

(Ne)ustreznost kriterijev za opredeljevanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

(In)adequacy of criteria for the classification of children with emotional and behavioural problems

Sabina Kosmač

Povzetek

Sabina Kosmač, univ. dipl. ped., Zbiljska cesta 153 a, 1215 Medvode
V prispevku obravnavamo nekatere ključne dileme pojmovanja otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami znotraj Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Poskušali smo pokazati, da definicija, ki tem otrokom omogoča potrebne prilagoditve in pomoči, še vedno ni povsem usklajena s spremenjeno paradigmo otrok s posebnimi potrebami. Čeprav je za čustvene in vedenjske motnje morda bolj kot za vse druge posebnosti pri otrocih značilno, da so neločljivo povezane z okoljem, v katerem nastanejo, nam kriterijev za opredeljevanje te populacije ni uspelo umestiti v socialni kontekst otroka in mladostnika.

Ključne besede: otroci, čustvene in vedenjske motnje, posebne potrebe, diagnoza, zavodska vzgoja.

Abstract

The article focuses on some key dilemmas of understanding children with emotional and cognitive problems, relating to the Law on guidance of children with special needs. An attempt was made to prove that the definition, providing for the necessary adaptations and help to these children, is still not in complete conformity with the altered paradigm of children with special needs. Although emotional and behavioural problems are more closely related to the setting in which they originate than other particular characteristics of these children, the criteria for the classifying of this population have not yet been placed into the social context of a child and teenager.

Key words: *children, emotional and behavioural problems, special needs, diagnosis, residential treatment.*

1 Uvod

S sprejetjem Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) so bila podana temeljna vodila za vključevanje učencev s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja (integracija) oziroma pravice do različnih oblik pomoči in prilagoditev – od enostavnih do zahtevnih in kompleksnih, ki jih otroci potrebujejo v obdobju vzgoje in izobraževanja (Dobravec, 2005: 57). Do sprejetja Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami so komisije za kategorizacijo in kasneje za razvrščanje otrok s posebnimi potrebami delovale na podlagi zakonodaje, ki je bila osnovana na paradigmi ločevanja enega otroka od drugega, na podlagi razvrščanja in posledično označevanja otrok. Komisije so ugotavljale predvsem otrokove motnje in primanjkljaje ter na podlagi ugotovljenih dejstev podale mnenje o razvrstitvi v določeno "kategorijo prizadetih" (www.zwj1.si/clanki/umerja-nje_in_vkljucevanje.doc). Današnja doktrina naj bi takšno pojmovanje presegla, saj gre z novo zakonodajo predvsem za ugotavljanje

posebnih potreb, in ne za ugotavljanje motenj, ki naj bi jih posameznik imel. Tako »/.../ v ospredju ni več zgolj ugotavljanje motenj, ovir in primanjkljajev, na podlagi katerih bi razvrstili otroka v ustrezno ustanovo, temveč je najpomembnejše, da zanj najdemo ustrezen program, ki mu bo čimbolj omogočal razviti sposobnosti in jih ohraniti« (Cotič, 2003: 3).

Ena od skupin otrok, ki jim Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami daje pravico do posebnih oblik pomoči in prilagoditev, so tudi otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki se po 14. členu ZUOPP usmerjajo v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, namenjeno otrokom, ki bodo usmerjeni v program osnovnega izobraževanja. Strokovna pomoč pa se jim nudi tudi v obliki vzgojnih, socialno-integrativnih, preventivnih, kompenzacijskih in korekcijskih programov, ki so sestavni del vzgojnega programa.

2 Poimenovanje (pojmovanje) otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

Definicija, ki otrokom s čustvenimi in vedenjskimi motnjami omogoča omenjene prilagoditve in pomoči,¹ pravi, da so otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami otroci z disocialnim vedenjem, ki je intenzivno, ponavljajoče in trajnejše ter se kaže z neuspešno socialno integracijo. Otrokovo disocialno vedenje je lahko zunanje ali notranje pogojeno in se kaže s simptomi, kot so npr. agresivno vedenje, avtoagresivno vedenje, uživanje alkohola in mamil, uničevanje tuje lastnine, pobegi od doma, čustvene motnje. Otrok je lahko prepoznan kot otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami le v primerih, ko dosedanje delo šolske svetovalne službe in drugih strokovnih delavcev z otroki, socialno skupino in družino ni vodilo do zmanjšanja opisanih težav.

Pogled v definicijo, ki naj bi opredeljevala otroke s čustvenimi in vedenjskimi težavami z izrazi, kot so motnje, disocialno vedenje, simptomi, pokaže, da kljub deklarirani spremenjeni konceptiji obravnave otrok s posebnimi potrebami le-ta v sebi še vedno ohranja ostanke nekdanje paradigme medicinskega modela.

¹ Pravilnik ..., 2003.

