ciljem uporabnikov tako, da se čutijo v tem sodelovanju upošteevane (ne zgolj informirane).
3. Schein (2004, str. 25) nezavedne, bazične predpostavke definira kot bistvo kulture. Osnovne predpostavke so prepričanja med člani skupine, v katera preprosto verjamejo, o katerih se ne pogajajo – v nasprotju z vrednotami, ki so lahko predmet diskusije in glede katerih ni nujno, da se člani strinjajo. Osnovne predpostavke pa so takšna prepričanja, da je nekdo, ki se jih ne drži, označen za ‚tujca‘ ali ‚norca‘ in je avtomatično odklonjen.

Osnovne predpostavke imajo med posamezniki zelo majhno variabilnost, saj se potrjujejo z vedenjem – Schein zapiše (2004), da takrat, ko neka rešitev problema večkrat deluje, začne potrjevati določena prepričanja in vrednote, ki začnejo veljati kot splošno sprejeto dejstvo. Implicitne predpostavke namreč usmerjajo vedenje tako, da govorijo članu skupine, kako naj zaznava, misli o nečem in čustvuje o stvareh. O osnovnih predpostavkah običajno ne dvomimo in so nediskutabilne³ ter posledično zelo težko spremenljive. Spreminjanje osnovnih predpostavk ne zahteva le veliko časa, temveč destabilizira kognitivno strukturo članov skupine in medosebni svet, kar sproža visoko stopnjo bazične anksioznosti.

Temeljne predpostavke so torej tiste, ki bistveno določajo resnično ravnanje ob motečem vedenju (večina običajno ravna tako).

In tako kot smo ugotavljali že za dejavnike skupine kot dejavnike vodenja velja tudi za t. i. institucionalne dejavnike, da so v načinu svojega vplivanja na moteče vedenje tesno povezani z individualnimi značilnostmi. Tako npr. Elias, Patrikakou in Weisberg, (2007) menijo, da sodelovanje s starši ne bi smelo biti usmerjeno zgolj na izobraževalno področje, ampak tudi k razvoju socialno-emocionalnih kompetenc otroka. V ta namen so razvili t. i. A-, B- in 3C-model⁴:

- **PRESOJA, VREDNOTENJE:** jasno pohvalite mladostnikovo poskušanje novih stvari, ne tistega, kar počno vrstniki, bodite pozorni tudi do majhnih hišnih opravil.
- **PRIPADNOST:** pomagajte otroku pri sodelovanju z lokalnimi skupinami in pri razvijanju hobijev, vendar pazite, da ne bo preobremenjen.
- **SAMOZAVEST:** spodbujajte trud in vztrajanje do konca. Kompetentnost na področju samozavesti je po mnenju Elias, Patrikakou in Weisberg

³ V orig.: uncomfortable and non-debatable.

⁴ Appreciation, Belonging, Confidence, Competencies, Contributions.

(2007) povezana tako s čustvi (npr. prepoznavanje znakov, s katerimi ljudje izražamo čustva, spoznavanje, da v različnih situacijah doživljamo različna čustva, soočanje s konstruktivno in nekonstruktivno kritiko drugih itd.), z razmišljanjem in stališči (npr. prepoznavanje pomena alkohola in drugih drog ter prevencije pred njimi, razvoj nenasilnih strategij reševanja konfliktov, postavljanje realističnih kratkoročnih ciljev ipd.) ter z vedenjem (npr. iniciativnost, vadba vodstvenih spretnosti, učinkovito delovanje v skupini, spodbudno in samozavestno delovanje, tudi kadar se vrstniki ne strinjajo ali izvajajo pritisk itd.).

- **KOMPETENTNOST:** izgrajujte učne spretnosti in spretnosti načrtovanja projektov, nalog, domačih opravil in odgovornosti do družine.
- **PRISPEVKI:** vključite mladostnika v odločitve glede družinskega obdarovanja, spodbujajte ga, da prispeva svoj delež pri darilih – tudi tistim, ki so potrebni pomoči.

Tudi Davies (2000, 2002) poudari, da mora biti program sodelovanja skrbno načrtovan, saj mora upoštevati potrebe vseh udeležencev, izvajanje pa mora biti konsistentno in zvesto, pri čemer se programu lahko res sledi le, če ravnatelj prevzame vodilno vlogo. Šole namreč napredujejo k boljšim dosežkom skoraj vedno, kadar ravnatelj pri doseganju ciljev partnerstva sprejme nekaj tveganj ter prevzame iniciativo pri izgradnji boljše komunikacije in sodelovanja z družinami in skupnostjo. Ravnatelj daje ton temu partnerstvu z razumevanjem in delovanjem na temeljnih principih, ki zajemajo: recipročnosti oz. vzajemno odvisnost, demokratičnost (s prepoznavanjem in upoštevanjem raznovrstne različnosti), iskanje različnih priložnosti (za izobraževanje, podporo, dejavnosti, komunikacijo ipd., razvidnost (v delovanju učiteljev, ki mora biti vedno pod drobnogledom), naravnosti k ustvarjanju družinam prijazne šole, zagotavljanjem dobrih programov po pouku (tako za otroke kot za odrasle), povečanje odgovornosti do družin (zlasti do deprivilegiranih) in vlaganje v skupnost. Hkrati pa Davies (2002) opozori, da je vse preveč načrtov sodelovanja pravzaprav narejenih brez učiteljev.

Izzo, Weissberg, Kasprow in Fendrich (1999) so ugotavljali, da sprememba v količini interakcij med starši in učitelji pogosto napoveduje poslabšanje otrokovega vedenja. Seveda lahko to povežemo s tem, da je povečana komunikacija med učitelji in starši najpogosteje pogojena prav s problematičnim vedenjem otroka. Zanimivo je, da so pogostejši stiki staršev s šolo v močni pozitivni korelaciji s kakovostjo interakcij med starši in učitelji, čeprav, kot opozarjajo avtorji (prav tam), ne vodijo nujno k boljšemu vedenju otroka. Miretzkyjeva (2004) je opozorila, da lahko šele odprta in direktna komunikacija, ki odraža

zaupanje in vzajemno spoštovanje, vodi k odkrivanju tako različnih vrednot, ki jih imajo učitelji in starši, kot k odkrivanju skupnih ciljev.

Kot smo že ugotavljali (Vec, 2009), je v vzpostavljanju komunikacije pomemben že sam način, kako šola predstavi svoje videnje sodelovanja staršem. To je za starše model, kako bo potekalo sodelovanje, seveda pa je pomembno tudi, da je sodelovanje predstavljeno staršem razumljivo. Že uporaba izrazov, ki jih starši ne razumejo, je namreč del izgrajevanja hierarhično oblikovanih vlog. Šola je tista, ki mora in zmore prilagoditi sporočanje, da bo staršem jasno, enopomensko, razumljivo in natančno, ter da bodo razumeli, kaj imajo lahko oni od svoje soudeležbe v teh procesih. V fazi vzpostavljanja stika s starši jim mora šola predvsem zagotoviti, da jih ne bo silila v nobene spremembe, ki niso tudi zanje sprejemljive (izjema so seveda tiste, ki so povezane z varnostjo, zlorabami ipd.). Jasno je treba izraziti stališče, da bo šola upoštevala starše – tako v njihovi pripravljenosti k aktivnosti kot v njihovih mejah v odpiranju in spreminjanju. Pri tem naj bi bilo osnovno vodilo šole, da je dobro načine in oblike sodelovanja, pričakovanja v zvezi s sodelovanjem, cilje, udeležbo pri sodelovanju itd. vedno znova odkrivati skupaj s starši in z njimi o tem nenehno komunicirati.

Iz navedenega avtorice (Casper, Lopez in Wolos, 2007) izpeljejo štiri osnovna vodila za prakse:

- ustvarjajte mehanizme za stalno družinsko vpletenost v šolo od otroškega vrtca dalje,
- podpirajte zmožnosti staršev za prevzemanje odgovornosti za učenje njihovih otrok v osnovni šoli,
- izoblikujte povezave med zunajšolskimi aktivnostmi, družinami in osnovno šolo,
- spoštujte različnost staršev v osnovni šoli.

V tem kontekstu se lahko strinjamo z Dobravčev (2007), ki pravi, da šola lahko razumemo kot prostor, kjer se prepletata vzgojni in izobraževalni proces ter kjer hkrati potekajo številne interakcije med učitelji, učenci, vodstvom in starši. Ne gre samo za kakovost izobraževanja, temveč tudi za kakovost odnosov, osebnega zadovoljstva, motiviranosti za učenje in delo, razvijanja ustvarjalnosti in kritičnega mišljenja ter za občutek pripadnosti in sprejetosti. Iz večine raziskav je namreč razvidno, da bodo starši, ki imajo občutek, da s sodelovanjem resnično vplivajo – bodisi na učni uspeh, na počutje otroka, na spreminjanje v šoli, na učiteljevo delovanje itd. –, tudi v prihodnje sodelovali s šolo. Starši, ki ne vidijo svojega vpliva, bodo bodisi prenehali sodelovati s šolo ali pa bodo sodelovali le toliko, kolikor se jim zdi potrebno za ohranjanje neke zunanje forme.

SKLEP

Iskanje posameznega dejavnika ali v nekaterih primerih celo enega vzroka motečega vedenja (t. i. laični oz. zdravorazumski pogled) v praksi (tako pri preventivnih kot pri korektivnih dejavnostih) ne prinaša rezultatov. Vse preveč poenostavljeno bi bilo tudi zgolj iz simptomatike sklepati na težavnost motnje pri tako kompleksnem področju vplivanja različnih, medsebojno povezanih dejavnikov na sam zunanji izraz v motečem vedenju. K učinkovitejši obravnavi prav tako nič ne pripomore poenostavljeno reševanje v smislu ‚pet korakov‘ k odpravljanju ali preventivi motečega vedenja. Ne glede na to, kje se skriva ‚težji‘ psihološki dejavnik motečega vedenja, je to namreč vedno vedenje, ki je vezano na socialni kontekst, na socialno interakcijo in komunikacijo. Predstavljeni model SIVI poskuša integrirati različna, tako t. i. klasična kot najsodobnejša spoznanja o dejavnikih, ki vplivajo na moteče vedenje ter ga vzdržujejo v določenem socialnem in situacijskem kontekstu, hkrati pa daje smernice za delovanje. Delovanje si pri tem kajpak predstavljam predvsem v preventivnem smislu, torej preden se dejanska simptomatika oz. problemi sploh začnejo pojavljati. Moja osnovna predpostavka je namreč, da lahko glede motečega vedenja največ naredimo, preden se to sploh pojavi. Ko do motečega vedenja pride, so naše možnosti delovanja precej omejene (večinoma usmerjene na zmanjševanje negativnih posledic ali preprečevanje nadaljnje škode, ogroženosti). Kadar pa delujemo v relativno umirjeni klimi, kadar naše izhodišče temelji na dobrih (ali vsaj neporušenih) odnosih, bo naše delovanje bolj učinkovito – in to ne le tam, kamor je ciljano (v smer manj motečega vedenja), temveč bo prinašalo pozitivne učinke tudi na druga področja (npr. spodbuja še socialno delovanje pri otrocih, ki relativno dobro socialno funkcionirajo, uči dobrega načina reševanja konfliktov ne le otroke, ampak tudi odrasle itd.).

V modelu SIVI predstavim štiri temeljna področja: skupino, posameznika (individuum), vodenje in institucijo, ki lahko vsako zase, najpogosteje pa povezano v kompleksno prepleteno celoto skupaj delujejo bodisi kot ogrožajoči bodisi kot varovalni dejavniki razvoja motečega vedenja. Problem sodobnih pristopov k celotnemu spektru nezaželenih oblik vedenja (asocialnega, motečega, opozicionalnega, disocialnega, agresivnega, antisocialnega, delinkventnega itd.) vidim namreč prav v parcialnosti. Vse prevečkrat nudijo sicer korekten pristop k obravnavani problematiki pri usmerjenosti v posamezne segmente, s čimer pa pogosto izgubljajo preglednost in umeščenost v kompleksen sistem. Pri tem model SIVI ne nudi nikakršnih revolucionarnih novosti, temveč podrobnejšo

od možnih pogledov na raznovrstnost različnih ozadij motečega vedenja kot tudi raznovrstnost možnosti delovanja – tako preventivnega kot tistega, v katerem pojave poskušamo omejiti ali zmanjšati. Ob koncu naj le opomnim na eno temeljnih izhodišč, ki naj bi si ga vsi, ki se ukvarjamo s tem področjem, zastavili (Vec, 2007): naša pričakovanja ob soočanju z že obstoječim motečim vedenjem ali ob preventivnemu delovanju naj bi bila čim bolj realna – kar pomeni, da popolna odprava motečega vedenja v institucijah, kot so vrtec, šola, dijaški dom ipd., ni možna!

LITERATURA

- Amato, P. R. in Rivera, F. (1999). Paternal involvement and children's behavior problems. *Journal of Marriage and the Family*, 61 (2), 375–384.
- Bečaj, J. (1987). Disocialnost pri otrocih in mladostnikih. *Psihoterapija* 15, 9–70. Ljubljana: Medicinska fakulteta.
- Bečaj, J. (1989). Kriterij za oddajo v vzgojni zavod. *Ptički brez gnezda*, 13 (27), 7–29.
- Bregant, L. (1987). Disocialnost pri otrocih in mladostnikih. *Psihoterapija* 15, 9–70. Ljubljana: Medicinska fakulteta.
- Brotman, L. M., O'Neal, C. R., Huang, K., Gouley, K. K., Rosenfelt, A. in Shrout, P. E. (2009). An experimental test of parenting practices as a mediator of early childhood physical aggression. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 50 (3), 235–245.
- Burke, J. D., Loeber, R., Lahey, B. B. in Rathouz, P. J. (2005). Developmental transitions among affective and behavioral disorders in adolescent boys. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 46 (11), 1200–1210.
- Burke, J. D., Pardini, D. A. in Loeber, R. (2008). Reciprocal Relationships Between Parenting Behavior and Disruptive Psychopathology from Childhood Through Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (5), 679–692.
- Caspe, M. S., Lopez, E. M. in Wolos, C. (2007). *Family Involvement in Elementary School Children's Education*. Harvard Family Research Project. Nu. 2. Pridobljeno 15. 6. 2008 s svetovnega spleta: <http://www.hfrp.org/family-involvement/publications-resources/family-involvement-in-elementary-school-children-s-education>.
- Davies, D. (2000). Powerful Partnerships among Schools, Parents, and Communities. *Education Digest*, 66 (2), 41–44.

- Davies, D. (2002). The 10th School Revisited: Are School/Family/Community Partnerships on the Reform Agenda Now? *Phi Delta Kappan*, 83 (5), 388–392.
- Dobravec, S. (2007). Šola za danes in za prihodnost – Učitelji in starši pred novim izzivom. V Z. Medveš in M. Resman (ur.), *Vzgojni koncept na razpotjih sodobnosti – zbornik prispevkov* (str. 126–130). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije. Pridobljeno 17. 6. 2008 s svetovnega spleta: http://www.zdpds.si/PDF/ZBORNİK_Zalec.pdf.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78 (3), 233–249.
- Elias, M., Patrikakou, E. in Weisberg, R. (2007). A competence-Based Framework for Parent School Community Partnerships in Secondary Schools. *School Psychology International*, 28 (5), 540–554.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood Origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12 (3), 177–190.
- Goldner-Vukov, M. (1988). *Porodica u krizi*. Beograd – Zagreb: Medicinska knjiga.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. in Sandler, H. (2007). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 532–544.
- Hogg, M. A. in Vaughan, G. M. (2002). *Social Psychology*. London: Prentice Hall Europe.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J. in Fendrich, M. (1999): A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27 (6), 817–839.
- Kobolt, A. in Vec T. (2011). V Sloveniji ni otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti (MVO)!? *Šolsko svetovalno delo*, 15 (1/2), 89–92.
- Lahey, B. B., Waldman, I. D. in McBurnett, K. (1999). The development of antisocial behavior: an integrative causal model. *Journal of child psychology and psychiatry*, 40 (5), 669–683.
- Lahey, B. B., Waldman, I. D. in McBurnett, K. (2000). Age and gender differences in oppositional behavior and conduct problems: A cross-sectional household study of middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 109 (3), 488–503.