Terminološka zmeda obstaja tudi sicer, saj za poimenovanje istega pojava tako v literaturi kot v praksi najdemo več med seboj ne povsem skladnih izrazov (otroci s težavami v socialni integraciji, moteči, vzgojno težavni, otroci z disocialnim sindromom, z motnjami vedenja in osebnosti, z vedenjskimi motnjami, s čustvenimi motnjami, vzgojno zanemarjeni ...). Izbira terminov pa kot pravi Leone (1990) veliko pove o tem, kako konstruiramo in definiramo koncept deviantnega ravnanja in s tem predpostavke, ki jih oblikujemo o mladih in njihovem vedenju. Zato termini, ki jih uporabljamo, odsevajo kontekst, v katerem opazujemo ali izkušamo posamezna vedenja in predsodke, ki jih do njih gojimo (Leone, 1990: 16). V nadaljevanju opozarja na to, da imajo lahko termini, ki jih uporabljajo strokovnjaki zanje, sicer povsem "tehnični" pomen, pri drugih pa ti isti termini zaradi negativnega prizvoka ovirajo komunikacijo. S termini, ki jih uporabljajo strokovnjaki, naslavlja tudi druge. »Z nazivi in s pojmi namreč neposredno posegamo ne le v razumevanje, temveč tudi v odnose.« (Opara, 2002: 26.)

Praktična izpeljava terminološke nedorečenosti so neenotni kriteriji, s katerimi to populacijo opredeljujemo. Da predstavljajo kriteriji za opredeljevanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami nevtralnico točko, posebej ko gre za odločanje o oddaji teh otrok in mladostnikov v vzgojne zavode, potrjuje tudi raziskava, ki jo je v našem prostoru opravil Krajncan (2003). Analiza je pokazala, da obstajajo med centri za socialno delo, ki so z obravnavo otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami neposredno povezani,² pomembne razlike že v samem kriteriju nameščanja. Kar polovica timov, ki odločajo o oddaji otroka v zavod, nima izdelanih meril, po katerih odločajo, ali je otrok potreben vzgoje v zavodu, načini odločanja centrov za socialno delo so neenotni

² Otroka in mladostnika je v vzgojni zavod moč namestiti po treh poteh:

1. po 183. členu Zakona o izvrševanju kazenskih sankcij, kjer center za socialno delo skrbi, da se izvede vzgojni ukrep, ki ga izreče sodišče v kazenskem postopku, in vzgojni zavod prevzame mladoletnika,
2. po določbah 119., 120. in 121. člena ZZZDR in
3. po določbah Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.

Centri za socialno delo neposredno sodelujejo pri odločanju in oddaji otroka in mladostnika v zadnjih dveh primerih, v vseh treh pa spremljajo izvajanje ukrepa.

in različni od enega do drugega centra, končna odločitev pa je prepuščena strokovnim delavcem, ki imajo o vzgojnih zavodih zelo različna mnenja. Med merili za oddajo v vzgojni zavod so socialni delavci navajali predvsem odgovore, kot so: ko je zanj škodljivo bivanje v družini, šolska neuspešnost in vedenjske težave (Kranjčan, 2003). V prispevku bomo zato skušali opozoriti na nekatere terminološke nedorečenosti, ki se hote ali ne hote odražajo tudi v pojmovanju in implicitnih predstavah, ki jih do te populacije gojimo.

3 Ali je ogrožen otrok ali otrok ogroža okolico?

Prej omenjena definicija otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami zajema zelo različne otroke, ki potrebujejo različne prilagoditve in pomoči, od dodatne strokovne pomoči do oddaje v vzgojni zavod. O tem, kje je razlika med obema populacijama, pravzaprav izvemo iz 14. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000), ki pravi, da se v vzgojni zavod oddajo le otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, pri katerih je zaradi motenj ogrožen njihov zdrav razvoj oziroma ogrožajo okolico v taki meri, da potrebujejo vzgojo v zavodu.

Tovrstna formulacija na prvi pogled deluje kot univerzalni in nesporni kriterij, vendar pa Fernandez (v Holand, 2004) opozarja na fraze, kot so: *na otroka usmerjeno, otrokove potrebe, ogroženost otroka, v najboljšem interesu otroka*, in pravi, da se v govoru, ki ga uporablja praksa socialnega dela, pogosto uporabljajo zgolj retorično. Uporabljene so namreč kot univerzalno razumljeni pojmi, ne da bi bilo jasno, kdo je za posameznega otroka pravzaprav določil pomen (Fernandez, 1996, v Holland, 2004: 71). Pojem ogroženosti otroka je tako dovolj abstrakten, da je mogoče z njim interpretirati zelo različne posege, ki lahko v praksi proizvedejo povsem drugačne učinke od želenih.

Omenjena načela – tudi ogroženost otroka – izhajajo iz izpeljave, da je otrok zaradi svoje telesne in duševne nerazvitosti deležen posebnega varstva. Ker ni sposoben samostojnega življenja in odločanja, te pravice zanj izpolnjujejo drugi – v prvi vrsti starši (glej Pavlovič, 1993). Zaradi posebnega statusa, ki ga ima otrok v družbi, lahko v njegovo avtonomijo posežemo zaradi pričakovanega

dobregaa, ki naj bi mu ga naš ukrep prinesel. Feinberg (1998) pravi, da so otrokovemu položaju imanentne t. i. pravice do odprte prihodnosti. Pravic odraslih ne smemo kršiti, četudi smo prepričani, da je to v njihovo dobro. Pri otrocih pa lahko zaradi njihovega posebnega statusa, saj se ne moremo vedno opirati na njihove trenutne interese in želje, kršimo njihovo svobodno voljo sedaj zato, da bi zavarovali njegovo prihodnost. Odločamo se namreč za odraslega, kakršen naj bi otrok postal, če bodo njegove možnosti ostale odprte. In četudi otrok nikoli ne postane ta odrasli, je pomembno, da sedaj zaščitimo njegovo avtonomijo (Feinberg, 1998: 250–252).

Po drugi strani pa načelo ogroženosti otroka zaradi svoje nedefiniranosti odpira polje različnim ideologijam in vrednostnim orientacijam, saj si ogroženost otroka brez pravih kriterijev v ozadju tega načela vsak strokovnjak lahko tolmači po svoje. »Vsi tisti (ki obravnavajo otroka), se torej strinjajo, kaj je osnovno načelo njihovega dela, zaradi njegove nedefiniranosti pa si ga lahko različno razlagajo. Še več, zelo različne odločitve argumentirajo z uporabo tega načela, seveda s takšno vsebino, kot jo sami razumejo ali kot jim ustreza (njim ali konkretni rešitvi).« (Filipič, 1998: 54.) Zaradi neformaliziranosti postopkov, kar naj bi bila sicer temeljna prednost in slabost upravnih postopkov, ki jih izvajajo centri za socialno delo, in arbitrarnosti razsojanja, ki ga prinašajo neizdelani kriteriji, so nekateri avtorji (glej npr. Šelih in Belopavlovič, 1992; Končina – Peternelj, 1998 in Filipič, 1998) začeli poudarjati, da v teh postopkih ni dovolj poskrbljeno za varstvo otrokovih pravic.

»Pojem ogroženosti ni eksplicitno opredeljen (niti ne more biti), prepuščen je strokovni presoji, to pa je lahko problematično v tistih primerih, ki so »mejni«, kjer je meja med ogroženostjo otroka in pravico staršev, da vzgajajo po lastnih nazorih in močeh, zelo tanka /.../ S problemom definicije ogroženosti pa se ne ukvarjamo vedno in v vseh primerih. To vprašanje je tesno povezano s sodelovanjem udeležencev v obravnavi.« (Svetin - Jakopič, 2005: 417–418.) Kranjčan (2002) pravi, da je zavodska vzgoja vedno odziv na življenjske situacije mladih ljudi, te situacije pa definirajo zastopniki javnih institucij (centrov za socialno delo, šol, policije ...). Ta opredelitev nikoli ne prihaja od prizadetega; definicije jih namreč opisujejo kot ogrožene, potrebne podpore, prizadete, motene (Kranjčan, 2002: 165). Na to, da so dobri nameni pogost razlog slabih učinkov, opozarjata tudi Dragoš in Lešnik (2005). Za

prakso socialnega dela je zaradi neravnovesja moči med njenimi predstavniki in uporabniki velika verjetnost, da pride do t. i. misijonarskega sindroma. Zanj je značilno, da se akterji vplivanja zatekajo v inercijo rešiteljskih rutin, za katero pa je značilna odsotnost refleksije o področju in velikosti svojega vpliva.

Načelo ogroženosti se ne more otresti subjektivnosti ocenjevalca, zato je potreba po namestitvi, kot pravi Kranjčan (2006), učinkovita le, če jo bo kot tako definiral center za socialno delo. Največja bojazen v ozadju tega načela ni možnost, da bi ga strokovnjaki lahko uporabili po "nepotrebnem", čeprav je tudi ta bojazen vedno implicitno prisotna, pač pa možnost, da strokovnjaki vedno lahko presodijo, da otrok še ni (dovolj) ogrožen. Tako recimo Whelan in Kauffman (1999: 44) opozarjata, da včasih »raje tvegamo in ob vedenjskih motnjah ne naredimo nič kot da bi storili kaj nepotrebne, morda zato ker verjamemo da bomo pravzaprav naredili več škode, ali pa preprosto le verjamemo, da preprečimo ni mogoča«.

Če je formulacija "ogroženosti otroka" kljub arbitrarnosti in subjektivnosti, za kateri je nehote dostopna, opravičljiv kriterij zaradi pričakovanega dobrega, ki naj bi ga naši ukrepi prinesli otroku, pa po drugi strani nismo našli razlage za to, kdaj naj bi nas (okolico) otrok ogrožal v taki meri, da bi potreboval vzgojo v zavodu. Tako kanadske smernice za identifikacijo in ocenjevanje učencev s hudimi "nezmožnostmi" sicer navajajo dikcijo, ki bi jo lahko primerjali z našo – "otrok ogroža okolico" –, vendar jo v okviru definicije čustvenih/vedenjskih nezmožnosti veliko bolj eksplicitno opredelijo, kot je to pri nas storila zakonodaja. Tako je »učenec z resnimi čustvenimi/vedenjskimi nezmožnostmi otrok, ki izraža kronična, ekstremna in vztrajna vedenja, ki zahtevajo konstanten nadzor odraslih, zelo strukturirano okolje in druge intenzivne oblike podpore zato, da bi lahko funkcioniral v izobraževalnem okolju. Z vedenjem pomembno vpliva tako na učni proces kot na varnost učenca samega in drugih učencev. Učenec je na primer nevarno agresiven in razdiralen do sebe in/ali drugih, nasilen in/ali kompulziven.« (Handbook for the identification and Review of students with severe disabilities, 2005.)