- Lee, C. (2007). *Resolving Behaviour Problems in Your School*. London: SAGE Publications Company.
- Lewin, K., Lippitt, R. in White, R. K. (1970). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. V P. L. Harriman, *Twentieth Century Psychology: Recent Developments in Psychology*, 200–230. New York: Ayer Publishing. Pridobljeno 11. 10. 2008 s svetovnega spleta: <http://books.google.com/books?printsec=frontcover&id=vdvXOxzbiNwC&hl=sl&output=html>
- Loeber, R., Burke, J. in Pardini, D. A. (2009). Perspectives on oppositional defiant disorder, conduct disorder, and psychopathic features. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 50 (1/2): 133–142.
- Marshall, N. L., Noonan, A. E., McCartney, K., Marx, F. in Keefe, N. (2001). It takes an urban village: Parenting networks of urban families. *Journal of Family Issues*, 22 (2), 163–182.
- Miretzky, D. (2004). The Communication Requirements of Democratic Schools: Parent-Teacher Perspectives on Their Relationships. *Teachers College Record*, 106 (4), 814–851.
- Morrison, E. F. Rimm-Kauffman, S. in Pianta, R. C. (2003). A longitudinal study of mother–child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology*, 41 (3), 185–200.
- Nagin, D. in Tremblay, R.E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development*, 70 (5), 1181–1196.
- Newman, L. (2005). *Parents' Satisfaction with Their Children's Schooling*. Pridobljeno 2. 7. 2008 s svetovnega spleta: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2b/c2/20.pdf.
- Olsen, J. in Cooper, P. (2001). *Dealing with disruptive students in the classroom*. London: Kogan Page Limited.
- Praper, P. (1992). Proces individualizacije v skupini. *Anthropos*, 24 (3–4), 95–101.
- Praper, P. (2008). From chaos through cosmos toward coinonia: A group analytic developmental line. *Psihološka obzorja* 17 (3), 65–73.
- Prothrow-Stith, D. (1987). *Violence prevention. Curriculum for adolescents*. Newton: Education Development Center, Inc.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Simpkins, S. D., Weiss, H. B., McCartney, K., Kreider, H. M. in Dearing, E. (2006). Mother-child relationship as a moderator of the relation between family educational involvement and child achievement. *Parenting Science*, 6 (1), 49-57.
- Stright, A. D., Neitzel, C., Sears, K. G. in Hoke-Sinex, L. (2001). Instruction begins in the home: Relations between parental instruction and children's self-regulation in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 456-466.
- Stringaris, A. in Goodman, R. (2009). Three dimensions of oppositionality in youth. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 50 (3), 216-223.
- Stritih, B. (1992). *Skupinsko delo v procesu psihosocialne pomoči: razvijanje obravnavnega modela in sistemsko-teoretska analiza*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Timmerman, I. G. H. in Emmelkamp, P. M. G. (2005). An Integrated Cognitive-Behavioural Approach to the Aetiology and Treatment of Violence. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12 (3), 167-176
- Tuckman, B. W. (2001). *Developmental sequence in small groups*. Pridobljeno 2. 1. 2006 s svetovnega spleta: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3954/is_200104/ai_n8943663.
- Vec, T. (1998). Sodelovanje s starši otrok z motnjami vedenja in osebnosti. V Žerovnik, A. (ur.), „Družina - šola“ (str. 150-163). Ljubljana: Družina in Pedagoški inštitut.
- Vec, T. (2000). *Nekateri vidiki supervizijskega procesa pedagoških delavcev. Specialistična naloga*. Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Vec, T. (2004). Skupinska dinamika z vidika procesnosti. *Panika*, 9 (1), 49-53.
- Vec, T. (2007). Kaj lahko učitelj prispeva k temu, da bo imel v razredu več težav z vedenjem učencev. *Vzgoja in izobraževanje*, 38 (1), 4-9.
- Vec, T. (2008). Skupine in skupinska dinamika. V M. Krajncan, D. Zorc Maver in B. Bajželj (ur.), *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso* (str. 143-164). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vec, T. (2009). Partnerstvo med šolo in starši – enoznačen cilj in različnost poti. V F. Cankar in T. Deutsch (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev: Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok* (str. 63-82). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

RAZUMEVANJE IN ODZIVANJE NA ČUSTVENE IN VEDENJSKE TEŽAVE

153

UNDERSTANDING AN RESPONDING TO EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL DIFFICULTIES

Alenka Kobolt, *dr. soc. ped.*

spec. supervizorka, družinska terapevtka

Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana

alenka.kobolt@guest.arnes.si

POVZETEK

Prispevek omeni družbeno dimenzijo nastajanja in ohranjanja izstopajočih čustvenih in vedenjskih ravnanj, katerih posledica so težave v socialni integraciji, vendar se osredotoči na predstavitev razumevanja teh težav in motenj¹ z vidika psiholoških značilnosti, ki se dogajajo v posamezniku. Predstavi ključne odzive okolja na tovrstne težave/motnje predvsem v šolskem okolju, enodimenzionalne (vzročno-kavzalne) in sistemske modele razumevanja težav. Opozori na pomen vloge učenca in vloge učitelja kot dogovorne dimenzije, ki predpisuje sprejemljive vedenjske vzorce tako za mlade kot za pedagoško osebje, ter na spremenjene poteke v izobraževalnih ustanovah. Ti povečujejo pritiske predvsem na ranljive skupine, katerih socializacija ne zadovolji kriterijev šole. Po drugi strani ti procesi povzročajo nemoč pedagoškega osebja, ki ni v zadostni meri pripravljeno na refleksijo in celostno razumevanje medsebojnega vpliva različnih dejavnikov. Predvsem tistih, ki vplivajo na mlade, na spreminjanje vloge izobraževanja v času globalizacije in nestabilnih biografij. Prispevek se usmeri tudi v vidik odraščajočega, ki se spoprijema z zahtevami izobraževanja, pričakovanji šolskega prostora ter izraža neustrezne in nepričakovane čustvene in vedenjske odzive. V tem okviru predstavim izbrane klasifikacije in opozorim na

¹ Izraz čustvene in vedenjske težave/motnje je v prispevku uporabljen kot tehnični termin, pri čemer prispevek vseskozi opozarja na njegovo nezadostnost.

njihovo neskladje, kar je dokaz zapletenosti večdimenzionalne pogojenosti tovrstnih motečih odzivov. Klasifikacije so nam lahko v pomoč, da povečamo razvidnost pojavov, po drugi strani pa povečujejo nevarnost stigmatizacije. V sklepu so predstavljene osnovne smernice za prepoznavanje in temeljne usmeritve za delo s temi skupinami mladih v kontekstu šolskih ustanov.

KLJUČNE BESEDE: *interakcija, posebne potrebe, čustvene in vedenjske težave, socialna integracija, klasifikacije, usmeritve za delo.*

ABSTRACT

The present paper mentions the social dimension of the sources of deviant emotional and behavioural patterns, which exacerbate social integration, but then focuses on presenting the understanding of these difficulties and disorders² in terms of psychological events unfolding in the individual. It depicts the key responses of the environment to such difficulties/disorders, especially the school environment, and describes one-dimensional causal and systematic models of understanding. Furthermore, it calls attention to the significance of the role of 'student' and the 'role of teacher' as a dimension based on consensus which proscribes acceptable behavioural patterns for adolescents as well as the pedagogical staff, and to the changing proceedings in educational institutions. These result in increased pressure on vulnerable groups, whose socialization does not meet school criteria. Additionally, these proceedings render the pedagogical staff helpless, because they are insufficiently prepared to examine and fathom the interacting influences of diverse factors, in particular those that affect adolescents and effect changes in the role of education in an era of globalization and unstable identities. The paper also focuses on the adolescent grappling with educational demands and expectations of the school environment and displaying inappropriate or unpredictable emotional and behavioural responses. In light of this, I will present selected classifications and point out their incongruity, which demonstrates the complexity and multidimensionality of the conditions for such disturbing responses. Classifications can help clarify a matter, but also entail the threat of stigmatization. In conclusion, I will propose a few

² The expression 'emotional and behavioural difficulties/disorders' is used in the paper as a technical term, however, it is described throughout as being inadequate.

basic guidelines for identifying and working with this group of adolescents in the context of educational institutions.

KEY WORDS: *interaction, special needs, emotional and behavioural difficulties, social integration, classification, assessments for further help*

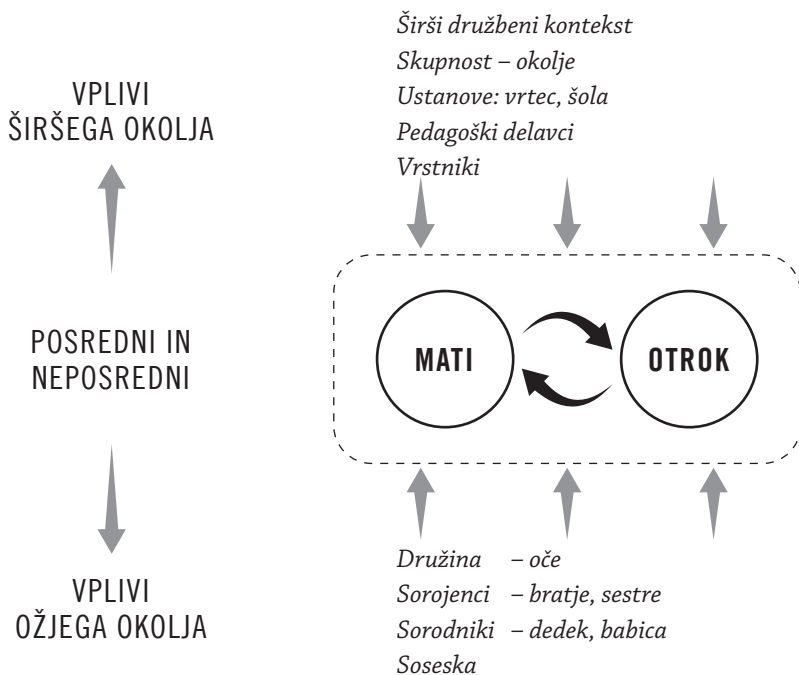
UVOD – OD VZROČNO-POSLEDIČNEGA DO SISTEMSKEGA IN CELOSTNEGA RAZUMEVANJA IZSTOPAJOČIH ODZIVOV

V knjigi z naslovom *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* v uvodnem poglavju avtorica tega prispevka zapišem: „*Ne poznamo otroka nasploh, ampak le konkretnega otroka in še temu se skozi optiko odraslega ne moremo približati tako, da bi se popolnoma vživel v njegov položaj, da bi spoznali vse kotičke in dimenzije njegove osebnosti. Drugega, ne glede na to, ali je to otrok ali odrasel, lahko razumemo le kot sogovornika, kot interakcijskega partnerja, ki ga ocenjujemo in doživljamo skozi lastna očala in sebi lastno perspektivo razumevanja.*“ (Kobolt, 2010, str. 13)

A vendar so do nedavnega različne discipline (od medicine, psihologije, specialne pedagogike, ne nazadnje tudi socialne pedagogike) razumele in žal tudi obravnavale zaradi čustvenih, vedenjskih, socialnih, razvojnih, okoljskih, družbenih ter drugih posebnosti ranljive in izstopajoče posameznike ter skupine zgolj z vidika primanjkljajev – torej predvsem z vidika posameznikovega čustvovanja, vedenja, socialne umeščenosti. Pri tem so se našteje discipline vseskozi zavedale, da se tak posameznik razvija in odrašča v specifičnem okolju, ki zaznamuje njegovo biografijo. Da razvoj poteka v socialnem kontekstu, v katerega sodi tudi šola.

Pa kljub temu so navedene discipline šele pred 30, ponekod pa šele pred 10 ali 15 leti (kar velja tudi za naš kulturni prostor) svoj pogled iz posameznika usmerile tudi v procese interakcije (družinske, šolske, socialne) in v preostale kontekste, v katerih ljudje odraščamo. Ta širši in bolj pravičen pogled se ne zadovolji zgolj z do takrat prevladujočo vzročno-posledično razlago. Povedano ilustriram s primerom: *Mati, ki je ravnala pri vzgoji otroka praviloma zelo nedosledno, je povzročila, da otrok ni ponotrnil mej, zaradi česar ima zdaj otrok težave s širšim okoljem in šolo, ki spoštovanje mej pričakuje in zahteva ter sankcionira.* Sistemski pogled razume ta odnos širše. Kot krožni proces, v katerem se upošteva tako vpliv matere, kot značilnosti in vpliv otroka nanjo (morda gre za zelo neritmičnega, nemirnega otroka, ki je presegel materine sposobnosti za dosledno vzgojno držo), se ne

prezre vpliva celotne družine (oče je morda izgubil službo, se vdal alkoholu), vrtca (v vrtcu je sicer imel prijazno vzgojiteljico, ki pa ni uspela nadomestiti pomanjkljivosti nedosledne vzgoje, ker je imela premalo časa, da bi se temu otroku, ki je potreboval več od drugih, bolj intenzivno in vsakodnevno posvečala), šole (ko je prišel v šolo, je razred vodila začetnica, ki se je bala od otroka zahtevati upoštevanje pravil), vrstnikov (ki so ga zavračali zaradi njegove nemirnosti, nepredvidljivosti in ga niso sprejeli medse ...), drugih staršev (ki so se pritoževali, da bodo otroke prešolali, ker ta fant moti pouk in s tem prispeva, da tudi njihovi otroci ne morejo slediti razlagi). Vzročno-posledično formulo (A deluje na B – mati deluje na otroka) tak pogled dopolni s krožnim modelom, ki pokaže medsebojni preplet vseh delujočih vplivov, ki vodijo do nekega stanja, položaja v skupini, socialne umeščenosti.



Slika 1: Kontekst odraščanja in povezanost vplivov med različnimi dejavniki

Takšno razumevanje je osnova koncepta soustvarjanja, ki bolj in bolj prodira v razumevanje pedagoških in drugih odnosov. Če nadaljujem z ilustracijo, lahko zapišem: „Hkrati, ko mati vpliva na otroka, otrok s svojimi značilnostmi vpliva nanjo, oba pa živita v konkretnih življenjskih okoliščinah (kulturnih, socialnih, sta povezana

z drugimi osebami in družbenimi segmenti. Pri tem imajo pomembno vlogo ustanove in osebe, s katerimi se razširi izkustveno polje otroka – vrtec, šola, vrstniki ...“ Šele pogled na vse omenjene odnose nam omogoča razumeti življenjsko umeščenost obeh – matere in otroka.

K razvoju takih paradigem razumevanja človekovega razvoja in vedenja je prispevala sistemska teorija, katere začetnik je Bertalanffy v štiridesetih letih prejšnjega stoletja (1942, v Barthelmess, 2005). Dograjevali in za različna področja dela z ljudmi so jo prilagodili Parsons, Luehmann, Maturana in Varela (po prav tam) ter teorija komunikacije in njenega najvidnejšega predstavnika Watzlawicka in njegovih sodelavcev Weaklanda, Fisha (2003) in drugih. Watzlawick, psiholog in filozof avstrijskega rodu, je podal temelje konstruktivizma. Skozi njegova dela razumemo komunikacijo med sistemi in podsistemi.

Na področje dogajanj v družinah so spoznanja sistemske in komunikacijske teorije prenašali Haley, Satir, Minuchin, Jackson in drugi (1979, v Čačinovič Vogrinčič, 1992).

Neumann-Wirsig (1992) termin sistemske označuje kot pogled na svet, ki ga označi v naslednji prisposobi: „*Ko rečem sistemske, mislim na sisteme kot enote, kot pojmovne odnose. Na svet, vključno s sabo, gledam kot na neštivilne ‚mreže pajkov‘, ki so med seboj povezane v vseh smereh. Odvisno od točke, iz katere jih opazujem, nekatere sisteme vidim in drugih ne. Če se osredotočim na enega izmed njih, mu drugi postanejo ozadje oziroma okolje. Na tak način sama pri sebi rekonstruiram realnost.*“ (prav tam, str. 10.) V nadaljevanju se Neumann-Wirsigova (prav tam), naslanja na spoznanja biologa Maturane (1982) in spoznavnega teoretika Varele (1987), ki sta raziskovala žive sisteme in prispevala k tudi pri nas že poznanemu terminu avtopoeze (prav tam). Gre za termin, s katerim skušamo razumeti procese, nastajajoče in ohranjajoče se v živih sistemih, ki se sami reproducirajo, samoorganizirajo in spreminjajo ter prek teh sprememb prilagajajo, da lahko preživijo v spreminjajočem se okolju.

Tovrstno gledanje je prineslo velik zasuk v zasnovi teorije psihosocialnega dela in upam, da tudi pedagoškega ravnanja. Za razvoj sistemskega razmišljanja je pomembna teorija komunikacije, saj ljudje z jezikom in uporabo dogovorjenih simbolov/znakov usklajujemo svoje vedenje in ravnanje. Hkrati smo ljudje sposobni metakomunikacije, kar pomeni, da se lahko o tem usklajevanju med seboj pogovarjamo, ga reflektiramo, analiziramo. To omogoča, da se svet odnosov odslika v besedah, s katerimi izmenjujemo intersubjektivne svetove.

Sistemska teorija je pomemben razvojni prispevek na področju razumevanja delovanja organizacij, družin in skupin. Za osnovo svojega modela jo je prevzel avtor ekosistemskega modela razvoja Bronfenbrenner (1979), na področje

socialnopedagoške diagnostike pa so jo prenesli snovalci hermenevtičnega – razlagalnega pristopa (npr. Jakob, 1999; Kobolt, 1999; Koller-Trbovič in Žižak, 2004; Noelke, 1999; Uhlendorff, 1999).

Drugi vir podobnega razumevanja je geštalt pristop, ki neguje celostno razumevanje človekove umeščenosti, njegovega doživljanja in delovanja tudi na polju delovanja organizacij ter spodbujanja njihovega razvoja in spreminjanja (npr. Schein, 2005). V socialni pedagogiki je takšno razumevanje zajeto v konceptu življenjske usmerjenosti (Thiersch, 1995). V naštetih teoretskih paradigmah, ki so razvile praktično delovanje, se to kaže v premiku iz enodimenzionalnega k bolj verodostojnemu in ustreznemu večdimenzionalnemu razumevanju in interveniranju na splošno pa tudi na področju izstopajočih čustvenih in vedenjskih odzivov. Saj je praviloma odgovor okolja nanje odklonilen in kaznovalen, ker osebe v okolju vznemirja, moti ter povzroča tudi občutja lastne nemoči in tesnobe.

POMEN SISTEMSKEGA POGLEDA NA RAZUMEVANJE ODSTOPANJA V EMOCIONALNEM IN VEDENJSKEM ODZIVANJU V ŠOLSKEM PROSTORU

Izhajajoč iz zavedanja nenehnega medsebojnega vpliva med ljudmi, soustvarjanja odnosov in s tem dvopolne odgovornosti (obeh, ki sta v odnosu) za kakovost in posledice odnosov, bi za pedagoško polje, ki je predmet opisovanja v tem prispevku, veljajo: kulturo, klimo, odnose oblikujemo vsi, ki neposredno ali posredno v vsakodnevem življenju delujemo. Za šolo to pomeni, da začrtane cilje, ponotranjanje vrednot in pričakovane učne rezultate dosegamo in soustvarjamo v nenehni interakciji, sodelovanju, samospraševanju in refleksiji življenja, ki poteka v šoli. Pri tem je šola vpeta v ožje in širše socialno okolje, nanjo vplivajo starši otrok, skupnost, v kateri šola deluje, šolske politike, izobraževalni poteki ter značilnosti duha in prioritet družbenega trenutka. V zadnjem času postajajo pogosti poskusi, da bi tekmovalnost uravnotežili z bolj celostnim pogledom na izobraževalne procese. Tak je tudi predlog Delorsove komisije (Delors, 1996), ki posebno pozornost namenja področju sodelovanja in kakovosti odnosov v skupnostih. To zahteva razvijanje razumevanja samega sebe in pripravljenost prisluhniti tudi drugim, upoštevanje vrednot, tradicij, ki jih spoštujejo različne skupine ob sposobnosti miroljubnega reševanja nesporazumov. Pri tem so pomembni aktivna vloga učenca v učnem procesu, spoštovanje individualnosti ter oblikovanje takšnih vsakodnevnih učnih, socialnih in emocionalnih izkušenj, ki omogočajo skladen razvoj osebnosti z vsemi njenimi razsežnostmi

– telesni, spoznavni, čustveni, socialni, vrednostni. Bečaj (2005, str. 19) piše, da je „/s/trpnost, kritičnost, samostojnost, solidarnost /.../ mogoče doseči le v šolskem okolju, ki zagotavlja dovolj visoko varnost in sprejetost, se pravi v kulturi dobre skupnosti“. V takšnih okoljih so potrebe članov boljše zadovoljene, zato je tudi manj izstopajočega vedenja.

V nadaljevanju se po zarisu teoretskega okvira razumevanja dotaknimo posameznih delov tega širokega polja.

RAZUMEVANJE POSAMEZNIKA IN NJEGOVEGA RAZVOJA

Usmerim se v razumevanje otrok s posebnimi potrebami ter znotraj skupin posebnih potreb na tiste z izstopajočimi čustvenimi in vedenjskimi odzivi – čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami, ki posledično skoraj neizbežno vodijo do socialnointegracijskih težav. Za otroka s posebnimi potrebami pravimo, da ima nekatere posebne potrebe ali ga opredelimo kot osebo, ki se težje prilagaja na pričakovanja in zahteve okolja. Posameznike iz teh skupin opredeljujemo tudi kot otroke s psihosocialnimi težavami, ki pa imajo enake potrebe, želje, pričakovanja in probleme kakor mi vsi, kakor nekateri med nami, hkrati pa tudi takšne, ki jih ima le eden med njimi. „*Kakor ne obstaja otrok nasploh, tudi vedenjsko izstopajoč otrok nasploh ne obstaja. Pričakovanja, norme, pravila in kultura so elementi, ki zarisujejo meje med tem, kar v nekem trenutku, določenem socialnem in družbenem okolju razumemo kot izstopajoče, moteče, težavno in moteno.*“ (Kobolt, 2010, str. 13). Ali kakor pravi Dyck (1982, str. 71): „*Moteno je tisto, kar nas moti.*“

ZAKAJ SMO LJUDJE ZDRAVI TER KAKO OHRANJAMO KOGNITIVNO, ČUSTVENO IN VEDENJSKO RAVNOTEŽJE?

Antonovsky (1996) je v modelu salutogeneze – dinamični proces nastajanja in ohranjanja psihofizičnega in socialnega zdravja – raziskoval dejavnike, ki ohranjajo zdravje. Poleg primerne prehrane in zagotovitve osnovnih življenjskih okoliščin je ugotovil, da duševno, emocionalno in vedenjsko ravnotežje zagotavlja, če ljudje v življenju razvijemo občutek skladnosti s samim seboj – *koherenco*, da imamo občutek povezanosti z drugimi – smo vpleteni v zadovoljujoče odnose z drugimi, prispevamo in sodelujemo v krogu ljudi, s katerimi delimo svoje življenje, občutimo, da nas drugi razumejo in sprejemajo. Da smo umeščeni v socialno okolje.

Če si v nadaljevanju postavimo vprašanje, *kaj je potrebno za zdrav kognitivni razvoj, ki omogoča razumeti svet okoli sebe?*, bi se odgovor glasil: – da so dogajanja v svetu predvidljiva; – da so za nas varna in – da vsaj okvirno vemo, kaj nas čaka; – da to dogajanje ni preveč neskladno s predhodnimi izkušnjami; – da okolje obvladujemo in smo mu kos s tem, kar smo se do zdaj naučili.

In kakšen odgovor dobimo, ko se vprašamo, ali in kako imajo v katerikoli dimenziji (kognitivni, čustveni, vedenjski, izkustveni ...) izstopajoči učenci te pogoje zadovoljene?

Pri nastajanju čustvenih in vedenjskih težav, ki se lahko pojavljajo ločeno ali pa skupaj, gre za izrazito **heterogenost tako pojavnih oblik** kot dejavnikov, ki vplivajo na njihovo nastajanje ter utrjevanje. Gre za preplet **bioloških, psiholoških in socialnih dejavnikov**. Vsi trije delujejo interaktivno v procesu otrokovega razvoja. **Težave so lahko pretežno internalizirane (čustvene težave), eksternalizirane (vedenjske težave) ali kombinirane (čustvene in vedenjske težave).**

Socialni dejavniki zajemajo tiste, ki izvirajo iz otrokovega primarnega okolja (družine), ter one, ki delujejo v pedagoškem polju (odnosi z vrstniki in pedagoškimi delavci, kar se udejanja v šolski klimi). Otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami imajo popolnoma enake potrebe kot vsi drugi (potrebo po sprejetosti, priznanju, veljavi in vrednosti, pripadnosti in druge temeljne psihološke potrebe), ki se udejanjajo v socialnih kontekstih ter so ključne za oblikovanje psihosocialnega ravnotežja in identitetnega razvoja.

Čustvene in vedenjske težave se pogosto kombinirajo z drugimi težavami, ne le psihološkimi in biološkimi, temveč tudi socialnimi in učnimi. Najbolj pogosto imajo čustvene in vedenjske težave tudi učenci z učnimi težavami, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dolgotrajno bolni, tisti, ki imajo težave s pozornostjo in spominom ter tisti, katerih vedenje je impulzivno, manj obvladano (ADHD – sindrom težav v pozornosti in hiperaktivnosti – *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*).

DEJAVNIKI, KI SODELUJEJO V OBLIKOVANJU IZSTOPAJOČEGA ČUSTVOVANJA IN VEDENJA

Kratko, a vendar zajemajoč vse pomembne dejavnike, lahko zapišem, da je tisto, kar v okolju prepoznamo kot nenavadno, izstopajoče čustvovanje in/ali vedenje, individualni odziv posameznika:

- na preplet bioloških dejavnikov (dednost – tako v smislu kognitivnih, osebnostnih, temperamentnih in drugih zasnov, prenos družinskih vzorcev ..., o vplivu teh vzorcev nas prepričajo nevro-biološka raziskovanja ter raziskovanja s področja družinske terapije);
 - dejavnikov posameznikovega razvoja ali značilnosti individualnih biografskih potekov, biografskih rezov (preselitev, ločitev, zlorab in drugih travmatskih izkušenj), danih možnosti za razvoj lastnih strategij spoprijemanja z življenjskimi izzivi, razvoja socialnih veščin ter s tem tudi dimenzij socialne in emocionalne inteligence;
 - kombinacija varovalnih/zaščitnih dejavnikov – tako imenovana resilienca – odpornost na eni ter ogrožajočih/travmatskih dejavnikov, ki vplivajo na to, da so posameznikove potrebe nezadovoljene, da občuti strah, izgubo in razvije slabo odpornost proti stresu (več o tem v prispevku Kobolt in Pelc Zupančič, 2010);
 - ter interaktivne dejavnike socialnega/življenjskega okolja, v katerem družinsko in šolsko okolje pomenita osnovna in ključna vira – bodisi podpore ter s tem preprečevanja nastajanja in vzdrževanja ali pa dodatno sprožata čustvene stiske in s tem prispevata k oblikovanju izstopajočih čustvenih in vedenjskih odzivov.
- Odziv na izgubo skladnosti s seboj in z drugimi vodi v čustveno in vedenjsko neravnotežje, ki se navzven izkazuje skozi nenavadne čustvene in vedenjske odzive. Lahko so blažji in prehodni ali pa se izražajo kot bolj pogoste težave, ki se ob neugodnih nadaljnjih dejavnikih razvoja in življenjskih okoliščin utrdijo kot motnje.

PREGLED IZBRANIH RAZVRSTITEV IZSTOPAJOČIH ČUSTVENIH IN VEDENJSKIH ODZIVOV – SHEMATIČNOST IN NEPOPOLNOST KLASIFIKACIJ

Evans, Harden, Thomas in Benefield (2003) izstopajoče čustvene in vedenjske odzive opredeljujejo kot širok spekter, ki sega od socialne neprilagojenosti do nenormalnih čustvenih odzivov, so mnogovrstne ter se pojavljajo v različnih oblikah in težavnih stopnjah. V nadaljevanju uporabim za navedbo tehničnega termina čustvene in vedenjske težave kratico ČVT. ČVT se manifestirajo bodisi kot pasivno/umaknjeno ali pa kot agresivno/impulzivno vedenje. Dodajam, da so te težave praviloma nastajale dolgo časa ali pa so plod nenadnih hudih izgub in pritiskov, niso pa trajne. Zlasti če najdejo mladi razumevajoče in spodbudno okolje, v katerem si lahko ponovno pridobijo

izgubljeno ravnotežje, se težave poležejo. V mnogo primerih se izražajo skupaj z učnimi težavami.

Atkinson in Hornby (2000, v Ayers in Gray, 2002) menita, da so značilnosti otrok/mladostnikov s ČVT naslednje: njihovo vedenje je letom neprimerno ali pa je na kakorkoli drugače socialno neprimerno, vedenje moti tako učenca kakor njegove sošolce pri učenju (npr. nenehno klepetanje v razredu, odpor do dela, nagajanje sošolcem). V njihovem vedenju je prepoznati znake čustvenega nemira (npr. nepričakovan jok, umik iz socialnih dejavnosti) in izrazite so težave pri oblikovanju ter vzdrževanju pozitivnega odnosa do drugih (npr. umik od sošolcev, agresivnost do preostalih otrok in odraslih oseb).

Zaradi ilustracije, kako grobi in shematični so naši poskusi, da bi ustvarili jasnost in preglednost na tem občutljivem področju, navajam nekaj shem. Iz njihove različnosti lahko sklepamo tako na spremenljivost opredelitev kot na množico vidikov, po katerih bi želeli ustvariti iluzijo, da znamo nastajanje in vzdrževanje teh težav opredeliti.

ČUSTVENE TEŽAVE	NEVODLJIVOST	ČUSTVENE TEŽAVE + NEVODLJIVOSTI
zamujanje, oviranje drugih, težave pri sodelovanju, iskanje pozornosti, fizična agresija, klepetanje, brezdelje, pretirana odvisnost od odraslih, pomanjkanje koncentracije	neurejenost, živčnost, nemir, klepetanje, neobogljivost, žaljivost do drugih	slaba volja, strah pred neuspehom, šolska fobija, pretirana sramežljivost, preobčutljivost, izostajanje od pouka, negativizem, izogibanje delu, brezdelje, pretirana odvisnost od učitelja, pomanjkanje koncentracije, fizična agresija

Shema 1: Tri skupine težav in simptomi, po katerih jih prepoznamo (Poulou in Norwich, 2000, str. 180)

① TEŽKO VODLJIVI	agresivni, ne sodelujejo, ne ubogajo, motijo pouk
② AGRESIVNI – IMPULZIVNI	člani tolpe in sodelujejo pri delinkventnih akcijah
③ MLADI, KI SE NEZRELO OBNAŠAJO	pasivni in težave imajo s pozornostjo
④ BOJEČI OTROCI	nesamozavestni, odmaknjeni in depresivni

Shema 2: Čustvene in vedenjske oblike glede na prevladujoče simptome (Quay, 1979, v Lewis, 1987)

Vidimo, da gre za vrsto **različnih vedenj otrok/mladostnikov**: nekateri so hiperaktivni in imajo težave s samokontrolo, spet drugi so lahko nasprotje prvim in se umaknejo vase. Nekateri so lahko avtistični, drugi evforični, tretji depresivni, eni glasni in drugi bolj tihi. Njihovo vedenje lahko vsebuje izbruhe jeze, hitre spremembe v vedenju, nezmožnost tolerance, imajo težave pri vzpostavljanju stika z drugimi osebami, težave z jezikom in strah pred šolo.

Ali pa je šola zaradi doživljanja nenehnih neuspehov zanje že izgubila pomen in so se vdali v usodo odpadnika in zgube ter so si našli pot uveljavitve in opozarjanja nase z delinkventnimi ravnanji.

Vidimo, da so klasifikacije približki, da kategorije ne zmorejo v zadovoljivi meri opisati vseh dimenzij, ki jih je treba zajeti. Če uporabljamo le klasifikacije z njimi izgubimo konkretnega otroka z njemu lastnimi spoprijemalnimi strategijami (*coping strategies*), pričakovanji, željami in poskusi, da bi našel povezanost tako s seboj kot z drugimi. To povezavo skuša razlagalni (hermenevtični) pristop v procesu ocenjevanja (diagnosticiranja) pridobiti skozi razumevanje posameznikove biografije, ki jo pridobi tako skozi samoprezentacijo kot na osnovi pogovorov z osebami v njegovem življenjskem polju (več v Kobolt in Rapuš Pavel, 2006).

Kauffman (1977, v Lewis, 1987) poda definicijo, da so otroci s ČVT tisti, **ki se na okolje kronično odzivajo izrazito neprimerno**. K temu dodajmo še vpliv okolja – takšno vedenje okolje vznemirja in moti, zato postanejo tudi odzivi okolja do otroka nestrpni in odklonilni.

Ob zavedanju, da težave in motnje niso nekaj, kar je odvisno le in zgolj od posameznika, temveč je interakcijsko posredovano in določeno za potrebe razumevanja in ocenjevanja teh težav, le potrebujemo nekaj trdnih sidrišč.

Za oceno, da gre pri otroku za težavo/motnjo, morajo biti prisotni naslednji kriteriji:

- da se čustvena in vedenjska slika pojavlja skozi daljše časovno obdobje,
- da je vedenjski ali čustveni problem resen,
- da ogroža posameznikov razvoj
- ter ga z običajnimi in razpoložljivimi spremembami okolja/ravnanja nismo uspeli ublažiti.

Pri tem nam lahko pomagajo tudi odgovori na ključna vprašanja, na katera naj si odgovori vsak, ki dela z otroki z izstopajočimi čustvenimi odzivi in vedenjskimi vzorci (Myschker, 1999, v Kobolt in Rapuš Pavel, 2006, str. 66):

1. Katere izstopajoče vedenjske oblike se kažejo?
2. So prisotne na več življenjskih področjih?
3. Kakšna je pogostost njihovega pojavljanja?

4. Kakšna je intenzivnost opaženih vedenjskih oblik?
5. Ali izstopajoče vedenjske oblike ovirajo posameznikov razvoj?
6. Ali ovirajo storilnost in uspešnost na bistvenih življenjskih področjih?
7. Je ovirana posameznikova socialna kompetenca?
8. Je najti organsko pogojenost?
9. Katere značilnosti socialnega okolja so povzročale motnjo oziroma jo vzdržujejo in utrjujejo?
10. Ali so pri posamezniku in njegovemu okolju prisotni podporni dejavniki, na katerih lahko gradimo posege?
11. Kako te dejavnike vključiti v načrtovanje posegov?
12. Skupaj z uporabnikom postavljamo vprašanja o tem, kateri posegi bi/bodo omogočili odpravo, omilitev težav in rešitev problemske situacije?
13. In najbolj pomembno – katere kompetence morajo vsi vpleteni imeti in uporabiti, da bodo v razreševanju problemskih situacij uspešni?

To niso edina vprašanja, na katera je treba odgovoriti. Vsekakor pa so pomembna, saj olajšajo proces (samo)poznavanja, (samo)razumevanja, (samo)ocenjevanja in sodelovalnega procesa ocenjevanja ter interveniranja v šolskem prostoru.

Podajam še dve klasifikaciji shemi, ki nam lahko služita kot delna zemljevida za razumevanje prostora nastajanja, vzdrževanja ter oblik odzivanja na simptome (pojavne oblike), ki sodijo v krog čustvenih in vedenjskih težav/motenj.

Tabela 1: *Razvrstitev čustvenih in vedenjskih motenj (Myschker, 1999 in 2009)*

Skupina	Simptomatika
Otroci z eksternaliziranimi oblikami vedenja – agresivno vedenje	agresivnost, hiperaktivnost, neupoštevanje pravil, motnje pozornosti, impulzivnost, izguba kontrole nad svojim vedenjem, nepredvidevanje posledic vedenja
Otroci z internaliziranim, zaradi strahu oviranim vedenjem	bojazen, strah, žalost, brez interesov, umaknjeno vedenje, psihosomatske težave, občutje manj-vrednosti, težave pri vzpostavljanju stikov
Otroci s socialno nezrelim vedenjem	nezrelo vedenje, nižja odpornost proti stresu, težave v koncentraciji, občutljivost, težje vključevanje med vrstnike
Otroci in mladostniki s socializiranim – delikventnim vedenjem	brez občutja odgovornosti, pogosto agresivno vedenje, napadalnost, nizka frustracijska toleranca, nemirnost, pogosta prisotnost rizičnega vedenja, brez ovir in zavor, nesposobnost navezovanja stikov, nastopaštvo, nesposobnost zavzeti perspektivo drugega

Tabela 2: *Bio-psihološka in kontekstualna razvrstitev osnovnih težav v otroštvu (van der Doef 1992, v Metljak, Kobolt in Potočnik, 2010)*

Intencionalnost	ADAPTACIJA	
	ASIMILACIJA	AKOMODACIJA
Kognicija	Spekter avtističnih motenj	Motnje pozornosti (ADHD)
Emocije	Anksioznost Čustvene težave	Nevodljivost Vedenjske težave

Van der Doef (1992) razlaga vzročnost vedenjskih in čustvenih težav s pojmom biološkega koncepta adaptacije in psihološkega koncepta intencionalnosti. Drugi upošteva kognitivno in emocionalno funkcioniranje (Calon in Prick, 1962, v van der Doef, 1992). Pojem adaptacija izvira iz Piagetove teorije vzpostavljanja ravnotežja (Gingsburg in Opper, 1969, v prav tam). Van der Doefov pristop je integrativen in interdisciplinaren, saj ga sestavljajo ključni pojmi psihiatrije, psihologije, pedagogike in biologije. Iz psihiatrije so vzete štiri osnovne skupine težav in motenj v otroštvu in adolescenci, psihologije emocije, kognicije ter asimilacija in akomodacija. Po Piagetovi teoriji akomodacija opisuje odzive in prilagajanja na zahteve okolja, asimilacija pa pomeni način vključevanja elementov iz zunanjega okolja v posameznikovo psihološko strukturo.

S podanimi pojmi **so razložene osnovne štiri skupine psihosocialnih motenj in težav v otroštvu**. Otroci z avtizmom imajo težave pri raziskovanju novega okolja (asimilacija), ki so rezultat manjše kognitivne zmogljivosti (Van Engeland, 1990, v prav tam). Vedenje teh otrok je rigidno, kar je posledica nezmožnosti vključevanja novih elementov v kognitivno strukturo. Avtistični otroci imajo težave tudi s procesom akomodacije, saj se pogosto ne znajo odzivati na zahteve okolja.

Izstopajoč kazalec motnje pozornosti (ADHD) je otrokova nezmožnost akomodacije, tj. neprimerno odzivanje na zahteve okolja. Ti otroci imajo težave z zadrževanjem impulzov in pomanjkanjem koncentracije (Verhulst, 1990; v prav tam). Pri otrocih z ADHD in pri nevodljivih otrocih je težko ločiti med kognitivnimi in emocionalnimi težavami, kar pomeni, da sta si motnji med seboj podobni. Čustvene težave in motnje so izraz šibkosti asimilacije in čustvenih procesov, vedenjske pa poleg nestabilnosti čustvovanja tudi težav v prilagajanju.

Na klasifikacije se sicer res lahko naslonimo, vendar se moramo zavedati, da so to zgolj naši metamodeli. Najbolj pomembno v procesu ocenjevanja – diagnosticiranja – je, da skupaj s posameznikom potujemo skozi proces sodelovanja,

soustvarjanja, okrevanja, vzpostavljanja bolj ugodnih osebnih, socialnih in odnosnih mrež. V tem procesu je ključna tudi refleksija posegov, ki se udeležujejo v obliki podpore, vodenja, usmerjanja, učenja, korekcije, svetovanja. Refleksija in evalvacija omogočata, da upoštevamo vse vidike, dopolnimo posege glede na to, kako jih posameznik in osebe v okolju sprejemajo, kako posegi v življenju delujejo in ali vodijo do dogovorjenih ciljev etično ter posamezniku koristno in prilagojeno.