Uporaba kriterija *otrok ogroža okolico v tolikšni meri, da potrebuje vzgojo v zavodu* bi tako lahko dobila pomen le v ekstremnih primerih, kadar smo zaradi otrokovega vedenja

prisiljeni zaščititi varnost drugih otrok okoli njega ali varnost njega samega, vendar pa omenjena dikcija eksplicitno tega ne omenja. Po drugi strani takšna formulacija izzveni tako, kot da otrok, če že "ogroža" okolico, sam ni ogrožen. Otrok svoje stiske in težave izraža neposredno, zato lahko za mnoga od dogajanj v njegovem duševnem svetu izvemo le posredno prek njegovega vedenja (Tomori in Zihlerl, 1999). Bregant (1987) zapiše, da se destruktivna agresivnost vedno pojavlja le kot posledica nezadovoljenih osnovnih psiholoških potreb, npr. občutka ogroženosti. »Otrok ni do drugih nasilen le zato, da se uveljavi in si s silo vzame mesto med drugimi v svetu, nasilen postane tudi zato, ker se tako počuti bolj varnega. Bolj varnega pred dejanskimi ogroženostmi, ki ga spremljajo, in pred notranjo ogroženostjo, ki je posledica izgube občutka samospoštovanja. Biti nemočen, ranljiv, pomeni biti ponižan in osramočen. Z nasiljem poskuša otrok pregnati in premagati ta občutja.« (Vanček, 2002: 85.) Odrasli, posebej pa strokovnjaki, naj bi v otrokovem nasilnem vedenju znali prepoznati impulze, ki so ga do takšnega vedenja pripeljali, in nanje tudi primerno reagirati, predvsem pa nas takšno vedenje otrok ne bi smelo ogrožati, zato menimo, da je sprejemljiv kriterij za oddajo otroka v zavod najprej ali pa predvsem njegova ogroženost.

4 Čustvene in vedenjske težave otrok in mladostnikov ter disocialno vedenje

Otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami so glede na omenjene kriterije otroci z disocialnim vedenjem, ki se kaže z neuspešno socialno integracijo. Kriteriji pa razen tega, da je lahko disocialno vedenje notranje in zunanje pogojeno ter se kaže s simptomi, ne omenjajo, kakšno vedenje pravzaprav lahko štejemo za disocialno.

V Prilogi k vzgojnemu programu (2004: 17) je sicer zapisano, da disocialno vedenje v kontekstu čustvenih in vedenjskih težav pomeni nepoznavanje, neupoštevanje, odklanjanje, tudi kršitve družbenih pravil in norm, ter da se pojem uporablja predvsem v psihiatriji (konfliktna, disocialna osebnost), pa tudi v kriminologiji (disocialna dejanja). Bolj podrobno opredelitev disocialnega vedenja najdemo pri Bečaju (1989), ki se je pri tem naslonil na izrazje, ki ga v svoji

etiološki klasifikaciji disocialnih motenj uporablja Bregant (1987): »Disocialnost, ki se sicer deli na asocialnost in antisocialnost, pomeni vedenje posameznika, ki ni v skladu z normativno urejenostjo socialnega okolja in je simptomatska, torej neetiološka oznaka. Motnje vedenja in osebnosti so pa tisti del disocialnosti, ki so posledica motenega čustvenega razvoja pri posamezniku. Za razliko od izraza disocialnost, ki se nanaša na simptomatiko, gre tu za etiološko oznako.« (Bečaj, 1989: 8.) A vzgojni program ni formalnopravna podlaga za usmerjanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, zato lahko le sklepamo, da so ustvarjalci z uporabo pojma disocialno vedenje želeli kot temeljno značilnost te populacije poudariti predvsem vedenje, s katerim naj bi ti otroci tako ali drugače prestopali normative družbe.

Snovalci omenjenih kriterijev vsekakor niso imeli lahkega dela, saj enotne opredelitve te populacije pravzaprav ne najdemo niti v literaturi, še manj pa v strokovni javnosti. Temu botruje predvsem množstvo pojavnih oblik, v katerih se te motnje pojavljajo, pa tudi različni vzroki, ki mladostnike do njih pripeljejo. »Vedenjske in osebnostne motnje so si od vseh razvojnih motenj, kot so motnje v duševnem razvoju, gluhoti, govorne motnje, slepota in gibalna oviranost, najmanj podobne oz. enotne. Bolj kot vse razvojne motnje imajo vedenjske motnje skoraj vsaka svoj specifični splet vzrokov za nastanek in patogeni razvoj, pa tudi verjetnost oziroma intenzivnost njihovega pojavljanja ni povsem predvidljiva, saj je tudi bolj kot vse ostale razvojne motnje odvisna od otrokovega/mladostnikovega trenutnega psihofizičnega stanja, senzibilnosti trenutnega okolja za odklonsko vedenje ter interaktivnih spodbud (med okoliščinami in otrokom/mladostnikom).« (Krajncan, Škoflek, 2000: 168.)

Da bi čustvene in vedenjske motnje prav zaradi njihove specifičnosti lažje opredeljevali, identificirali, pa tudi razumevali, so številni avtorji izdelali različne klasifikacije. Pri tem se nekateri bolj opirajo na vzroke za nastanek čustvenih in vedenjskih motenj (etiološke klasifikacije), drugi pa dajejo večji poudarek njihovim pojavnim oblikam (fenomenološke klasifikacije). Ker je bil namen zakonodaje urediti področje obravnave otrok s posebnimi potrebami, torej iskanje primerne pomoči znotraj izobraževalnih programov, je razumljivo, da se snovalci kriterijev pri tem niso naslanjali posebej niti na eno niti na drugo vrsto klasifikacij.