Kakor smo razbrali iz razvrstitev, sta **anksioznost** (pretežno čustvena motnja) ter **nevodljivost** (pretežno vedenjska motnja) čustveno zaznamovani obliki izstopajočega vedenja. Pri anksioznih otrocih se pojavijo čustveni problemi vedno, kadar se od njih zahteva asimilacija in delovanje brez prisotnosti staršev. Za nevodljive otroke velja, da pogosto kršijo družbena pravila: kradejo, lažejo, zažigajo, uničujejo in se pretepajo. Njihova vedenja so v nasprotju z izobraževalnimi zahtevami okolja, kar pomeni, da imajo težave na področju akomodacije – vedenjskega prilagajanja okolju. Pri nevodljivih otrocih gre lahko tudi za kognitivni deficit, vendar je v ozadju vedno tudi neupoštevanje družbenih pravil in norm. Werry (1986, v prav tam, str. 22) pravi, da „*se je težko izogniti dejstvu, da so otroci z motnjo pozornosti pojmovani kot bolni in zato neodgovorni za svoja dejanja, ter da so nevodljivi otroci, z izstopajočimi oblikami vedenja, obravnavani kot slabiči.*“

Otroci s ČVT težko upoštevajo šolska pravila in še težje izpolnjujejo učiteljeva pričakovanja. Učitelje posebej motita brezdjelje in neizpolnjevanje šolskih zahtev. Lewis (1987) pravi, da otroci težko navežejo stik z vrstniki in da jim manjkajo osnovne socialne spretnosti za pridobivanje prijateljev. Običajno so to otroci z nizko samopodobo, ki so obrnjeni vase in tako zaradi osamljenosti še bolj trpijo. Ameriški raziskovalec Molnar (1978, v Lewis, 1987) meni drugače. Pravi, da je moteče vedenje v šoli s strani učencev preišljeno, ponavljajoče in da se manifestira kot prestop razrednih pravil, ki jih postavljajo učitelji.

Izčrpno poročilo o učencih, ki kažejo čustvene in vedenjske težave ter so vključeni v redne šole, sta izvedla Vahid in Harwood (1998).

Med oblike vedenja, ki so prisotne pri učencih, sta umestila:

- odsotnost, raztresenost, brezdjelje, nasprotovanje, iskanje pozornosti, ustra-hovanje, tiranstvo,
- kaotičnost, otročjost, nerodnost, defenzivnost, trmo, strah pred testi, čezmerno kritičnost,
- probleme s pisanjem, hiperaktivnost, hipohondrijo, nezrelost, anksioznost, zbijanje šal, probleme s spominom, nerazpoloženost, nervozo, obsesivno vedenje,

- pogoste izpade, posttravmatične izbruhe, nenehno postavljanje vprašanj, socialni umik, nesramno vedenje, probleme z branjem, samopoškodovanje, poškodbe senzoričnih čutil, neprimerno seksualno vedenje, kratko koncentracijo, počasne odzive, govorne težave,
- težave s črkovanjem, jecljanje, nenehno pripovedovanje laži in čezmerna utrujenost.

Naštete oblike kažejo, da se človekovi čustveni in vedenjski odzivi izmikajo togim razdelitvam.

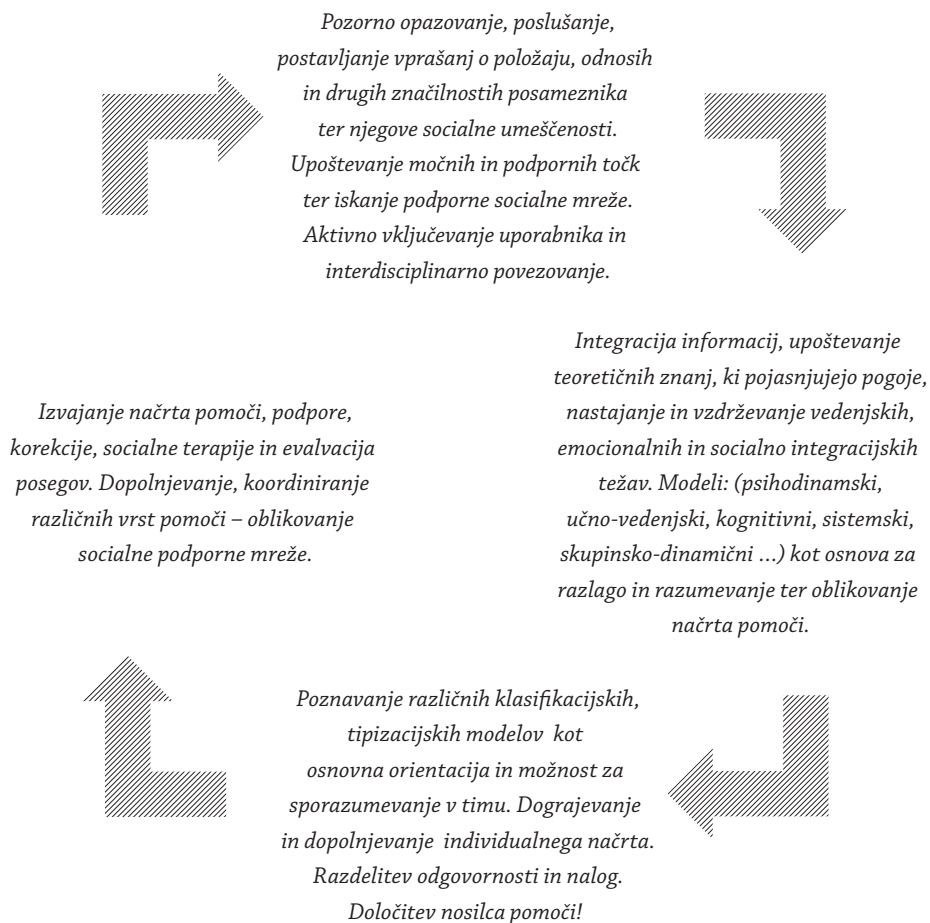
Iz predstavljenih opredelitev, kaj so in kaj niso čustvene in vedenjske težave/motnje ter kateri pogoji morajo biti prisotni, da lahko govorimo o tem, da otrokovo čustvovanje in vedenje izstopa, ugotovimo:

- Opredelitve ČVT se med seboj **velikokrat spodbijajo in si nasprotujejo**. Evans, Harden, Thomas, Benefield (2003) so mnenja, da ČVT nastanejo predvsem zaradi trka šolskih vrednot in pričakovanj z otrokovimi vrednotami, ki jih je dobil doma in v lokalni skupnosti, iz katere izhaja.
- Daniel (1999, v prav tam) meni, da so običajno fantje, ki prihajajo iz etničnih manjšin, hitreje etiketirani z oznako ČVT kot drugi otroci.
- Da se čustvene in vedenjske drugačnosti razdelijo po celotnem spektru/kontinuumu – od lažjih in redkeje izraženih do težjih/bolj nenavadnih in pogosteje izraženih. Podobno, kakor v sodobnem času govorimo o spektru avtističnih motenj.

Opozorim še na eno nevarnost, ki preži na tej poti, če pripomočke, ki so jih izoblikovale stroke – pojmovne sheme, teoretske razdelitve, pojme in definicije – uporabljamo kot stvarne termine. Če delamo tako, potem smo v nevarnosti, da kompleksne pedagoške probleme in medčloveške odnose obravnavamo kot stvari, v resnici pa gre za variable, relacije med pričakovanim in doseženim, povprečnim in ekstremnim, običajnim in neobičajnim, zaželenim in nezaželenim. Gre za razkorake med interesi ustanove in interesi otrok, za dejavnike, nanašajoče se na kontroverzne predstave posameznih socialnih skupin v družbi.

NEKAJ USMERITEV ZA RAVNANJE V PRAKSI

V nadaljevanju podajam **usmeritve za ravnanje v praksi**, zapišem nekaj uporabnih in koristnih vodil, ki jih lahko uporabimo v situacijah, ko skušamo oceniti prisotnost čustvenih in vedenjskih težav/motenj pri odraščajočem posamezniku v socialnem kontekstu.



Slika 2: Krožnost procesa ocenjevanja in ravnanja (v Kobolt, 1998, str. 48)

Osnovno izhodišče je, da pri vsakem otroku/mladostniku spoznamo njegovo življenjsko okolje, družino, socialni položaj v vrstniški skupini ter skozi to prizmo skušamo razumeti čustvene in vedenjske odzive. To velja za vse učence – za tiste, ki jih opredeljujemo kot otroke s posebnimi potrebami, tudi za nadarjene učence, posebej pa tiste, katerih vedenje in čustvovanje je drugačno od odzivov vrstnikov. To pomeni, da usmeritve lahko uporabimo za razumevanje vseh odraščajočih.

Razumeti kontekst, v katerem otrok živi, pomeni:

- skozi srečanja oblikovati pristen osebni odnos ter soustvarjati (skupaj z otrokom) delovanje,
 - nasloniti se na vse možne vire podatkov (pogovori s starši, drugimi učitelji, vrstniki ...),
 - skrbno opazovati situacije, odnose, emocionalne odzive in jih razumeti v kontekstu, v katerem se dogajajo, pri čemer moramo upoštevati vplive okoliščin dogodkov,
 - beležiti, kdaj se izstopajoča vedenja pojavljajo in v katerih okoliščinah se ne pojavljajo,
 - iskati vire pri posamezniku in njegovi socialni mreži,
 - šele zdaj se nasloniti na klasifikacijske sheme, ki nam pomagajo približno uvrstiti simptomatsko sliko, kar lahko vodi k boljšemu uvidu v razloge čustvovanja in vedenja,
 - se vprašati, kaj je za koga problem,
 - preizkušati dejavnike podpore v domačem in šolskem prostoru ter rahločutno prisluhniti otroku/mladostniku in vsem, ki so z njim pomembno povezani.
- Shema nakaže naslednje vsebine ter principe razumevanja in ocenjevanja izstopajočih čustvenih in vedenjskih odzivov ter vzorcev ravnanj:
- gre za proces, v katerem oblikujemo odnos zaupnosti, sprejemanja, in ne zgolj za enkratno srečanje, v katerem lahko otroka/mladostnika ocenimo;
 - pomembna je kakovost vzpostavljenega sodelovanja,
 - aktivna soudeležba v procesu soustvarjanja izhodov, poti in rešitev,
 - boljših (tako za posameznika, kot za okolje) ravnanj, ki bodo omogočila in pripeljala tako do povrnitve notranjega ravnotežja pri posamezniku, ob hkratnem upoštevanju potreb in pričakovanj oseb posameznikovega okolja.

SKLEPNE MISLI TER ELEMENTI PROCESA RAZUMEVANJA IN POSEGANJA

Številni šolajoči se v izobraževalnem procesu ne dosegajo pričakovanega in ne izpolnjujejo storilnostnih kriterijev, zato jim skušamo dodatno pomoč pri učenju dati tudi s statusom **učenca s posebnimi potrebami**, ki omogoča prilagoditve in programe individualnih pomoči. Če so na delu predvsem učni primanjkljaji, je lahko to zadostna in primerna pomoč. Če prevladujejo socialni, družinski, kulturni, emocionalni in vrednostni vidiki različnosti, pa zgolj učna podpora in različne didaktične prilagoditve ne obrodijo pričakovanih in zelenih sprememb. Ne ponudijo oziroma ne zagotovijo tistega, kar ti učenci potrebujejo, da bi se

čustveno in vedenjsko umirili ter odzvali skladno s pričakovanji in zahtevami. Zanje je pomembneje graditi kulturo skupnosti, ki jih bo vključila in podprla v njihovih potrebah po pripadnosti ter participaciji. Učenje in poučevanje zaznamuje temeljna značilnost – odnos, ki se splete med pedagogi in učenci/dijaki. Oboji so aktivni soustvarjalci teh odnosov in ravnanje obeh polov vpliva na kakovost ter druge attribute, ki njihove odnose opredeljujejo. A odrasli so tisti, ki imajo v teh odnosih več moči. Obenem so zavezani strokovnim vlogam in odgovornosti. Seveda to ne izključuje stisk in nemoči, ki jih številnim pedagoškim delavcem pomeni delo z vedenjsko izstopajočimi učenci. O tem, kako učitelji vidijo takšne učence, pišeta Poulou in Norwich (2000). Pravita, da odnose v šoli soustvarjajo vsi, ki se tam srečujejo – pedagogi, učenci, nepedagoški delavci, starši. Pri tem so odrasli prvi, ki s sprejemanjem odgovornosti za svoja ravnanja, z vzgledom učijo mlade podobne držbe. Strokovna vloga in naloga pedagogov ter drugih strokovnih delavcev je oblikovati učno in vzgojno okolje ter takšen vsakodnevni utrip pedagoške ustanove, razreda, v katerem bodo spodbujani participacija, vključitev in dostop do učnih priložnosti. Tudi za tiste učence, ki so zaradi svojih emocionalnih in vedenjskih odzivov v šolskem okolju naporni, izzivalni, a praviloma kreativni in nemalokrat neprepoznano nadarjeni. To so sicer velike zahteve, a pot do njih se začne z majhnimi in vsakodnevnimi koraki. Predvsem z držo, ki dopušča sodelovanje in sporazumevanje med vsemi udeleženci.

Cornwall in Walter (2006) se zavzemata za oblikovanje takšnih izobraževalnih ustanov, v katerih bo administrativno in normativno urejanje standardov znanja zamenjala **proceduralna kompetenca pedagoškega osebja**, ki bodo sposobni udeležati fleksibilne oblike izvajanja kurikuluma in se odzivati na ključne potrebe mladih ljudi. Avtorja kot nerealne, normativne in od stvarnosti močno oddaljene vizije vzgoje in izobraževanja interpretirata vodila angleške Bele knjige z naslovom *Every Childs Matters* (Treasury, 2003, v prav tam), ki v ospredje postavlja zasledovanje naslednjih ciljev vzgoje in izobraževanja: zdravje učencev ter skrb za dobro fizično in duševno zdravje ter oblikovanje zdravega življenjskega sloga; zagotavljanje varnosti ter preprečevanje zlorab in zanemarjanja za vse otroke; omogočanje zadovoljstva v svojem razvoju in doseganja uspeha/uspehov tako, da učenci razvijajo spretnosti za razvoj v odraslost; omogočanje participacije in pozitivnega prispevanja k skupnosti ter preprečevanje vključevanja mladih v združbe, ki prakticirajo antisocialno in razdiralno vedenje; zagotavljanje primerne ekonomske preskrbljenosti in preprečevanje revščine, ki preprečuje mladim, da bi razvili svoje osebne življenjske potenciale.

Do zdaj zapisano lahko za praktično uporabo poseganja in ravnanja z izstopajočimi čustvenimi in vedenjskimi odzivi sklenem z navedbo principov. Ti naj nas vodijo v procesu oblikovanja najprej razumevanja in ocenjevanja skozi participacijo in soustvarjanje, do določitve posegov/intervencij. Ti naj bi bili usmerjeni hkrati v posameznika in njegovo okolje (družino, vrstnike, razred, šolo, skupnost ...).

Čustvenih in vedenjskih izstopanj, težav/motenj ni mogoče stlačiti v predale. Pri razumevanju nastajanja in ocenjevanja prisotnosti težav je treba oblikovati osebni odnos, v katerem bomo znali oblikovati ključne linije razvoja in dejavnike porušenega čustvenega ravnotežja ter posledičnih bodisi eksternaliziranih ali internaliziranih vedenjskih odzivov.

Pri tem je ključno tudi interdisciplinarno povezovanje, kadar narava težav in problemov to narekuje, ki naj sledi naslednjim smernicam:

- aktivno sodelovanje posameznika z manj primernimi odzivi pri razumevanju vzgibov zanje;
- razumevanje celotnega življenjskega polja te osebe, ki jo ocenjujemo;
- vključitev vseh pomembnih oseb v socialnem polju (družina, učitelji, svetovalni delavci), vrstniki;
- iskanje podpornih točk v navedenih okoljih;
- opredelitev ciljev in korakov za doseg ciljev – pri tem so ključni postopnost, spoštovanje dogovorov in sprejemanje posledic;
- pomembno je določiti osebo, ki bo povezovala udeležene, ki bo tako imenovani nosilec in koordinator pomoči, saj je bilo za te posameznike v preteklosti ključno pomanjkanje zanesljive in konstantne relacijske osebe.

LITERATURA

- Antonovsky, S. (1996). The salutogenic Model as a theory to guide health Promotion. *Health Promotion International*, 11 (1), 11–18.
- Ayers, H. in Gray, F. (2002). *Vodenje razreda. Za učinkovito delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Educy.
- Barthelmess, M. (2005). *Systemische Beratung. Einfuehrung fuer psychosoziale Berufe*. Weinheim, München: Juventa.
- Bečaj, J. (2005). Radi bi imeli strpne in solidarne učence, silimo jih pa v tekmovalnost in individualizem. *Vzgoja in izobraževanje*, 36 (6), 16–22.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Cornwall, J. in Walter, C. (2006). *Therapeutic Education. Working alongside troubled and troublesome children*. London, New York: Routledge.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (1992). *Psihodinamski procesi v družinski skupini. Prispevek k razvidnosti družinske skupine*. Ljubljana: Advance.
- Delors, J. (1996). *Učenje: skriti zaklad*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Doef, P. L. M. (1992). Four features of child psychopathology: An interdisciplinary model of classification and treatment. V J. D. van der Ploeg (ur.), *Vulnerable youth in residential care, Part 2* (str. 19–27). Leuven, Apeldoorn: Garant.
- Dyck, B. (1982). Das Kind in Heim. V H. Kupfer in K.-R. Martin, *Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung* (str. 71–75). Heidelberg, Wiesbaden: Quelle Meyer.
- Evans, J., Harden, A., Thomas, J. in Benefield, P. (2003). Support for pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary classrooms: a systematic review of the effectiveness of interventions. V *Research Evidence in Education Library* (str. 45–67). London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Jakob, G. (1999). Fallverstehen und Deutungprozesse in der sozialpaedagogischen Praxis. V F. Peters (ur.), *Diagnosen-Gutachten-hermeneutisches Fallverstehen* (str. 99–125). Frankfurt/Main: IGFH.
- Kobolt, A. (1998). Značilnosti socialno pedagoške diagnostike. *Defektologica slovenica*, 6 (2), 41–48.
- Kobolt, A. (1999). Mladostnikova samorazlaga in individualno vzgojno načrtovanje. *Socialna pedagogika*, 3 (4), str. 323–356.
- Kobolt, A. (2010). Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 7–24). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. in Rapuš Pavel, J. (2006). Model sodelovalnega ocenjevanja in interveniranja. V M. Sande idr. (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 53–72). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. in Pelc Zupančič, K. (2010). Od individualnih razlik preko drugačnosti do psihosocialnih težav ali uravnoveženega razvoja. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 55–86). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Koller-Trbovič, N. in Žižak, A. (2004). *Participacija korisnika u procesu procjene potreba i planiranja intervencija: socijalnopedagoški pristup* (Znanstveni niz, knj. 16). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

- Lewis, R. B. (1987). *Teaching special students in the mainstream schools*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Metljak, U., Kobolt, A. in Potočnik, Š. (2010). Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 87–114). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Myschker, N. (1999, 2009 – 6. izdaja). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart, Berlin, Koeln: Kohlhammer.
- Neumann Wirsig, H. (1992). Supervision – systemisch betrachtet. V H. J. Kesting, H. Neumann Wirsig(ur.), *Supervision, Konstruktion von Wirklichkeiten* (str. 35–48). Institut für Beratung und Supervision. Aachen: Schriften zur Supervision.
- Noelke, E., (1999). Rekonstruktivna hermenevtična analiza biografij v socialnopedagoškem delu. *Socialna pedagogika*, 3 (4), 425–444.
- Poulou, M. in Norwich, B. (2000). Teachers perception of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence. *European journal of special needs education*, 15 (2), 171–187.
- Schein, E. H. (2005). Was ist das Wesen der Organisationsentwicklung. V G. Fatzer, W. Loos, S. Sackmann in K. Rappe-Giesecke (ur.) *Gute Beratung von Organisationen. Auf dem weg zu einer Beratungswissenschaft* (str. 53–60). Bergisch Gladbach: Kohlhage.
- Thiersch, H. (1995). *Lebenswelt-orientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim, Muenchen: Juventa.
- Uhlendorff, U. (1999). Socialnopedagoška hermenevtična diagnostika ter načrtovanje vzgojne pomoči. *Socialna pedagogika*, 4 (4), 445–460.
- Vahid, B. in Harwood, S. (1998). *500 tips for working with children with special needs*. London: Sterling.
- Watzlawick, P., Weakland, J. in Fisch, R. (2003). *Na drugi način. Načela postavljanja i rešavanja problema*. Zagreb: Algoritam.