Ni pa nam povsem razumljivo, zakaj se kriteriji čustvene in vedenjske motnje definirajo predvsem skozi disocialno vedenje mladostnikov. Takšna dikcija implicira predvsem poudarek, da omenjeni otroci svoje posebne potrebe izražajo z vedenjem, s katerim tako ali drugače odstopajo od norm "povprečnega" vedenja. Definicija, ki jo pri delu uporabljajo strokovnjaki, pa ni namenjena presoji o tem, ali je določeno vedenje sprejemljivo ali ne, pač pa, kaj otrok potrebuje (prilagoditve, pomoči). Ameriška IDEA (Individuals with disabilities education act, 2004) na primer kategorijo "resnih čustvenih motenj", ki bi jo lahko primerjali z našo "otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami", opredeljuje skozi vpliv, ki ga imajo te "nezmožnosti" na otrokovo šolanje. Resne čustvene motnje so opredeljene kot stanje, ki se izraža kot ena ali več navedenih značilnosti skozi daljše obdobje in ki škodljivo vplivajo na šolski uspeh.

Disocialnega vedenja tudi ni moč pripisovati celotni populaciji otrok in mladostnikov, ki se srečujejo s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Tako na primer Bregant (1987), ki ga mnogi avtorji še vedno navajajo kot konsistenten okvir za diagnosticiranje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami pri nas, v svoji etiološki klasifikaciji disocialnih motenj navaja skupino »razvojno ogroženih otrok brez disocialnih motenj«³ (Bregant, 1987: 16). V svetu pa naj bi se motnja tudi vedno manj razumevala kot posameznikova lastnost, ampak kot problem, ki ga zaznamuje socialno razmerje (glej Medveš, 2003). Prav za čustvene in vedenjske motnje je namreč bolj kot za vse druge razvojne posebnosti pri otrocih značilno, da so neločljivo povezane z okoljem, v katerem nastanejo. »Ena od pomembnih ugotovitev, ki velja za motnje je, da so delno pogosto pa v celoti odvisne od specifičnih situacij /.../ Ta odvisnost od situacij implicira, da je potrebno na motnje gledati v kontekstu interakcij. Problem se torej nahaja vmes, med otrokom in okoljem, in ne le znotraj otroka

³ »V to skupino štejemo otroke, pri katerih ne zasledimo disocialnega vedenja, s katerim bi neposredno ogrožali interese okolice oziroma družbe, vendar so zaradi razvojne ogroženosti v zavodu. Običajno so to otroci, ki kažejo določeno težavnost pri vzgojnem vodenju bodisi zaradi pomanjkljive bodisi napačne dosedanje vzgoje. Lahko so tudi prizadeti v čustvenem in osebnostnem razvoju, nikakor pa niso disocialno moteni.« (Bregant, 1987: 16.)

samega.« (Rutter, 1990: 17–18.) Če otrokovo “neustrezno” vedenje razumemo kot obrambni mehanizem, kot strategijo preživetja pri soočanju s težavami v njem ali v njegovem okolju, potem odstopanje od norm “običajnega” vedenja ne more biti kriterij, po katerem bi lahko presojali posameznikove posebne potrebe.

Cuomo (1986) opozarja, da lahko odnos med kompetencami, ki jih imamo, ter med okoliščinami, časom in priložnostmi, v katerih jih potrebujemo ali jih od nas zahtevajo, predstavlja izhodišče, po katerem smo normalni, hendikepirani, problematični (Cuomo, 1986: 261). Na to, da je treba pri analizi posameznikove “nezmožnosti” upoštevati posameznikovo vpetost v socialni kontekst, opozarja tudi Pečkova (1999), ki pravi, da je osnovni problem medicinskega diskurza v tem, da v tehnično medicinskem smislu poveže zdravstveno poškodbo s funkcionalno nezmožnostjo in s tem ustvari vtis o funkcionalni nezmožnosti kot objektivnem atributu posameznika (glej Peček, 1999). Če medicinski model gleda na vedenjske motnje kot na patologijo znotraj posameznika, je po Childu (2000) glavna značilnost ne-medicinskega modela, da nasprotno vidi posameznikovo vedenje predvsem kot odziv ali reakcijo posameznika, ki skuša svoje življenjske naloge in probleme reševati skozi interakcije v socialnih sistemih.

Tomorijeva (2000: 103) pravi, da so »tudi ob primarnih intelektualnih sposobnostih za zadovoljivo šolanje potrebne vsaj temeljne sposobnosti socialnega prilagajanja, pripravljenost za sodelovanje v šolskem procesu ter zmožnost odpovedovanja trenutnim drugačnim željam, kadar delo za šolo zahteva dejavno prizadevanje«. Prilagajanje zahtevam šole, odpovedovanje lastnim željam in tekmovanje za izobrazbo pa niso za vse otroke enako enostavni ali smiselni. Najverjetneje je, da bo za šolo in procese znotraj nje postal problematičen prav posameznik, ki se zahtevam šole teže prilagaja. »Moteče vedenje otroka povzroča v okolju številne odklonilne ali kaznovalne reakcije, zaradi česar je otrok dodatno nemotiviran, da bi izboljšal svoje vedenje in ustregel okolju. Zaradi začaranega kroga se število neugodnih izkušenj z okoljem večja in utrjujejo se vzorci neustreznega vedenja, pri čemer igra pomembno vlogo otrokova neugodna podoba o sebi (Mikuš - Kos, 1991). Kar nekaj teh otrok pa se iz začaranega kroga, ki ga vzpostavijo s šolo, pa tudi z družino in vrstniki, ne uspe izkopati. »Ogrožajoča vloga učenca v šoli, konflikti s šolo in sošolci ter