ČLANI KOMISIJ O DOSEDANJEM USMERJANJU OTROK S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI MOTNJAMI

175

MEMBERS OF THE ASSESSMENT BOARDS ON THE
ASSESSMENT PRACTICES FOR CHILDREN WITH
EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL DISORDERS

Vesna Hladnik, univ dipl. soc. ped.

*OŠ Mirana Jarca, Ipavčeva 12, 1000 Ljubljana
vesna.hladnik@gmail.com*

in

Alenka Kobolt, dr. soc. ped.

*spec. supervizorka, družinska terapevtka
Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
alenka.kobolt@guest.arnes.si*

POVZETEK

Na področju usmerjanja otrok s posebnimi potrebami so v Sloveniji pravkar v pripravi nov zakon in smernice nove Bele knjige (konceptualna izhodišča za razvoj področja), kar oboje dviguje kar nekaj prahu med zainteresirano strokovno in širšo javnostjo predvsem zaradi ohranjanja kategorialnega pristopa ter s tem povezanimi tudi izredno visokimi kriteriji za usmerjanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami. Zadnje spremembe na področju usmerjanja otrok s posebnimi potrebami so se zgodile leta 2007. V prispevku s pomočjo kvalitativne analize intervjujev z različnimi strokovnimi profili, ki sodelujejo v komisijah za usmerjanje, predstavlja njihove izkušnje in videnja, ki se nanašajo predvsem na skupino otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Prispevek najprej opiše leta 2007 uvedene spremembe in nato predstavi prakso usmerjanja v omenjeno

skupino skozi izkušnje in pripoved sogovornic, pri čemer njihove izkušnje primerjava z raziskovalnimi izsledki drugih virov.

KLJUČNE BESEDE: *čustvene in vedenjske težave/motnje, usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, komisije za usmerjanje, izkušnje članov komisij, sprememba zakonodaje.*

ABSTRACT

The new legislation and new guidelines of the White Paper (conceptual guidelines for the development of the field of education) which are currently being drafted and affect the field of assessment of children with special needs are causing quite a stir in the professional community and general public in Slovenia, mainly due to their preservation of a categorical approach and the related high demands and strict criteria for assessing children with emotional and behavioural difficulties and disorders. The most recent amendments pertaining to assessment practices for children with special needs date back to 2007. Based on a qualitative analysis of interviews with experts from diverse areas who sit on the assessment boards, the paper presents their experiences and views regarding the issue of children with emotional and behavioural disorders. First, it describes the amendments introduced in 2007. Then it presents the assessment practices as experienced and described by the interviewees, comparing their experiences with research findings from other sources.

KEY WORDS: *emotional and behavioural difficulties/disorders, assessment of children with special needs, assessment boards, experiences of board members, amendments to legislation*

UVOD

„Prehitro gremo v spremembe, nimamo pa prave evalvacije in je zelo težko govoriti, kaj je dobrega, kaj slabega, zato ker nismo šli skozi en cel postopek oziroma zelo hitro pride do sprememb.“ (ocena ene izmed sogovornic, ki ima izkušnje pri delu v komisiji za usmerjanje)

To je ena od misli, ki jih v prispevku nizava na osnovi pogovorov z vpletenimi v postopke usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP). Prисpevala jo je predsednica komisije za usmerjanje. Delo komisij za usmerjanje je v zadnjih spremembah postopkov doživelo ključne spremembe. Namen prispevka je na osnovi pogovorov in njihove analize, prispevati k ugotavljanju dobrih in šibkih točk, tako vsebinskih kot postopkovnih procesov, ki potekajo pri usmerjanju na splošno ter posebej pri usmerjanju otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Termina težave v tej skupini predlagani zakon namreč ne omenja niti ne vključuje. Pogovori dajejo vpogled v izkušnje vpletenih v postopke usmerjanja in razmišljanje o usmerjanju otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Nastali so v prvi polovici leta 2008, dobro leto po tem, ko so se zgodile zadnje večje zakonodajne spremembe s tega področja. Da je usmerjanje v to skupino problem, govori tudi dejstvo, da je pristojni center za usmerjanje pri Zavodu za šolstvo organiziral delovno srečanje za socialne pedagoge in druge profile (sklepi so na voljo v Kobolt, Metljak, Rapuš Pavel in Vovk Ornik (2006)), saj so ugotovili, da je v to skupino usmerjenih izjemno majhno število otrok, kar je v nasprotju z anketami, v katerih učitelji poročajo o naraščanju prav tovrstnih težav in motenj v slovenskih šolah. V nadaljevanju predstaviva ključne vsebinske poudarke, ki so jih sogovornice (vse sogovornice razen enega sogovornika so bile ženske, zato bova v tekstu uporabili zgolj žensko obliko, ki v tem primeru nadomešča oba spola) nanizale.

KAJ SO PRINESLE ZADNJE ZAKONSKE SPREMEMBE NA PODROČJE USMERJANJA?

Pogovori so bili usmerjeni na takratne spremembe Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter Kriterijev za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2003, s spremembami in dopolnitvami iz 2004, 2005, 2006, 2007; v nadaljevanju: Pravilnik). Najpomembnejša sprememba je, da je izraz ‚motnje vedenja in osebnosti‘ zamenjal izraz ‚čustvene in vedenjske motnje‘. Sprememba je sicer nakazala korak naprej k preoblikovanju terminologije, za katero so se strokovnjaki s tega področja zavzemali že dalj časa. Meniva, da bodo otroci s tovrstnimi težavami prikrajšani za primerno pomoč tudi v prihodnje, če v šolah ne bomo takoj začeli razvijati različnih modelov pomoči mladim s temi težavami, saj kaže, da bo prag za usmerjanje ostal visok. Ocenjujeva, da je to lahko dobra usmeritev, vendar le pod pogojem, da

visoki kriteriji veljajo tudi za usmerjanje preostalih skupin otrok s posebnimi potrebami. Do zdaj veljavni prag za usmeritev otroka v skupino čustvene in vedenjske motnje je oblikovan tako, da otrok v to skupino skorajda ni mogoče usmerjati. Zato ne čudi, da je med vsemi usmerjenimi otroki v to skupino usmerjenih manj kot 1 % vseh usmerjenih oziroma natančneje 0,6 % (Opara idr., 2010).

Druga pomembna sprememba Pravilnika iz leta 2003 se je zgodila štiri leta pozneje (leta 2007) v sestavi komisij za usmerjanje. Komisije prve in druge stopnje od takrat delujejo v senatih, ki jih sestavljajo naslednji stalni člani: defektolog, psiholog in zdravnik specialist pediater ali zdravnik specialist šolske medicine. Sestava senata se lahko tudi razširi, „če je to potrebno zaradi vrste in stopnje otrokovega primanjkljaja, ovire oz. motnje in zahtevnosti obravnave“ (19. člen Pravilnika, 2007). Tako torej v postopku usmerjanja otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v senatu skladno z 20. členom Pravilnika (2007) sodeluje predstavnik pristojnega centra za socialno delo. In to ne glede na to, da se otroka ne usmeri v posebne oblike vzgoje in izobraževanja (stanovanjske skupine, domove, zavode). V senatu lahko sodeluje tudi učitelj, ki izvaja vzgojno-izobraževalno delo z OPP, ali vzgojitelj. Pred spremembo Pravilnika je veljalo, da sta poleg zgoraj omenjenih strokovnih profilov vedno (in ne le v primeru razširjenega senata) člana senata tudi socialni delavec in učitelj. Ni namreč nujno, da se predsednik senata odloči, da bo sestavo senata razširil, posebej če meni, da osnovna težava otroka ni na področju čustvovanja oz. vedenja. Ocenjujeva, da je prav sodelovanje vzgojitelja/učitelja, ki z otrokom dela, najpomembnejša vez, ki naj bi omogočila sodelovanje med člani komisij in šolami, ki za te otroke oblikujejo individualizirane programe pomoči.

Naslednja bistvena razlika med starim in trenutno veljavnim Pravilnikom je tudi v načinu oblikovanja strokovnega mnenja o OPP. Zakonodaja spodbuja člane senata, da oblikujejo strokovno mnenje predvsem na podlagi zbrane dokumentacije, poročil vrtca/šole/zavoda, ki jo otrok obiskuje, ter poročil o diagnostičnih razgovorih in pregledih, ki so jih strokovnjaki opravili z otrokom. Tako se zgodi, da člani senata usmerijo otroka, ne da bi ga videli, torej izključno na podlagi že obstoječe dokumentacije.

Oglejmo si torej, kaj člani komisij, ki pripadajo različnim strokovnim profilom in vsi že vrsto let delajo kot člani komisij za usmerjanje, povedo o svojih izkušnjah in kaj predlagajo, da bi bilo njihovo delo bolj prilagojeno koristi otrok.

OPREDELITEV PROBLEMA IN CILJI RAZISKAVE

Namen intervjujev je bil osvetliti poglede različnih strokovnjakov na postopke usmerjanja OPP. Pri tem sva sogovornike poprosili, da se posebej zadržijo pri izkušnjah, ki jih imajo z usmerjanjem v skupino čustvene in vedenjske motnje. Osrednji cilj pogovorov je bil ugotoviti, kako različni strokovnjaki opredeljujejo čustvene in vedenjske težave ter kako čustvene in vedenjske motnje. Prav tako sva želeli raziskati, kje člani komisij za usmerjanje in drugi vpleteni v postopke usmerjanja vidijo vzroke za nastanek čustvenih in vedenjskih težav/motenj ter kaj je po njihovem mnenju vzrok, da otroci kljub takšnim težavam/motnjam niso usmerjeni v to kategorijo.

VZOREC

Intervjuje sva izvedli s strokovnjaki različnih strokovnih področij, ki sodelujejo v postopkih usmerjanja kot člani senatov, predsedniki komisij za usmerjanje ali vodje postopkov usmerjanja na Zavodu za šolstvo. Pogovarjali sva se s socialno pedagoginjo, specialno pedagoginjo, razvojno pediatrinjo, socialno delavko, psihologinjo, predsednico komisije (specialno pedagoginjo) in dvema vodjema postopkov usmerjanja (v nadaljevanju sta označena kot *vodja postopkov usmerjanja (1) – socialni pedagog in vodja postopkov usmerjanja, (2) – specialna pedagoginja*). Identiteta intervjuvancev je razkrita do strokovnega profila.

POSTOPEK ZBIRANJA IN OBDELAVE PODATKOV

Podatki so zbrani na osnovi polstrukturiranih pogovorov, analize dobesednih zapisov – verbatimov, ter kvalitativne analize, ki je potekala po zgledu v tabeli 1. V prispevku analizirava le tiste dele pogovorov, ki se nanašajo na obravnavane vsebine.

PSIHOLOGINJA

KODE 1. REDA

KODE 2. REDA

OCENA CELOTNEGA POSTOPKA

Vsebina

Res je, da posamezna področja, sploh primanjkljaji na posameznih področjih učenja, reciva leta 2003, niso bili natančno opredeljeni. Zdaj se te opredelitve dopolnjujejo, so opredelitve dodelane, da pa posamezni strokovnjaki, tudi iz mojih vrst, še vedno ne vedo, kaj to točno je in kako se diagnosticira.

Posamezna področja, predvsem PPPU, do leta 2003 niso bila natančno opredeljena. Opredelitve so zdaj dodelane, vendar jih strokovnjaki ne poznajo.

Opredelitve področij dodelane, strokovnjaki jih ne poznajo.

V preteklosti je bilo mogoče veliko napak pri posameznih komisijah, da je šlo nekaj denarja, na področju otrok, ki imajo mejne intelektualne sposobnosti ali pa še znižane, ki imajo lahko profil primanjkljaja na posameznih področjih učenja, vendar danes tisti, ki delajo diagnostiko z novim testom WISC-III, tega več ne morejo zgrešiti in tudi ne morejo več zgrešiti, kje smo, ko diagnosticirajo.

V preteklosti je bilo mogoče storjenih veliko napak v posameznih KZU. Psihologi, ki delajo diagnostiko z novim testom WISC-III, se ne morejo več zmotiti pri diagnosticiranju.

Napake diagnosticiranja intelektualne stopnje se danes zaradi boljšega WISC III testa ne pojavljajo več.

Shema 1: Primer kvalitativne analize

REZULTATI IN UGOTOVITVE – POGLED ČLANOV KOMISIJ ZA USMERJANJE

Na tem mestu navajava, povzemava in analizirava poglede sogovornikov o različnih področjih usmerjanja OPP. Ob tem vključiva rezultate domačih in tujih raziskav ter lastno videnje. Področja oz. teme so zaradi boljšega pregleda razdeljene v podpoglavja.

MNENJA O SPREMEMBAH SESTAVE KOMISIJ

Kot rečeno, je bil tudi profil učitelja (ne nujno tistega, ki otroka poučuje, temveč učitelj član komisije, ki je sodeloval s šolami, ki so jih obiskovali otroci, vključeni v postopke usmerjanja) pred spremembo Pravilnika (2007), stalni član komisije in je prevzemal različne vloge – sodelovanje s šolami, hospitiranje v razredu, spremljanje zakonodajnih sprememb na področju šolstva itd. Psihologinja,

razvojna pediatriinja, predsednica komisije in vodji postopkov usmerjanja na Zavodu za šolstvo so mnenja, da bi učitelj moral biti stalni član komisij. Ker tega trenutna zakonodaja ne omogoča, podpirajo sodelovanje učiteljev v razširjenih senatih, kar pomeni naslednje: če senat meni, da je v določenem primeru učitelj neizogibno potreben kot član senata, lahko za njegovo sodelovanje zaprosi predsednika komisije, ki otrokovega razrednika oz. učitelja, ki otroka poučuje, povabi na zasedanje senata. Iz prakse usmerjanja je razvidno, da v komisijah za usmerjanje le redko sodeluje tudi učitelj/vzgojitelj, ki otroka poučuje, čeprav zakonodaja takšno sodelovanje omogoča. Iz podatkov, ki jih zbira Center za usmerjanje OPP pri Zavodu za šolstvo, pa je razvidno, da so pedagoški delavci sodelovali v komisijah v letih od 2007 do 2010 le pri 1 % vseh usmeritev. Iz tega sklepava, da je sodelovanje pedagoških delavcev predvideno, ni pa nujno, čeprav se to očitno v praksi zelo poredko zgodi.

Poglejmo, kaj o tem spregovorijo sogovornice:

„Jaz moram reči, da učitelj, ki se je pogovoril s šolo ali pa celo na šolo šel ... je bil zelo dobrodošel. Ker je ves tisti del, kako točno so videti programi, kaj so v programih spremenili, kako mogoče otrok v šoli zgleđa, naredila učiteljica.“ (psihologinja)

„Zelo pomembna je klima na šoli – ali je klima pozitivno orientirana do takih otrok (OPP) ali bi se jih rada znebila. To je pomemben podatek, ki ga ti začutiš, ko imaš učitelja v timu ...“ (razvojna pediatriinja)

„Jaz moram reči, da smo že izkoristili ta moment (povabili učitelja na zasedanje senata) in je zelo, vsaj mi menimo, da je zelo pozitivna izkušnja, tudi ostali kolegi to sporočajo.“ (vodja postopkov usmerjanja (2))

Predvidevali sva, da ukinitve določenih profilov v osnovni sestavi senatov (učitelja in socialnega delavca) s strani preostalih članov komisij ni dobro sprejeta in na osnovi povedanega lahko ugotoviva: psihologinja obžaluje, da je nova zakonodaja oklestila osnovno sestavo komisij in omejila število članov na tri – zdravnika, psihologa in specialnega pedagoga. Meni, da bi komisije pri posameznih motnjah morale imeti proste roke pri izbiri strokovnjakov. Podobno razmišlja socialna pedagoginja, ki pravi, da je zmanjšano število strokovnjakov zmanjšalo strokovnost dela komisij. Otroka je več strokovnjakov bolj celostno pregledalo in podalo v več področij naravnano strokovno mnenje.

Razvojna pediatriinja se z mnenjem psihologinje in socialne pedagoginje ne strinja. Pravi, da psiholog, zdravnik in specialni pedagog v večini primerov

zadoščajo, pri tem pa mora nekdo izmed njih pridobiti socialno anamnezo, kar je prej storil socialni delavec. Šest članov komisije se razvojni zdravnici zdi preveč s finančnega vidika in pravi, da zmanjšanje števila članov komisije postopke usmerjanja poceni in naredi okretnejše.

Vodja postopkov usmerjanja (1) ugotavlja, da zmanjšanje števila članov senata ni časovno skrajšalo priprave strokovnega mnenja.

Po spremembi zakonodaje tudi socialni delavec ni več stalni član komisij. Center za socialno delo sodeluje s komisijo v primeru usmerjanja otroka s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Kar je legitimno, če se ta otrok usmerja v posebne oblike vzgoje in izobraževanja, ni pa smiselno v vseh primerih (npr. takrat, ko usmerjeni otrok ostane na šoli). Socialna delavka meni, da komisije prevečkrat določajo zgolj vrsto primanjkljaja in šolsko učinkovitost otroka, pozabijo pa na celostno obravnavo otroka. Komisije bi otroka morale spoznati in razumeti v kontekstu družine, razmer, v katerih živi, in problemov, s katerimi se srečuje. Podobno meni socialna pedagoginja, namreč da sta družina in okolje, v katerem otrok odrašča, poleg genetskih dejavnikov najpomembnejša za zdrav razvoj otroka.

Vodja postopkov (1) je v nasprotju s preostalimi prepričan, da čeprav socialni delavec ni več stalni član komisij za usmerjanje, senati pridobijo dovolj informacij o družinskem življenju otroka.

Razvojna pediaterka ugotavlja, da timska sestava komisij ni ustrezna pri usmerjanju otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. V teh primerih bi moral biti poleg stalnih članov prisoten tudi psihiater (ali vsaj klinični psiholog), ki bi izpeljal psihiatrično diagnostiko in preveril možnost psihiatričnih bolezni.

Ugotovimo lahko, da je večina intervjuvancev kot negativno izpostavila ukinitve vsaj enega profila (učitelja ali socialnega delavca) v stalni sestavi komisij za usmerjanje. Menijo, da imajo zato manj informacij s strani šole in manj celovito sliko o družini, čeprav priznavajo alternativne možnosti za pridobitev teh informacij. O družini se lahko namesto socialnega delavca pozanima kakšen drug član senata, informacije s strani šole pa lahko pridobijo s povabilom učitelja na zasedanje razširjenega senata. Lahko pridobijo, a vprašanje je, če to vse komisije dejansko tudi naredijo.

USMERJANJE NA PODLAGI ŽE ZBRANE DOKUMENTACIJE O OTROKU

Usmerjanje OPP na podlagi že obstoječe dokumentacije je, kot rečeno, ena večjih novosti, ki jih je prinesla še aktualna sprememba zakonodaje leta 2007. Tak način

plačilu za člane komisije prve stopnje so povzeti po 35. členu Pravilnika, 2007), saj za pripravo strokovnega mnenja na podlagi dokumentacije namenja več točk (7,0) kot pa za specialnopedagoški (5,0) in zdravniški (4,5) pregled in poročilo o pregledu. Prav tako je z manj točkami ovrednoten krajši psihološki pregled (2,0), medtem ko sta celotni psihološki pregled in poročilo o pregledu edina ovrednotena z več točkami (8,5). Na spremembo financiranja članov komisij je opozorila specialna pedagoginja, ki meni, da je tovrsten način dela v nasprotju s strokovno in osebno etiko, *„ker se s tem lahko tudi veliko zasluži, če si človek, ki želiš veliko služiti na ta način, v imenu dela za dobro otrok“*.

Predsednica komisije ima izkušnje, da bi morala biti zbrana dokumentacija, če bi želeli usmerjati zgolj na tej podlagi, bolje pripravljena.

Dela zgolj na osnovi že zbrane dokumentacije psihologinja ne podpira, razen pri preverjanju ustreznosti usmeritve. V tem primeru je postopek lahko hitreje izpeljan, če se strokovnjaki pri delu oprejo na že obstoječo dokumentacijo.

Razvojna pediatrija in socialna pedagoginja otrok praviloma ne usmerjata zgolj na podlagi že obstoječe dokumentacije, saj želita otroka pred izdajo odločbe tudi osebno videti, ga pregledati, se z njim in njegovimi starši pogovoriti. Socialna pedagoginja uporabi obstoječo dokumentacijo le, ko otroka ter njegovo družino že pozna. Razvojna pediatrija poudari, da senat, katerega članica je, usmerja le otroke, ki jih tim njenih sodelavcev spremlja in obravnava že dalj časa (*„... v bistvu ne pristajamo na to, kar je zakon zahteval, da se odločamo na osnovi dokumentacije“*). Strokovnjakinja opozori na kršitev Zakona o varovanju osebnih podatkov s strani Zavoda za šolstvo, če od staršev zahteva vpogled v zdravstveno dokumentacijo o otroku, ki ga usmerja senat na Zavodu za šolstvo. Zdravstveno dokumentacijo lahko vidi le zdravnik ob pregledu otroka. Razvojna pediatrija pozna primer kršitve Zakona o varovanju osebnih podatkov: *„Kolegica je rekla, da se je en takle (pokaže približno 5 cm s palcem in kazalcem) karton o psihiatrični problematiki o enem otroku potem celo nekam založil in pripotoval čisto na napačen konec, to so pa že kazniva dejanja.“*

Socialna pedagoginja se ne strinja s tem, da so zakonodajalci omejili preglede otrok, ker so želeli varčevati z denarjem, saj s tem škodujejo OPP (*„... se varčuje pri denarju, ker to so tudi navodila, da je treba bolj smotrno uporabljati sredstva, in ne imeti pregledov, ki niso potrebni, skratka, tako da se mi zdi, da bolj na škodo otroka. Ja, s tega vidika, to so res bila navodila, ko smo bili na izobraževanjih, žal, sem čist odkrita, so rekli, da je treba varčevati.“*). Razvojna pediatrija je zadovoljna, ker zakon ni popolnoma preprečil dodatnih pregledov otrok in sodelovanja učiteljev na senatih, če se članom senata to zdi potrebno. Hkrati ugotavlja, da so dodatni pregledi v njenem timu prej pravilo kot izjema.

Specialna pedagoginja dodaja, da se ji ne zdi možno, da bi močna in šibka področja otroka lahko spoznali že po enkratnem pregledu („... *včasih nekoga lahko poznaš že eno leto ali pa ga večkrat videvaš ali pa ga redno vsak teden, pa še vedno si spoznal samo košček njega ...*“) ter da razvoj otroka in spremembe v njem lahko zaznajo samo tisti strokovnjaki, ki otroka dalj časa spremljajo. Meni, da ima otrok manj možnosti, da bi povedal, kaj misli, doživlja in želi.

PROFESIONALIZACIJA VLOGE PREDSEDNIKA KOMISIJE, ZAOSTANKI IN ORGANIZACIJA DELA, KI JO JE PRINESEL PRAVILNIK IZ LETA 2007

Sogovornice so se razgovorile tudi o profesionalizaciji vloge predsednika komisije, o spremembah vlog članov senatov (po zdaj veljavni zakonodaji namreč člani senata izmenično prevzemajo vlogo predsednika, odvisno od primera, ki ga obravnavajo), o zaostankih pri delu zaradi zakonskih sprememb ter o oblikovanju Centra za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami in spremenjeni organizaciji dela.

Vodja postopkov usmerjanja (1) je prepričan, da so vloge članov v postopku usmerjanja dovolj jasno opredeljene, čeprav sta iz vloge predsednika komisije nastali vlogi predsednika senata in predsednika komisije. Profesionalizacija vloge predsednika komisije se predsednici komisije, razvojni pediatrinji in socialni pedagoginji zdi pozitivna. Menijo, da prinaša nadzor, jasnost in preglednost ter občutek varnosti. Psihologinja opozarja, da se je že izkazalo, kako je profesionalni predsednik preobremenjen in ne opravlja administrativnih del, ampak jih preлага na predsednike senatov. Specialna pedagoginja zaradi profesionalizacije vloge predsednika komisije opaža večje organizacijske zaplete, saj se mora senat usklajevati s predsednikom komisije, ki je zaposlen na Zavodu za šolstvo.

Predsednica komisije in socialna pedagoginja menita, da so zaradi izmenično prevzemajoče se vloge predsednika senata člani senatov zmedeni in še niso večji novih vlog, kar pomeni več dela in prilagajanja.

Zaradi zakonskih sprememb na področju organizacije in dela komisij so se pojavili zaostanki pri usmerjanju OPP. Ob spremembi zakonodaje je bilo treba na novo oblikovati komisije in znotraj njih senate za usmerjanje. Člani komisij so se morali seznaniti z novimi vlogami in nalogami. To je povzročilo upočasnitev dela, takoj po spremembi zakonodaje pa dolg premor v usmerjanju, kar potrjujeta predsednica komisije in specialna pedagoginja („... *se je zakonodaja spreminjala in je potem ves postopek stal, vem, da sam za našo hišo jih je še vedno več kot 500 v predalu, ki čakajo.*“). Pojavile so se tudi težave na področju usklajevanja in

določanja datumov za timske sestanke, na kar opozarjata razvojna pediatriinja in specialna pedagoginja, saj člani nekaterih senatov prihajajo iz različnih institucij. Specialna pedagoginja ob spremembah opaža več „papirne vojne“, kot se izrazi, oz. več birokratskih obveznosti, saj ji pisanje poročil in prebiranje zdravniških izvidov vzame veliko časa. V zvezi s tem omeni pomanjkanje finančne spodbude za člane komisij, ki so si te naloge prej lahko obračunali kot storitev, zdaj pa so vključene v pregled. Strokovnjakom ostaja le „etični pogon“ za delo, zato kljub temu otroke usmerijo ter jim s tem omogočijo dodatno pomoč in napredek.

Tako kot profesionalna vloga predsednika komisije se tudi oblikovanje Centra za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami predsednici komisije in razvojni pediatrijni zdi pozitivna sprememba. Menita, da Center pomeni stičišče, kjer imajo nad postopki usmerjanja pregled. Razvojna pediatriinja dodaja, da se bodo šele čez čas pokazale dobre in slabe strani postopkov usmerjanja in zaradi dela Centra, ki te postopke nadzoruje, se bodo lahko vpeljale produktivne spremembe.

Specialna pedagoginja in predsednica komisije menita, da teče delo senatov hitreje, ker se strokovno mnenje piše na seji senata. Nova naloga predsednika komisije je, da na šoli pred izdajo odločbe preveri šolsko kadrovsko strukturo. To je po oceni predsednice komisije pozitivno, saj preprečuje, da bi šole same narekovale kader pomoči za OPP. Specialna pedagoginja meni, da je nova zakonodaja prinesla jasnejša pravila usmerjanja članom senatov („... je to neko dodatno delo, ki se dela izven delovnega časa, prej pa se je to zelo mešalo in nekdo je pač delal znotraj svojega delovnega časa lahko tudi usmerjanje, za katerega je bil pa posebej plačan, ker je imel pogodbo sklenjeno z Zavodom za šolstvo, tako da to je sigurno ena bolj pozitivna stran.“).

„Prehitro gremo v spremembe, nimamo pa prave evalvacije in je zelo težko govoriti, kaj je dobrega, kaj slabega, zato ker nismo šli skozi en cel postopek oziroma zelo hitro pride do sprememb,“ ugotavlja predsednica komisije.

Iz zapisanega ugotavljava, da sogovornice nekatere spremembe zakonodaje ocenjujejo pozitivno, druge negativno, o nekaterih spremembah pa imajo deljena mnenja. Tako ne moremo reči, da večina intervjuvancev zakonske spremembe ocenjuje kot zgolj negativne.

Med izvedbo, branjem in analizo intervjujev je bilo zaznati, da vodji postopkov usmerjanja in predsednica komisije govorijo o zakonskih spremembah drugače kot njihovi kolegi – člani komisij. Zdi se, da položaj, ki ga posameznik zaseda v procesih usmerjanja, vpliva na zorni kot ocenjevanja in vrednotenja ter s tem tudi na stališča. Drugače vidi zadeve tisti, ki dela na Zavodu za šolstvo RS, in je zadolžen za postopkovno pravilnost, kot pa tisti, ki na terenu, bodisi na

osnovi že zbrane dokumentacije bodisi na osnovi novih informacij in pregledov, sodeluje z otrokom in starši.

STALIŠČA DO VELJAVNIH KRITERIJEV ČUSTVENE IN VEDENJSKE MOTNJE

Pričakovati je bilo, da zaradi visokega kriterija, ki določa to skupino, otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami praviloma niso usmerjeni v to kategorijo, ampak pogosteje v kategorijo primanjkljajev na posameznih področjih učenja in skupino dolgotrajno bolnih. Da ne omeniva tistih otrok, ki izkazujejo prehodne ter manj intenzivne čustvene in vedenjske težave. Tem se v okviru šole do zdaj nismo sistematično posvečali in praviloma niso bili deležni nobenih dodatnih podpor.

Predsednica komisije opozori, da se skozi celotno obdobje osnovne šole največji odstotek težav pri otrocih kaže prav na področju čustvovanja in vedenja, čeprav člani komisij sporočajo, da teh otrok ne usmerjajo. Čustvene in vedenjske težave/motnje so po njenem mnenju predvsem sekundarno nastale težave/motnje, ki se nacepijo na kakšen drug primanjkljaj, ki ni obravnavan dovolj hitro in učinkovito. Zato so otroci s temi težavami in potrebami usmerjeni šele v višjih razredih osnovne šole. Dodaja, da so tovrstne težave redko tako opazne in izstopajoče, da bi otroka po veljavnih kriterijih sploh lahko usmerili v to skupino. Doda še en zadržek glede usmerjanja otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Meni, da pri otroku, ki šele dozoreva, komisije ne morejo ocenjevati, ali gre za motnjo ali ne. Tu se začne začarani krog, ki ga v sedanjem zakonodajnem okviru otrokom s tovrstnimi potrebami povzročamo. Ker otrok ni obravnavan v zgodnji fazi razvoja težav, se na osnovno težavo začnejo dodajati druge težave/motnje. Tako otrok/mladostnik največkrat odreagira bodisi z eksternaliziranim (pozunanjenim) neprimernim vedenjem ali internaliziranimi (ponotranjenimi) čustvenimi težavami, ki jih premalo občutljivo okolje niti ne opazi. Predsednica komisije izpostavi tudi otroke, usmerjene kot tiste, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja, ki tvorijo številčno največjo skupino. Po njenem mnenju komisije za usmerjanje v to kategorijo uvrščajo preveč otrok. To podkrepi Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji (Opara idr., 2010), objavljena na spletnih straneh Ministrstva za šolstvo in šport. Iz Analize razberemo, da je bilo v skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja od leta 2005 do leta 2009 uvrščenih 35,8 % vseh OPP, v skupino s čustvenimi in vedenjskimi motnjami pa le 0,6 % (razvidno v nadaljevanju v tabeli 2).

Tabela 1: Število usmerjenih otrok v letih 2005 do 2007

PUOPP	2005	2006	2009
Število izdanih odločb	5 411	2 825	3 598

V naslednjem prikazu je razvidno, koliko je bilo usmerjenih otrok od leta 2005 do 2009 glede na skupino usmeritve.

Tabela 2: Podatki o izdanih odločbah v RS po vrstah ovir, primanjkljajev oz. motenj (2005–2009)

	2005	2006	2007	2008	2009	skupaj	%
Motnje v duševnem razvoju	731	631	325	727	646	3 060	11,3
Mejne intelekt. sposobnosti	671	373	128	151	88	1 411	5,2
Slepi in slabovidni	72	48	40	54	45	259	1,0
Gluhi in naglušni	191	172	80	176	180	799	3,0
Govorno-jezikovne motnje	161	301	198	338	416	1 414	5,2
Gibalno ovirani	205	182	99	173	153	812	3,0
Dolgotrajno bolni	296	383	353	676	786	2 494	9,2
Primanjklj. na pos. podr. učenja	1 761	2 053	1 110	2 383	2 362	9 669	35,8
Čustvene in vedenjske motnje	39	26	17	38	43	163	0,6
Več motenj	1 066	1 129	825	1 859	1 970	6 849	25,4
skupaj	5 193	5 339	3 175	6 575	6 689	26 971	100,0

Vir: Opara idr. (2010).

Meniva, da bo v prihodnje nujno tako za številčno največjo skupino učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja kot za heterogeno skupino s čustvenimi in vedenjskimi težavami ter drugimi manj izraženimi posebnimi potrebami različno pomagati v okviru šol, preden se uvede postopek usmerjanja. Kavklerjeva (2005) ugotavlja, da imajo otroci, ki so obravnavani zaradi izrazitih specifičnih učnih težav oz. primanjkljajev na posameznih področjih učenja, pogosto motnje pozornosti in nemirnosti. Navaja raziskave, Sullivan Spafford in Grosser, 1993; Gadeyne, Ghesquire in Onghena, 1999; Furlong, Morrison in Fisher, 2005 (v Kavkler, 2005, str. 57), ki kažejo, „da imajo otroci s specifičnimi učnimi težavami več vedenjskih težav kot vrstniki brez specifičnih učnih težav.“

Predsednica komisije pove, da je komisija, v kateri dela, usmerila kar nekaj otrok s kombinacijo primanjkljajev v učenju ter čustvenih in vedenjskih težav/motenj. Pogosto so te otroke opredelili kot učence s primanjkljaji na posameznih

področjih učenja („...preprosto iz tega razloga, ker če mi začnemo odpravljati tisto, kar je osnova, to pa je učenje, težave, ki jih učenec ima tekom učenja, potem po navadi, če ima dobro usmeritev in če ima dobro pomoč, potem se mi zdi, da tudi ti vedenjski in čustveni odkloni na nek način izginjajo.“).

Pri otrocih, kjer avtizem ni bil dovolj zgodaj prepoznani in starši niso bili primerno opremljeni z nasveti in priporočili, se je avtizmu velikokrat pridružila še čustvena in vedenjska motnja, pozneje lahko tudi motnja osebnosti, razloži psihologinja. Pove, da so se v primeru kombinacije motenj (avtizem ter čustvene in vedenjske motnje) izognili usmerjanju v kategorijo čustvenih in vedenjskih motenj, saj v času, ko so jih usmerjali, tovrstne težave še niso bile zelo izrazite.

KAKO SOGOVORNICE RAZMIŠLJAJO O ČUSTVENIH IN VEDENJSKIH MOTNJAH

O praksi in vpletenosti svetovalnih delavcev na šolah v procese usmerjanja veliko izvemo v poglavju z naslovom Izkušnje praktikov pri delu z usmerjenimi učenci (v Kobolt in sodelavci 2010) pa tudi v prispevku Kobolt, Cimermančič, Metljak, Potočnik (2008). Zanimala pa so naju tudi mnenja članov komisij o tej tematiki, saj so od njihovega razumevanja odvisne tudi odločitve o skupini, v katero bo otrok usmerjen.