negativen odnos do šole kažejo na dejstvo, da je otrok v šoli neuspešen in se zato doživlja kot nesposoben, odrinjen, manjvreden ali v celoti slab. Izkušnja (ki je običajno seštevek neštetihih bolečih in mučnih porazov), da ne izpolnjuje pričakovanj okolja in svojih najbližjih, lahko resno ogrozi njegovo samospoštovanje in postopoma prodre v vse vidike njegove samopodobe. Od tod je zelo kratka pot do napačnega iskanja potrjevanja na negativne, celo destruktivne načine.« (Kranjčan, 2003: 263.) Za težave, s katerimi se srečuje tak otrok, šoli seveda ne gre pripisovati ekskluzivne pristojnosti, vendar pa lahko šola ogromno naredi za to, da posameznikovega položaja ne poslabšuje. »Socialna integracija je za občutenje pripadnosti neki skupini, za sprejemanje njenih vrednot, pravil in norm ključnega pomena za posameznika, saj bo v njej sproščeno deloval le, če se bo počutil varnega, razumljenega, sprejetega. Drugačno zaznavanje sebe v novi sredini povzroča odmik od dogajanja, izločitev zaradi lastne negotovosti, nezaupanja.« (Žnidaršič, 2004: 318.)

Skalar (2003) meni, da so otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami v primerjavi z drugimi kategorijami otrok s posebnimi potrebami v najslabšem položaju, saj otroci z drugimi primanjkljaji v nas večinoma vzbujajo pozitivna čustva in željo, da bi jim v njihovih stiskah in težavah pomagali, medtem ko otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami v okolju vzbujajo predvsem jezo in željo, da bi njihovo moteče vedenje ustavili, preprečili ali jih za takšno vedenje kaznovali (Skalar, 2003: 9). Socialnopedagoška stroka zato že nekaj časa poudarja (glej Kobolt, 1999; Razpotnik, 2004), da je področje obravnave otrok s težavami v socialni integraciji bolj kot to velja za vse druge razvojne težave in ovire temeljno zaznamovano z vsakokratnim socialnim kontekstom, v katerem tovrstne težave in motnje opazimo, ter poudarja, da je poleg posameznikovih motenj, primanjkljajev in ovir treba evalvirati tudi njegove spretnosti, moči, sposobnosti in elemente, na katerih lahko gradimo zanj in za okolje ustrezne spremembe.

Pozitivizem oziroma medicinska paradigma, ki poudarja predvsem posameznikovo patologijo, pa svojo kritiko doživlja tudi znotraj razvojne psihologije. Batistič - Zorec (2000) navaja Greenovo (1994), ki pravi da je razvojno psihologijo nekdanje zanimalo predvsem, kaj je običajno, povprečno, ukvarjala se je z iskanjem norm v razvoju. Iz tega je izhajalo, da so otroci, ki od

norm izstopajo, v nekem smislu nenormalni oziroma da gre pri njih za pomanjkljivosti v razvoju. V zadnjem času se zato vedno bolj uveljavlja pogled, ki poudarja razlike v razvoju kot alternativne poti in razlik med posamezniki ne interpretira več kot pomanjkljivosti v razvoju, saj je neka lastnost ali vedenje lahko v eni kulturi zaželeno in primerno, v drugi pa ne (Batistič - Zorec, 2000: 68). V svetu se kot nasprotje pozitivizmu, katerega glavna pomanjkljivost je, da zanemara socialni kontekst, vse bolj uveljavlja fenomenološka paradigma socialne realnosti. »V nasprotju s pozitivizmom, ki temelji na objektivnosti (presumpciji, da lahko ujamemo objektivno resnico); fenomenologija predpostavlja, da so vsi opisi realnosti subjektivni, saj predstavljajo interpretacijo »gledalca«. Fenomenologija je bolj študija o življenju v svetu kot ga izkušamo in ne svetu kot ga konceptualiziramo, kategoriziramo ali reflektiramo. Izkušnje posameznika pred nami ne moremo gledati skozi že obstoječo teorijo.« (Souza Zimmer, 1999) Da je presoja vedenja v veliki meri odvisna tudi od tistega, ki to vedenje tolmači, pa potrjuje tudi Vec (1999), ki v svojem prispevku postavi tezo, da strokovnjak predstavlja eno od referenčnih točk za opredelitev stanja. Kar pomeni, da je strokovnjak tisti, ki je v stikih z iskalci pomoči odgovoren za opredelitev stanja. Pri tem opozarja, da to odgovornost včasih, zlasti pri otrocih in mladostnikih, uporabimo tako, da se začnemo ukvarjati z njihovimi težavami ali celo z njimi samimi, namesto da bi delali skupaj z njimi (Vec, 1999: 71).