Razvojna pediaterka ugotavlja, da kot otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami niso prepoznani predvsem tisti, kjer prevladujejo težave na čustvenem področju. Pove: „Zlasti tisti ta umaknjeni ne. Tisti tihi, mirni, debeluški po navadi ali štorasti še zraven, tisti ta umaknjeni, ki ne delajo težav, tisti so s čustveno motnjo, marsikakšen že zleze v depresijo, pa še nihče ne ugotovi.“ Prepričana je, da otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami ne bi smeli usmerjati ter da naj bi šole pomagale takoj, ko se tovrstne težave pojavijo, da se ne bi iz njih razvile motnje. Ker tovrstnih pomoči na šolah ni, se otrokom, ki imajo poleg čustvenih težav slabši učni uspeh, pripiše specifične učne težave in napredujejo v naslednji razred. Če otrok nima slabih ocen, pa ni deležen nikakršne pomoči, saj so učitelji tolerantnejši do otrok, ki imajo dobre ocene, še dodaja razvojna pediaterka. Podobno meni tudi socialna pedagoginja. Specialna pedagoginja razloži, da komisija, v kateri dela, nikoli ne usmeri otroka v kategorijo čustvenih in vedenjskih motenj, če se kaže kombinacija primanjkljajev v učenju ali težavah v pozornosti in hiperaktivnosti – *Attention Deficit Hiperactivity Disorder* – ADHD in čustvenih in vedenjskih motenj. Pove, da se tovrstne težave velikokrat skrijejo pod učne težave. Če so otroci hiperaktivni in kažejo vedenjske motnje, se jih skrije med dolgotrajno bolne otroke, ker lahko tako dobijo več ur dodatne

strokovne pomoči. Meni, da je tovrstna motnja redko samostojna in da so tudi zato ti otroci velikokrat usmerjeni v druge skupine. Drugi razlog za usmeritev v druge skupine je teža besedne zveze, ki je veljala vse do leta 2007 – motnje vedenja in osebnosti. Vodja postopkov (1) pravilno oceni (glej tabelo 3), da je od vseh usmerjenih otrok le približno 0,5 % usmerjenih v skupino čustvene in vedenjske motnje. Oceno potrdijo tudi podatki iz Analize (2010), ki sva jih že navedli. Vzrok za to je v dikciji kriterija za to motnjo, ki se ga morajo člani komisij držati. Meni, da je že sprememba naziva motnje (naziv ‚motnje vedenja in osebnosti‘, se je spremenil v ‚čustvene in vedenjske motnje‘), pripomogla k večjemu številu usmeritev v to skupino. Vendar to po njegovem mnenju še ni dovolj. Omiliti bi bilo treba tudi kriterije, da bi komisije lažje opredelile otroka s tovrstnimi težavami. Oba sogovornika, ki sta vodja postopkov, se strinjata, da kriteriji za opredelitev čustvene in vedenjske motnje potrebujejo prevetritev, saj so zdaj prestrogi. Čustvene in vedenjske motnje so po njunem mnenju prav zaradi tega premalokrat prepoznane in otroci premalokrat usmerjeni v to skupino, kar bi jim zagotovilo tudi ustrezne vrste pomoči. Torej ne več učenja, temveč več emocionalne in odnosne podpore ter programe za izboljšanje notranjega ravnotežja otroka, kar se bo izražalo v bolj konstruktivnem vedenjskem vzorcu. O podobnih rezultatih poročajo Kobolt in sod. (2010), kjer na podlagi kvalitativne študije, ki temelji na izkušnjah svetovalnih delavk, ugotavljajo, da so otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami v naših osnovnih šolah praviloma prezrti, če pa so usmerjeni, je to praviloma v skupino primanjkljajev. Iz tega avtorice (prav tam) oblikujejo preverjeno tezo, da tej skupini otrok v naših šolah praviloma ni nudena pomoč, ki bi odgovorila na njihove dejanske potrebe. Očitno ta segment usmerjanja nujno potrebuje spremembe, če resnično želimo, da bodo otroci dobili pomoč, ki jo narekuje narava njihovih posebnih potreb. Rešitve, ki jih predlagava, so bodisi v smislu preoblikovanja kriterijev za usmerjanje v to skupino, bodisi takšne, da bi se šole lahko same bolj intenzivno odzvale na potrebe teh otrok na osnovi drugih oblik pomoči in brez instituta usmerjanja.

Vidimo, da sta visok kriterij in strah pred stigmatizacijo otroka z opredelitvijo čustvena in vedenjska motnja glavna vzroka, ki ju navajajo sogovorniki za dejstvo, da kljub prisotnosti teh težav otrok v to skupino ne usmerjajo. Oglejmo si, kako motnje in težave v vedenju opredeljujejo viri. Delfos (2004) vedenjske motnje opredeljuje kot tiste odklone v vedenju, ki se pri posameznem otroku kažejo že v otroštvu, vedenjske težave pa se po njegovem mnenju izražajo pozneje v razvoju, ki je zaradi različnih v nadaljevanju opisanih razlogov obremenjen. Botrujejo jim praviloma enkratni krizni oziroma ključni dogodki, na primer: nastop pubertete, travmatični dogodki ločitve staršev ali pa se pojavijo zaradi

posebnosti okolja, v katerem je bil otrok vzgajan: socialno-ekonomski status družine, vera, kultura, način vzgoje itd. Vedenjske težave se največkrat pojavijo zaradi vplivov otrokovega okolja, medtem ko se vedenjske motnje večkrat pojavijo zaradi otrokovih dispozicij in značilnosti centralnega živčnega sistema. Tako loči težave in motnje s področja čustvovanja in tiste s področja vedenja (prav tam). To je skladno tudi z Mednarodno klasifikacijo bolezni MKB 10 (2005), ki obe vrsti motenj loči in navaja heterogeno paleto dejavnikov, ki jih generirajo. Prav tako pa tudi heterogeno sliko simptomatskih slik, v katerih se čustvene, vedenjske in čustveno-vedenjske motnje izražajo.

Poglejmo, kako in če sploh tovrstne težave/motnje ločijo sogovorniki.

Specialna pedagoginja in vodja postopkov (2) vidita izraz čustvena in vedenjska motnja kot stigma, ki otroka preveč zaznamuje, da bi se jo uporabljalo v obdobju odraščanja. Vodja postopkov (2) meni, da so težave na tem področju dejansko značilne za otroka/mladostnika v razvoju. Motnja je po njenem mnenju trajnejša in vpliva na poznejši razvoj. Dokler otrokov osebnostni razvoj ni končan, se diagnostika na tem področju praviloma ne postavlja, še dodaja strokovnjakinja. Podobno razmišlja tudi predsednica komisije (*„... imamo otroka, ki je v razvoju in se večkrat pripisuje kot težava, ne kot motnja, razen v izjemnih primerih ...“*).

Razvojnja pediatrinja meni, da ostre meje med težavami in motnjami ni. Motnja se po njenem mnenju pojavi zaradi stopnjevanja težav. Socialna delavka čustvene in vedenjske motnje deli v dve skupini. V eno skupino po njenem mnenju spada delinkventno vedenje, v drugo pa moteče, ekscesno vedenje, ki je pogosto posledica drugih motenj – npr. hiperkinetičnosti, slabšega razumevanja socialnih situacij, nevroloških posebnosti. Motnja je po njenem mnenju nekaj, kar je že precej izraženo in dalj časa trajajoče. Tudi Metljak, Kobolt in Zupančič (2010) razlikujejo med težavami in motnjami v čustvovanju in vedenju, čemur dodajajo spoznanje o tem, da so dejavniki nastajanja in vzdrževanja teh težav in motenj zelo heterogeni. Kljub temu pa bi bilo treba na tem mestu opozoriti, da situacije, v katerih težav zaradi bojazni pred stigmatom ne prepoznamo ali pa je ne poimenujemo, pomeni, da s tem otroka prikrajšamo za ustrezno pomoč, ki bi preprečila utrditev težave in njeno poglobitev v motnjo. Podobno opredelitev motnje poda socialna pedagoginja (*„... kadar gre pa za motnje pa je vzorec že bolj ukoreninjen, zasidran in to ni samo situacija tako pogojena, tam že gre res za en simptom, ki deluje dlje časa /.../ si otrok vztrajno škodi, da zaradi tega socializacija ne more potekati, da je moteno šolsko delo in tako naprej, potem pa rečemo motnja, da se to pojavlja, da je to bolj običajno funkcioniranje ...“*). Meni, da ima čustvene in vedenjske težave lahko vsak. Težave se lažje sanira in odpravi, še dodaja. Tako kot socialna delavka tudi specialna pedagoginja uvršča delinkventno vedenje med

čustvene in vedenjske motnje. Po njenem mnenju težave s področja čustvovanja in vedenja povezujemo z otroci, motnje s tega področja pa z mladostniki, saj so motnje dalj časa trajajoče vedenje, povezano s konstantnimi in namernimi dejanji v škodo drugih. Čustvenih in vedenjskih težav ta sogovornica ne vidi neodvisno od okolice in meni, da so motnje posledica neustrezno obravnavanih težav („*Motnja je pač posledica enih težav, ki niso bile na nek pravičen, za otroka dober način obravnavane ali pa se ni sledilo temu otroku, se je malo pustilo pa se potem v tem času že marsikaj zgodi ali pa se ne reagira na neko situacijo ali pa si pač zakriva oči, pred težavami.*“), nekaj veliko hujšega, kar je treba obravnavati drugače in sodi v prilagojene institucije. Specialna pedagoginja poudari, da so čustvene težave lahko obrnjene navznoter, zato jih velikokrat niti ne zaznamo. Če se jih ne prepozna in se nanje ne odreagira, se lahko začnejo izražati kot težave v vedenju ali zelo neprilagojeno, moteče vedenje.

Socialna pedagoginja in vodja postopkov (2) ugotavljata, da pri usmerjanju ne morejo ločiti med čustvenimi in vedenjskimi težavami ter čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ker jim to preprečujejo opredelitve v kriterijih za usmerjanje. VIII. skupino OPP Pravilnik (2007) poimenuje Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Socialna pedagoginja razloži, da lahko v strokovnem mnenju zapiše, da ima otrok težave v socialni integraciji in to obrazloži, vendar se mora v odločbi držati termina, ki ga navaja Pravilnik. Razvojni pediatrijni se ločevanje čustvenih in vedenjskih težav ter motenj v postopku usmerjanja ne zdi potrebno. Doda še, da v primeru motnje psihologinja iz njihovega tima povabi starše na dodaten razgovor.

Vidimo, da člani komisij za usmerjanje v večini razlikujejo med čustvenimi in vedenjskimi težavami ter motnjami istih dveh področij, vendar ne pri usmerjanju otrok, temveč pri njihovi obravnavi. Čeprav le socialna pedagoginja in vodja postopkov (2) izpostavita omejitve zakonskega termina, sklepava, da tudi ostali strokovnjaki iz istega razloga v konkretnih usmeritvah ne razlikujejo med težavami in motnjami.

NASTAJANJE IN VZDRŽEVANJE ČUSTVENIH IN VEDENJSKIH TEŽAV/MOTENJ PO MNENJU SOGOVORNIKOV IN STROKOVNIH VIROV

Neprimerne oblike vedenja – kot predsednica komisije imenuje čustvene in vedenjske težave/motnje – lahko po njenem mnenju sproži okolje, nepoznavanje otroka, prevzemanje vzorcev vedenja staršev s strani otroka pa tudi preveliko število učencev v razredu, ko se učitelj ne more posvetiti vsakemu, posebej če ima

v razredu še nekaj usmerjenih učencev. Vzrok za nastanek čustvenih in vedenjskih težav/motenj vidi predsednica tudi v neprimerni komunikaciji med učiteljem in učencem, v odnosih s prijatelji ter v različnih travmah, o katerih komisije za usmerjanje zaradi varovanja osebnih podatkov ne morejo pridobiti informacij. Neprimerne oblike vedenja vidi kot edini obrambni mehanizem, s katerim se otrok v današnjem svetu lahko brani. Zato meni, da imajo različne motnje in primanjkljaji (ADHD, primanjkljaji na posameznih področjih učenja – PPPU, kulturna prikrajšanost itd.) vpliv na razvoj čustvenih in vedenjskih težav/motenj.

Bečaj (2003) vidi možen vzrok za nastanek čustvenih in vedenjskih težav/motenj tudi v šoli oz. natančneje v dvigu ravni zahtevnosti šolskega dela v višjih razredih osnovne šole. Otroci takrat tudi zaradi večjega števila predmetov delajo z različnimi učitelji, vrstniki pa v tem obdobju postanejo pomembnejši kot starši. Vse to vpliva na spremembe v vedenju, ki se pogosto lahko razvijejo v vedenjske težave. Te so praviloma povezane z učno neuspešnostjo in obratno. Težave na učnem področju so lahko posledica vedenjskih težav. Bečaj (prav tam) opozori na mladostnikov odpor do avtoritet, kar povzroči dodatne zaplete v odnosu učitelj-učenec v obdobju adolescence. Na pomembnost odnosa učitelj-učenec je opozorila tudi predsednica komisije. Na dimenzijo odnosa in klime v šoli opozarjajo Kobolt in sodelavke (2010) ter Kobolt in Rapuš Pavel (2006) v prispevku o razumevanju in ocenjevanju čustvenih in vedenjskih težav v odraščanju. Izpostaviva tudi povezanost čustvenih in vedenjskih motenj ter motnjo avtističnega spektra. Psihologinja opozarja na to povezavo, ki praviloma nastane takrat, ko avtizem pri otroku ni dovolj zgodaj prepoznani („... za otroke z avtizmi, je pri tistih, ki niso bili dovolj zgodaj prepoznani in starši niso bili opremljeni za delo z njimi, velikokrat pridružena čustvena in vedenjska motnja oziroma motnja osebnosti kasneje.“).

Razvojna pediaterinja omeni slovensko situacijo na področju kulturne prikrajšanosti, ki jo povezuje s socialnimi težavami. Omeni položaj druge in tretje generacije priseljencev in njihovo izstopajoče vedenje, način oblačenja, jezikovno specifikko, ki jih loči od preostalih otrok in mladostnikov, zaradi česar se lahko razvije sovraštvo okolja do drugačnosti. Pove tudi, da pogosto diagnosticira organske vzroke pri kombinirani motnji – primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter čustvene in vedenjske motnje. Otrok z manjšimi sposobnostmi in primanjkljaji v učenju ima tudi nižjo samopodobo, kar prispeva k razvoju manjše vedenjske prilagojenosti šolskemu okolju. Razvojna pediaterinja dodaja, da si že v najzgodnejšem obdobju življenja gradimo vedenjske vzorce in nabiramo čustvene stiske, kar poudarjajo tudi splošna spoznanja razvojne psihologije.

Socialna delavka je skromna v svojih izjavah o vzrokih za razvoj čustvenih in vedenjskih težav/motenj. Pove, da imajo PPPU, ADHD, kulturna prikrajšanost in drugi neugodni vplivi na razvoj čustvenih in vedenjskih težav/motenj zelo velik vpliv. Dodaja, da so te motnje velikokrat sekundarnega značaja in se nacepijo na otrokovo osnovno motnjo.

Težave s pozornostjo in hiperaktivnost lahko vodijo v motnje vedenja in osebnosti, meni specialna pedagoginja. Ugotavlja, da se težave med seboj prepletajo, zato je težko ugotoviti, katera težava je osnovna in katera nacepljena (*„... ampak se mi zdi, da se zelo prepleta, kaj je prej in kaj je pozneje. Ali je najprej neka težava s pozornostjo, pomanjkljiva pozornost, kratkotrajna, hiperaktivnost pa se potem na to nacepi veliko težav, pa še učne težave, ker otrok ne sledi. Ali pa so učne težave prej pa potem vedenjske.“*).

POMEN PRIMARNEGA OKOLJA ZA NASTAJANJE ČUSTVENIH/VEDENJSKIH TEŽAV

Tudi nespodbudno domače okolje lahko po mnenju socialne pedagoginje vpliva na razvoj čustvenih in vedenjskih težav/motenj pri otroku oz. mladostniku. Če starši otroku ne nudijo podpore, se ne ukvarjajo z njim, imajo visoka in nerealna pričakovanja, je to lahko velik pritisk na otroka. Zaradi njih lahko začne otrok svojo stisko izražati prek čustvenih in vedenjskih težav/motenj. Opaža, da so čustvene in vedenjske težave redko samostojne, velikokrat se pojavljajo v kombinaciji s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Vodja postopkov (1) vidi starše kot glavni vzrok za nastanek odklonilnega vedenja. Družino vidi kot skupino, znotraj katere je prisotno najmočnejše čustvovanje in v kateri se mora otrok počutiti varnega in čustveno navezanega, če želimo, da bo njegov razvoj uravnotežen. Vzrok vedenjskih motenj so lahko tudi učni primanjkljaji, hiperkinetičnost (motorični nemir, nenehno gibanje ...) ali kulturna prikrajšanost. Vodja postopkov (1) opozarja, da je moteče vedenje tisto, ki je največkrat opaženo, pozneje pa se ugotovi, da so vzrok tovrstnim težavam primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Kot dodatni možni dejavnik za nastanek čustvenih in vedenjskih motenj vidi vodja postopkov (2) neprimerno obravnavanje primanjkljajev na posameznih področjih učenja s strani šol. Šolski sistem je naravnano storilnostno in v tem duhu poteka tudi delo v šoli. Meni, da nekateri učitelji še vedno niso dovolj seznanjeni s prilagoditvami, ki jih lahko nudijo OPP, zaradi česar se na osnovne težave nacepijo novi problemi, na katere otrok odreagira tako ali drugače.

SKLEP

Osnovno spoznanje na osnovi analize literature in vsebinske analize pogovorov s člani komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami lahko oblikujeva kot:

- Obstoječi kriteriji za usmerjanje otrok v skupino čustvene in vedenjske motnje so zasnovani tako, da se otrok s tovrstnimi težavami bodisi ne prepozna (če so internalizirane – čustvene težave/motnje) bodisi se na njih odzove prepozno (če so eksternalizirane – vedenjske težav/motnje). Razlog za to tako sogovorniki kot avtorici vidimo tudi v tem, da so veljavni kriteriji za usmerjanje oblikovani tako, da otrok s tovrstnimi težavami sploh ne usmerjamo, z motnjami pa se jih velika večina usmerja v druge skupine. Razloge za to prakso, ki posledično pomeni, da tej skupini ni zagotovljena niti pravočasna niti primerna pomoč, vidiva tako v visokih kriterijih kot v dejstvu, da šole za te otroke ne razvijajo drugih oblik pomoči.
- Otroke s tovrstnimi težavami žal tudi komisije le redko umestijo v to skupino. Kakor sva že omenili, se otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami pogosto usmeri v skupino primanjkljajev na posameznih področjih učenja ali skupino dolgotrajno bolnih. Tako dobijo več učne pomoči, ne pa več socialne, emocionalne podpore ali drugih oblik pomoči, ki bi vplivale na njihovo čustvovanje in socialno povezanost (treninji socialnih veščin, intenzivno individualno in skupinsko delo, usmerjeno v njihovo socialno funkcioniranje in podporo pri premagovanju pretiranih emocionalnih in/ali vedenjskih odzivov).
- Sogovorniki izražajo o usmerjanju naslednje izkušnje ter predlagajo naslednje spremembe in dopolnitve prakse usmerjanja ter dela komisij:
 - stik komisije za usmerjanje s šolo (učiteljem) je bistvenega pomena za uspešno usmeritev OPP;
 - informacije o družini OPP pri usmerjanju ne smejo manjkati;
 - uspešno in dobro izpeljati usmeritev otroka izključno na podlagi že obstoječe dokumentacije je pogosto nemogoče;
 - zadnje spremembe zakonodaje so prinesle več birokratskega dela;
 - ob spremembi zakonodaje so se pojavili veliki zaostanki pri usmerjanju OPP;
 - pozitivna sprememba je oblikovanje Centra za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami;
 - kriteriji za opredelitev čustvene in vedenjske motnje potrebujejo prevetritev, saj so zdaj prestrogi;
 - visok kriterij in strah pred stigmatizacijo otroka z opredelitvijo čustvena in vedenjska motnja sta glavna vzroka za to, da otrok v to skupino skorajda ne usmerjajo;

- razloge za nastanek ter vzdrževanje čustvenih in vedenjskih težav/motenj vidijo sogovorniki v prepletu različnih dejavnikov.