Pojmovanje, da je problematičen predvsem posameznik, ki svoje težave izraža z disocialnim vedenjem, pa spregleda še en vidik, in sicer, da se vse čustvene težave pri otrocih manifestirajo z "neustreznim vedenjem". Čustvene motnje so namreč v kriterijih navedene kot simptom disocialnega vedenja, prav tako kakor agresivno vedenje ali uživanje mamil in alkohola. S takšno predpostavko pa zanemarimo dejstvo, da je lahko enako ali celo bolj problematično tudi vedenje, ki za okolico sploh ni moteče. Omenjeno je morda botrovalo tudi dejstvu, da je skupina otrok, ki se sooča s težavami, kot so: depresivnost in druge motnje razpoloženja, motnje hranjenja, začetki psihoze, obsesivno kompulzivne motnje, socialne anksioznosti, zloraba psihoaktivnih snovi ipd., pravzaprav ostala brez posebne, njim primerne "kategorije", kot je pokazala Ribičeva (2004), v zakonodaji pravzaprav ostala brez posebne, njim primerne kategorije.

5 Sklep

Če smo začeli s predpostavko, da izrazi, s katerimi opisujemo otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi težavami, veliko povedo o tem, kakšne predpostavke oblikujemo o mladih in njihovem vedenju, potem lahko zaključimo, da je pojmovanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami še vedno ujeto v protislovje. Whelan in Kauffman (1999) sta famo, ki je pogosto prisotna v ozadju diskurza o otrocih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, opisala takole: »Naša družba ne sprejema otrok z vedenjskimi motnjami, in zares do tega vedenja ne želimo biti tolerantni. Želimo boljše razumevati vedenje in boljše vrednotenje otrok, toda nikakor ne želimo, da bi ljudje verjeli, da so vedenjske motnje sprejemljive. Želimo, da ljudje spoznajo da so vedenjske motnje »slaba stvar« in želimo, da se ti otroci spremenijo. Tolerantnosti do tega vedenja si ne želimo nič bolj, kot sprejetja tega, da je kakršnakoli druga bolezen ali nezmožnost dobrodošlo stanje.« (Ibid.: 41–42)

Omenjeni zadregi se ni povsem izognila niti zakonodaja, ki naj bi otrokom s čustvenimi in vedenjskimi težavami omogočala potrebne prilagoditve in pomoči. Odmik od medicinske paradigme pokaže, da konteksta, v katerem se nahaja posameznik, ne moremo zanemariti, saj se družbeno posredovane norme kot merilo za ocenjevanje in opredeljevanje vedenja vedno izkažejo za relativne in individualne. Vedenje se, kot pravi Hoghughi (1992), s kontekstom lahko spreminja, prav tako pa je lahko označeno kot problematično ali ne glede na to, kdo ga opazuje (ibid.: 51). Pod streho definicije otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami se skrivajo zelo različni otroci, zato bi bili kot osnova za delovanje v praksi bolj primerni kriteriji, ki bi za opredeljevanje te populacije postregli s funkcionalnimi opisi, ki bi to populacijo opredeljevali celostno in pri tem zajeli več različnih področij otroka.

Znotraj socialnega konteksta pa je, kot opozarjajo sodobne rešitve, moč iskati tudi spoprijemale elemente za pomoč tem otrokom in mladostnikom. Paradigma opolnomočenja in institut zagovorništva (glej npr. Zorc - Maver, 2001; Zaviršek, 2002; Čacinovič - Vogrinčič, 2000) opozarjata, da ustrezne pomoči tem otrokom in mladostnikom ni moč načrtovati, če pri tem

evalviramo le posameznikove pomanjkljivosti. Prav tako pa ni mogoče pričakovati, da bo posameznik v prihodnosti lažje obvladoval svoje težave brez izkušnje, da je kompetenten za svoje življenje.

6 Literatura

Batistič - Zorec, M. (2000). Razvojna psihologija na prelomu tisočletja – samokritična psihologija. *Psihološka obzorja*, 9 (2), 65–80.

Bečaj, J. (1989) Kriterij za oddajo v vzgojni zavod. *Ptički brez gnezda*, 13 (27), 7–29.

Bregant, L. (1987). Doživljanje vedenjsko motenih otrok in agresivnost. *Ptički brez gnezda*, 12 (25), 7–21.

Bregant, L. (1987). Navodila za klasifikacijo disocialnih motenj. *Ptički brez gnezda*, 12 (25), 29–33.

Child, N.(2000). The Limits of the Medical Model. Pridobljeno s svetovnega spleta dne 23.9.2007: <http://freespace.virgin.net/nick.child/thelimits.htm>.

Cotič, J. (2003). Od diagnoze h koristim. *Šolski razgledi*, 54 (13).

Cuomo, N. (1986). Specialna pedagogika za hendikepirane in otroke s posebnimi potrebami. V M. Bartolemeo in M. Tiriticco, M. (ured), *Vsebine in problemi sodobne pedagogike. Antologija in razprave*. Nova Gorica: Educa.

Čačinovič - Vogrinčič, G. (2000). Socialno delo z otroki in mladoletniki med pomočjo in prisilo. V A. Šelih (ur.), *Prestopništvo in odklonsko vedenje mladih: vzroki, pojavi, odzivanje*. Ljubljana: Bonex, s. 77–86.

Dobravc, S. (2005). Vloga šole v procesu integracije učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. V M. Klemenčič (ur.), *Zbornik povzetkov 3. kongresa socialne pedagogike*. Ljubljana: združenje za socialno pedagogiko, s. 57–58.

Dragoš, S. in Lešnik, B. (ured.). (2005). *Krepitev moči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Feinberg, J. (1998). The child's right to an open future. V P. H. Hirst in P. White (ured.), *Philosophy of education*. London: Routledge.

Filipič, K. (1998). *Obravnavanje mladoletnih delinkventov (primerjalnopravni vidik)*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Handbook for the Identification and Review of Students with Severe Disabilities 2007/2008. (2007). Pridobljeno s svetovnega spleta dne 23.9.2007: http://www.education.gov.ab.ca/k_12/specialneeds/Hdbk_SevereDisabilities_2007-2008.pdf.

Hoghugh, M. (1992). *Assesing child and adolescent disorders: a practice manual*. London: Sage Publications.

Holland, S. (2004). *Child and family assesment in social work practice*. London: Sage Publications.

Individuals with Disability Education Act. (2004). Pridobljeno s svetovnega spleta dne 23.9.2007: <http://idea.ed.gov>.

Kobolt, A. (1998). Značilnosti socialnopedagoške diagnostike. *Defectologica Slovenica*, let. 6 (2), 41–49.

Končina - Peternelj, M. (1998). Pomoč otrokom ko starši odpovedo - družinskopravni vidik. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Kranjčan, M. (2003). *Analiza kriterijev oddaje otrok in mladostnikov v vzgojne zavode. Doktorska dizertacija*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Kranjčan, M. (2002). Nekateri vidiki v zaznavanju, definiranju in odločanju za napotitev otroka v vzgojni zavod. V G. Meško (ured.). *Vizije slovenske kriminologije*. Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve RS.

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

Kranjčan, M., in Škoflek, I. (2000). Pregled nekaterih fenomenoloških klasifikacij motenj vedenja in osebnosti otrok in mladostnikov. *Socialna pedagogika*, 4 (2), 167–179.

Leone, P. E. (1990). *Understanding Troubled and Troubling Youth*. Newbury Park: Sage Publications.

Medveš, Z. (2003). Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli. *Sodobna pedagogika*, 54, (posebna izdaja), 8–16.

Mikuš - Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.

Opara, B. (2002). Nekateri vidiki terminologizacije v defektologiji. *Defectologica slovenica*, 10 (2), 23–38.

Pavlovič, Z. (1993). *Psihološke pravice otroka: otrokove pravice onstran pravnega varstva*. Radovljica: Didakta.

Peček, M. (1999). Od odvisnosti do odgovornosti – vključevanje otrok s posebnimi potrebami v procese odločanja. *Socialna pedagogika*, 4 (4), 357–376.

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 (2003). *Uradni list RS*, št. 54.

Priloga k vzgojnemu programu. Zavodi za vzgojo in izobraževanje (nelektorirano besedilo). (2004). Pridobljeno s svetovnega spleta dne 23.9.2007: <http://www.zrss.si>

Razpotnik, Š. (2004). Socialnopedagoška diagnostika: delo z negotovostjo. *Socialna pedagogika*, 8 (3), 253–274.

Ribič, S. (2004). *Mladostniki s težavami v duševnem zdravju in koncept pedagoške inkluzije*. Diplomsko delo. Ljubljana: S. Ribič.

Rutter, M. (1990). *Helping Troubled Children*. New York: Penguin Books.

Skalar, V. (2003). Socialna integracija otrok z vedenjskimi in čustvenimi težavami v osnovni šoli. *Šolsko svetovalno delo*, 8 (3–4), 8–14.

Souza - Zimmer, K. (1999). Applications of Phenomenology in Transpersonal, Person – Centered, and Existential Counseling. Pridobljeno s svetovnega spleta dne 23.9.2007: <http://www.eric.ed.gov>.

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

Šelih, A., in Belopavlovič, N. (1992). *Pravni vidiki otrokovih pravic*. Ljubljana: Uradni list republike Slovenije.

Tomori, M. (2000). Psihosocialni dejavniki pri mladoletnem prestopništvu. V A. Šelih (ur.), *Prestopništvo in odklonsko vedenje mladih: vzroki, pojavi, odzivanje (zbornik)*. Ljubljana: Bonex.

Tomori, M., in Ziherl, S. (1999). *Psihijatrija*. Ljubljana: Litteracta : Medicinska fakulteta.

Vanček, N. (2002). Nasilje in otroci s posebnimi potrebami. V D. L. Mugnaioni (ured.), *Nasilje - nenasilje*. Ljubljana: Založba Ljubljana.

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

Whelan, R., in Kauffman, J. M. (1999). Educating Students with Emotional and Behavioral Disorders: Historical Perspective and Future Directions. Pridobljeno s svetovnega spleta dne 23.9.2007: <http://www.eric.ed.gov>.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, 54/2000 in 3/2007.

Zaviršek, D. (2002). *Inovativne metode v socialnem delu. Opolnomočenje ljudi, ki potrebujejo podporo za samostojno življenje*. Ljubljana: Študentska založba.

Zorc - Maver, D. (2001). *Individualisation of youth in post-industrial society: dilemmas and perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Žnidaršič, D. (2004). Socialnopedagoško diagnosticiranje v predšolskem obdobju: delo z otrokom s težavami v socialni integraciji. *Socialna pedagogika*, 8 (3), 315–330.

Pregledni znanstveni članek, prejet junija 2007.