Večina izkušenj najinih sogovornic/-kov potrjuje tudi izsledke raziskovalne študije, katere rezultati so predstavljeni v več prispevkih, objavljenih v monografiji *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (Kobolt in sodelavci, 2010). Ocenjujeva, da je na področju dela z mladimi s tovrstnimi težavami/motnjami potreba po vsebinski obogatitvi dela v šolah, pri čemer imava v mislih intenzivno delo na razvoju inkluzivne šolske klime in uvajanje novih oblik podpore vsem skupinam otrok s posebnimi potrebami, posebej pa tistim, katerih dejavniki so heterogeni (skupina čustvenih in vedenjskih težav, skupina primanjkljajev, skupina avtističnih motenj, dolgotrajno bolnih ...). Kako vidiva te oblike podpore? Ne zgolj v več učenja, čeprav je seveda potrebna tudi specialpedagoška pomoč, ki bo vplivala na zmanjševanje učnih primanjkljajev tudi v obliki različnih integriranih in skupinsko izvajanih podpornih, usmerjevalnih, svetovalnih ter korekcijskih oblik individualne in skupinske pomoči. Predvsem pa v prenosu dela z otroka na njegovo družinsko in socialno polje. Na področju usmerjanja pa delo v korist otrokovih potreb, ne zgolj primanjkljajev.

LITERATURA

- Bečaj, J. (2003). Disocialnost pri otrocih in mladostnikih. *Slovenska pediatrija*, 10 (1), 12–27.
- Delfos, M. F. (2004). *Children and Behavioural Problems; Anxiety, Aggression, Depression and ADHD – A Biopsychological Model with Guidelines for Diagnostic and Treatment*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Kavkler, M. (2005). Vpliv specifičnih učnih težav na sposobnost socialne integracije. *Sodobna pedagogika*, 56 (4), 56–67.
- Kobolt, A., Caf, B., Brenčič, I., Lesar, I. in drugi (2010). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A., Metljak, U., Rapuš Pavel, J. in Vovk Ornik, N. (2006). Delovno srečanje socialnih pedagogov v okviru komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami: zaključki (uredili avtorji). V *Zavod Republike Slovenije za šolstvo* (str. 1–20). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s svetovnega spleta dne 6. 4. 2011: http://www.zrss.si/pdf/UPP_Delovno_srecanje_soc_pedag_v_okviru_KUOPP_Zakljucki_21jul09.pdf.
- Kobolt, A. in Rapuš Pavel, J. (2006) *Razumevanje in ocenjevanje čustvenih in vedenjskih težav v odrasčanju*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s svetovnega spleta dne 3. 4. 2011: http://www.zrss.si/pdf/UPP_Razumevanje_in_ocenjevanje_custvenih_in_vedenjskih_tezav_21jul09.pdf.
- Kobolt, A., Cimermančič, Z., Metljak U. in Potočnik, Š. (2008). Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih kulturno in socialno prikrajšanih učencev. V A. Grobelšek (ur.), *Socialnopedagoška stroka: prepoznavnost, izzivi sodobnosti: zbornik prispevkov 4. slovenskega kongresa socialne pedagogike z mednarodno udeležbo, Rogla* (str. 122).
- Metljak, U., Kobolt, A. in Potočnik, Š. (2010). Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 87–114). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- MKB-10, *Mednarodna klasifikacija bolezni in sorodnih zdravstvenih problemov za statistične namene, deseta revizija, 1. knjiga, 2. izdaja* (2005). ICD-10, International statistical classification of diseases and related health problems. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Opara, B., Barle Lakota A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni Lukšič, M., Zorc Maver, D., Bregar Golobič, K., Molan, N., Vovk Ornik, N., Klavžar, K. in Vršnik Perše, T. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, UL RS 54/2003, s spremembami in dopolnitvami iz 2004 (UL RS 93/2004), 2005 (UL RS 97/2005), 2006 (UL RS 25/2006) in 2007 (UL RS 23/2007).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*, ZUOPP-UPB1. UL RS 3/2007.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET APRILA 2011

ALENKA KOBOLT (UR.): IZSTOPAJOČE VEDENJE IN PEDAGOŠKI ODZIVI

(PEDAGOŠKA FAKULTETA, LJUBLJANA, 2010)

ALENKA KOBOLT (ED.):

DEVIANT BEHAVIOUR AND PEDAGOGICAL RESPONSES

(FACULTY OF EDUCATION, LJUBLJANA, 2010)

197

Bojan Dekleva, dr. psih.

Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana

bojan.dekleva@guest.arnes.si

V drugi polovici leta 2010 je izšla osma knjiga v zbirki *Socialno pedagoške teme*, ki jo izdaja Pedagoška fakulteta v Ljubljani. Gre za knjigo *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*, ki jo je uredila Alenka Kobolt. Preden se podrobneje posvetimo tej knjigi, še nekaj informacij o celotni zbirki.

Knjige iz zbirke *Socialno pedagoške teme* so začele izhajati leta 2006. Zadnja od njih, ki jo v nadaljevanju predstavljam, nosi številko 8. V zbirki je torej povprečno izšla ena knjiga in pol letno. Vse do zdaj izšle knjige (razen prve) so predstavljale aktualne, to pomeni ravnokar končane projekte, bodisi raziskovalne bodisi razvojne, in tako bralce v slovenskem prostoru obveščale o najbolj sodobnih slovenskih temeljno raziskovalnih ali razvojno raziskovalnih dosežkih. Pravzaprav to velja za vse knjige, katerih avtorji/-ce so bili slovenski strokovnjaki/-nje, razen za drugo iz serije, katere avtorica je iz Srbije in je opisovala rezultate akcijsko raziskovalnega projekta, ki je potekal v Beogradu. Do zdaj izšle knjige so prinašale rezultate raziskovanj s področja temeljnih konceptov socialne pedagogike (prva: *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke*; in tretja: *Prehodi v svet dela – izbira ali nujnost?*), dela z Romskimi otroci (druga: *Otroci iz Deponije*), brezposelnostjo in družbo dela (tretja), modeli in metodiko mentorstva (četrt: *Modeli mentorstva pri vključevanju ranljivih skupin*), brezdomstvom (peta: *Na cesti – brezdomci o sebi in drugi o njih*), posebnimi mediji dela z ranljivimi in

drugimi ciljnim skupinami – gledališko in cirkuško pedagogiko (šesta: *Učenje na odru življenja*; in sedma: *Cirkuška pedagogika*), ter s področja čustvenih, vedenjskih in socialnih težav (osma). V vseh knjigah (razen drugi) so sodelovali sodelavci oddelka za socialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, zato knjige nudijo precej dober (čeprav ne popoln) vpogled v raziskovanje in razvoj tematik na tem oddelku. Naj na koncu tega pregleda doslejšnjega stanja zbirke še napovem, da je na začetku leta 2011 tik pred izidom knjiga z redno številko 9 z naslovom *Okviri in izzivi mladinskega dela v Sloveniji*.

Knjiga *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* urednice Alenke Kobolt obsega 11 poglavij, ki jih je – v različnih kombinacijah – pripravilo enajst avtoric/-jev, od katerih štirje delajo na Pedagoški fakulteti, sedem pa v praksi, večinoma v šolski svetovalni službi. Domnevamo lahko, da zato knjiga prinaša znanje in mnenja, ki izražajo tako poglede akademske sfere kot različnih polj praktičnega dela, kar sicer ni bila značilnost vseh prejšnjih knjig iz zbirke. Knjiga je med vsemi iz zbirke najbolj obsežna, saj obsega 382 strani.

Urednica uvodoma knjigo postavi v kontekst raziskav področja usmerjanja in dela z učenci z različnimi primanjkljaji in ovirami, ki je bilo po njenem mnenju v zadnjih desetih letih kar dobro raziskovalno pokrito. Knjiga, ki jo tu predstavljam, pa naj bi pokrivala tisti del tega področja, ki zadeva čustvene, vedenjske in socialne težave ter je bil do zdaj raziskovalno zapostavljen. 11 poglavij knjige namreč v veliki meri prinaša spoznanja nedavno končane raziskovalne naloge z naslovom *Problemi inkluzivne obravnave izstopajočih, socialno in kulturno deprivilegiranih učencev in dijakov*, ki je potekala v obdobju 2006–2008 in katere nosilka je bila urednica knjige. V manjši meri posamezni prispevki črpajo še iz drugih aktualnih slovenskih raziskav.

Ni dvoma, da je tema močno aktualna. O tem ne nazadnje pričajo različne ankete med pedagoškimi delavci, ki govorijo o tem, da se zdi disciplinska problematika in problematika vedenjske motečnosti učencev in dijakov učiteljem najbolj pereča ter da ocenjujejo, da so za delovanje na tem področju najmanj usposobljeni. Ob tem razmišljam o diskrepanci, ki se ob tem problemu pojavlja. Po eni strani številke nedvomno govorijo o tem, da je v to skupino usmerjenih manj kot 1 % (natančneje 0,69 %) vseh usmerjenih učencev/dijakov. Po drugi strani pa pedagoški delavci govorijo o naraščanju prav tovrstnih problemov in težav, ki jih skušajo tako ali drugače vsakodnevno premagovati. To v prihodnosti narekuje spremembe v usmerjanju oziroma pri delu z učenci na eni ter intenziviranje izobraževanja pedagoških delavcev na drugi strani.

Temeljna konceptualna usmeritev avtoric/-jev se lahko zazna že v naslovu 198 knjige, ki izbira take pojme, ki ne implicirajo (izrazito ali predvsem) vidika

motnje ali težave (kot lastnosti posameznega učenca in s tem predmeta našega opazovanja, raziskovanja, delovanja), ampak interakcijsko naravo nastajanja težave. Izraz izstopajoče vedenje namreč sam po sebi ne implicira nikakršne motnje ali primanjkljaja. Po drugi strani pa omenjanje (tudi) pedagoških odzivov v naslovu daje slutiti, da bodo tudi ti predmet obravnave, torej oni (učenci) in mi (pedagoški delavci). Avtorji/-ice v knjigi dosledno sledijo interakcijskemu pogledu na te težave in se praviloma uspešno izogibajo (predvsem) patologizirajočim diskurzom.

Obravnava različnih diskurzov, teoretskih in njihovih praktičnih izpeljav, teorij, paradigem, pojmovanj pa tudi značilnosti družbenega konteksta, ki zadevajo individualne razlike, drugačnost, motečnost, izstopajoče vedenje ter različne osebne in medosebne težave, je pretežno namenjena prva tretjina knjige oz. prva štiri poglavja. Preostali del knjige pa je namenjen prikazu različnih empiričnih študij, narejenih bodisi v okviru že omenjene raziskave bodisi v okviru raziskave *Pravičnost v izobraževalnih sistemih* nosilke Mojce Čuk Peček. Ta poglavja se bolj ali manj osredotočajo na glavne igralce v obravnavanem polju: na vedenja učencev in dijakov, na odzive in izkušnje učiteljev in profesorjev ter na vlogo in opažanja svetovalnih delavcev. Specifičen primanjkljaj v zgoraj opisanih poglavjih, ki se kaže v tem, da so bili viri podatkov za vsa ta poglavja pedagoški delavci, in ne učenci, nekako popravlja in nadomešča zadnje poglavje knjige, ki v polje razmišljanja uvede tudi vidik samopredstavitve učenca ter izkušnje svetovalnih delavk v procesih pomoči, usmerjenim učencem.

Nobeno od poglavij in tudi knjiga v celoti ne poskuša obravnavanega področja poenostavljati niti ne iskati preprostih in banalnih, morda tehnoloških ali birokratskih rešitev (v smislu obravnavalnih receptov ali predlogov za drugačno institucionalno ureditev šolstva). Prej kot to poskuša opozarjati na celovitost različnih ravni nastajanja težav in njihovega reševanja, na interakcijsko naravo težav, na vzročni in drug pomen družbenega konteksta pri nastajanju težav. Vsebina knjige se torej ne izteče v navodila za obravnavo posameznikovega motečega vedenja ali za delo z ‚motenimi‘ učenci, temveč prej na nas same (ko nas, pedagoške delavce, zavezuje k občutljivemu pristopu) in na naše ustanove (ko poziva k spreminjanju šolske klime). Za ilustracijo teh misli pogledjmo kar enega od zaključnih odstavkov uredničinega uvoda v knjigo:

Zavedanje kompleksnosti nastajanja in ohranjanja izstopajočega vedenja nas kot pedagoške delavce na različnih ravneh izobraževanja zavezuje k občutljivemu pristopu:

- *k vsakemu posameznemu otroku/mladostniku,*

- *k poskusu razumeti njegova občutja/čustva ter iz njegovega vedenja izluščiti in razumeti dinamiko in razloge, ki to vedenje generirajo/spodbujajo,*
- *k samorefleksiji in prepoznavanju mehanizmov delovanja pedagoškega prostora/ustanove,*
- *k spreminjanju in razvoju klime pedagoških ustanov v smeri vključevanja/inkluzije in zavedanja procesov izključevanja, stigmatiziranja,*
- *k razumevanju dinamizmov in vzorcev izvornega okolja – družine, vrstnikov, soseske,*
- *in zadnje, a ne najbolj nepomembno, h kritični presoji prevladujočih družbenih mehanizmov in potekov ter odnosov in antagonizmov, ki potekajo v evropskih in tudi našem šolskem sistemu.*

Knjiga, ki – kot že rečeno – ne prinaša niti gotovih receptov za delo z otroki z izstopajočim vedenjem (čeprav analizira in opisuje pedagoške odzive, ki so bili uspešni, in tako daje sporočila, kaj dobro deluje in kako delati) niti ne izdelanih predlogov za spreminjanje institucionalnega sistema (čeprav tudi tega analizira in uvaja diskurz za njegovo kritično presojo), je predvsem bogata v smislu misli, virov in podatkov. Bogata je v razvijanju konceptov in celovitega pogleda ter v smislu bogastva (na razmeroma zelo velikem in dovolj reprezentativnem vzorcu pridobljenih) podatkov, ki govorijo o vedenju učencev, o dojemanjih in ukrepanjih pedagoških delavcev, o izkušnjah na različnih ravneh sistema dela z otroki z izstopajočim vedenjem. V tem smislu je delo gotovo tudi eno od temeljnih v razvijanju socialnopedagoške stroke in njenih diskurzov.

NAVODILA SODELAVKAM IN SODELAVCEM REVIE SOCIALNA PEDAGOGIKA

201

Revija Socialna pedagogika objavlja izvirne znanstvene (teoretsko-primerjalne oz. raziskovalne in empirične) in strokovne članke, prevode v tujih jezikih že objavljenih člankov, prikaze, poročila ter recenzije s področja socialnopedagoškega raziskovanja, razvoja in prakse.

Prosimo vas, da pri pripravi **znanstvenih in strokovnih** prispevkov za revijo upoštevate naslednja navodila:

OBLIKA PRISPEVKOV

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji zaposleni (oziroma kamor jim je mogoče pisati), ter elektronski naslov.
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovenščini in angleščini, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema, in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke in pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj sledijo ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče besedilo prispevka. Prispevki naj bodo dolgi največ 20 strani (oz. največ 35 000 znakov s presledki). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.

6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Naslovi in podnaslovi poglavij naj ne bodo oštevilčeni (1.0, 1.1, 1.1.1). Razdeljeni so lahko na največ dve ravni (naslov in podnaslov/-i). Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začetnicami) in krepko (bold). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: Uvod, Namen dela, Metode, Izsledki in Sklepi.
7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tabele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so tudi dodana pojasnila za razumevanje, tako da bo razumljena brez branja preostalega besedila. V legendi je treba pojasniti, od kod so podatki in enote mer, ter pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali če ga ni. Če so podatki v odstotkih (%), mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj pomeni 100 %).
8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si sledijo v besedilu. V besedilu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih primerih naj bo označeno, kaj je spodaj in kaj zgoraj, poleg tega pa tudi naslov članka, kamor sodi. Velikost prikazov naj bo vsaj tolikšna, kot bo objavljena. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu oznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
9. Avtorjem priporočamo, da posebno označevanje teksta s poševno (*italic*) ali krepko (**bold**) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobesednih izjav raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov itd.

CITIRANJE IN REFERENCE

1. Od leta 1999 dalje v reviji Socialna pedagogika upoštevamo pri citiranju, označevanju referenc in pripravi seznama literature stil APA (za podrobnosti glej čim poznejšo izdajo priročnika: Publication manual of the American Psychological Association. Washington, DC: American Psychological Association.). Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev

oziroma urednikov (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni). Prosimo vas, da citirate iz originalnih virov. Če ti niso dostopni, lahko izjemoma uporabite posredno citiranje. Če v knjigi Dekleve iz leta 2009 navajate nekaj, kar je napisala Razpotnikova leta 2003, storite to tako: Razpotnik (2003, v Dekleva, 2009). Upoštevajte navodila za citiranje po standardu APA, objavljena na straneh www.revija.zzsp.org/apa.htm.

2. Vključevanje reference v tekst naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobesedno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. »To je dobesedni navedek,« ali »Tudi to je dobesedni navedek.«), v oklepaju pa napisan priimek avtorja, letnica izdaje citiranega dela in stran citata, npr. (Miller, 1992, str. 99).
3. Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.

ODDAJANJE IN OBJAVA PRISPEVKOV

1. Avtorji naj oddajo svoje prispevke v elektronski obliki (.doc) na elektronski naslov uredništva. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafike ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah, in ne vključene v datoteke z besedilom.
2. Avtorji s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo, zagotavljajo, da prispevek še ni bil objavljen na drugem mestu in izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji Socialna pedagogika.
3. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa, ne dajemo v recenzije.
4. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno skrajšajo, spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje.
5. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
6. Vsakemu prvemu avtorju objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov:

Uredništvo revije Socialna pedagogika

Združenje za socialno pedagogiko

Kardeljeva ploščad 16

1000 Ljubljana

ali na e-pošto: matej.sande@guest.arnes.si

SPLETNA STRAN REVIJE: www.revija.zzsp.si

INSTITUTE
ZA SOCIJALNO
PEDAGOGIJO

IZSP

KARDEJEVA PLOŠČAD 16,
1000 LJUBLJANA

