

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Smiljana Brus

POMOČ UČENCEM Z VEDENJSKIMI IN
ČUSTVENIMI TEŽAVAMI V OSNOVNI ŠOLI

Magistrsko delo

Ljubljana, 2010

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Smiljana Brus

POMOČ UČENCEM Z VEDENJSKIMI IN
ČUSTVENIMI TEŽAVAMI V OSNOVNI ŠOLI

Magistrsko delo

Mentor:

izr. prof. dr. Mitja Krajncan

Ljubljana, 2010

ZAHVALA

Največja zahvala gre mentorju, izr. prof. dr. Mitji Krajncanu za mentorstvo. Hvala za hitro reagiranje, neizmerno strokovno pomoč, številne spodbudne besede in vero vame, ko mi je že zdavnaj ugasnil zadnji plamen v temnem hodniku.

Hvala mami, da je bila najboljša učiteljica in je zmeraj verjela vame ter me podpirala v številnih željah. Hvala mama, da me razumeš tudi takrat, ko sem jezna na ves svet.

Hvala Uroš, da si ponosen name in me v mojih željah nikoli ne oviraš.

Hvala sinu Filipu. Samo zaradi tebe sem boljša oseba, kot bi kdaj koli lahko bila.

Hvala vsej družini, še posebej sestrični za hitro lektorsko prebivanje skozi nalogo.

POVZETEK

Magistrska naloga obravnava vedenjske in čustvene težave ter z njimi povezane psihosocialne dejavnike otrok in mladostnikov v osnovnošolskem obdobju. To je tematika, ki ji učitelji v zadnjem času namenjajo vedno več pozornosti, saj vedenjske težave učencev sodijo med problematiko, ki jo danes v šolskem prostoru najtežje obvladujemo. Slednje je potrdila tudi delovna skupina za izobraževalne vede projekta TUNING II (2003–2005) ter raziskava Zgaga (2004) o novih izzivih in priložnostih za izobraževanje učiteljev ter vseh strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v bolonjski prenovi.

Šolo razumemo kot izredno pomemben prostor v socializaciji mladih, saj jim predstavlja prvi stik s "formalno avtoriteto", s sistemom, z državno institucijo in ne nazadnje z ustanovo, ki jim bo več let krojila življenjsko usodo, oziroma z ustanovo, s katero bodo v nenehnem stiku na lastni poti samoaktualizacije (Ule, 2000). Doslej je bila pretežna skrb v vzgojno-izobraževalnem procesu posvečena učnemu procesu, mnogo premalo pa vključevanju v socialni prostor. Skrb za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami se je skozi zgodovino spreminjala in prilagajala spremembam v družbi. Korenite spremembe je leta 1996 prinesel Zakon o osnovni šoli, ki mu je leta 2000 sledil še Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki je kot bistveno novost uvedel uveljavljanje integracije in inkluzije, ki v današnji postmoderni družbi zahteva večjo usposobljenost učiteljev za bolj učinkovito pomoč brez stigmatiziranja.

Najpomembnejše vodilo raziskovanja je bila želja po izdelavi smernic za osnovnošolske učitelje, ki se v učnem procesu srečujejo z vedenjsko in čustveno težavnimi učenci, s katerimi želimo učiteljem pomagati pri spoprijemanju z njimi. Med predmetnimi učitelji smo s pomočjo delno strukturiranega nestandardiziranega intervjuja raziskali načine, pristope ter metode dela pri soočanju z vedenjsko in čustveno problematiko ter dejavnike, ki so povezani z uspešnostjo obravnave. Z raziskavo smo ugotavljali opažanje, enovitost zaznave motečega vedenja ter ravnanje, ukrepanje in reagiranje učiteljev na moteče vedenje učencev. Primerjali smo izkušnje učiteljev v urbanem in ruralnem okolju, ki se srečujejo s problematiko vedenjsko in čustveno težavnih učencev, ter poiskali pozitivne izkušnje učiteljev pri spoprijemanju z motečim vedenjem.

KLJUČNE BESEDE: vedenjske in čustvene težave, osnovna šola, učenci, integracija, inkluzija, izkušnje učiteljev, smernice učiteljem za delo z učenci z vedenjskimi in čustvenimi težavami.

ABSTRACT

This Master's Thesis deals with behavioral and emotional problems and thus psychosocial factors of children and teenagers in their Primary School years. Teachers have been dealing with this subject for quite some time now. Behavioral problems of pupils are part of the larger issue, which is incredibly difficult to deal with at school. The following was confirmed by a working group for educational sciences of the TUNING II project (2003–2005) and by the Zgaga survey (2004) on new challenges and opportunities for educating teachers and all education workers participating in the Bologna process.

School is an extremely important place for socializing the young, as it represents the first contact with "formal authority", a system, a national institution and nonetheless with an institution which is set to influence their future on their way to self-actualization (Ule, 2000). So far, most worries in the educational process have been dedicated to the teaching process, and much less to the social integration of pupils. Through history, the concern for educating children with special needs has been changing and adapting to various societies. Drastic steps were thus made through the Primary Schools Act in 1996, which was followed by the Special Educational Needs and Disability Act in 2000. The latter first introduced integration and inclusion, which in today's postmodern society demands greater capacity of teachers for a more effective help without stigmatizing anyone.

The most important rule of research was the intention to make guidelines for Primary School teachers, who are dealing with behaviorally and emotionally troubled pupils. Focusing on subject teachers dealing with such problems we explored ways, approaches, methods of work and factors related to the success of their treatments through partially structured nonstandardized interview. Regarding this we observed common perceptions and reactions on behavioral problems. We also compared the experience of teachers within urban and rural areas dealing with behavioral and emotional problematic pupils. Finally, we found positive experience of teachers managing such disturbed behavior.

KEY WORDS: behavioral and emotional problems, primary school, pupils, integration, inclusion, teachers' experience, guidelines for teachers working with children with behavioral and emotional problems.

KAZALO

1 Uvod.....	1
2 Mladi v družbi 21. stoletja.....	5
3 Klasifikacije vedenjskih in čustvenih težav	11
3.1 Vedenjske in čustvene težave otrok	11
3.2 Uvod v problem.....	12
3.3 Fenomenološka obravnava vedenjskih težav	15
3.4 Etiološka klasifikacija disocialnih težav	17
4 Psihosocialni dejavniki, povezani z indikatorji vedenjskih in čustvenih težav otrok in mladostnikov	25
4.1 Dejavniki tveganja.....	25
4.1.1 Socializacija.....	26
4.1.2 Družina	27
4.1.3 Socialno okolje	31
4.1.4 Šola kot socialni sistem	32
4.1.5 Vrstniki	38
4.1.6 Osebnostne značilnosti	39
4.1.6.1 Konstitucijske lastnosti.....	40
4.1.6.2 Psihološke lastnosti	40
5 Zakonska podlaga za otroke v osnovni šoli, ki so opredeljeni kot vedenjsko in čustveno težavni	43
5.1 Od integracije do inkluzije	44
6 Pomoč otrokom z vedenjskimi in čustvenimi težavami v osnovni šoli.....	48
6.1 Različne vloge pomoči na šoli.....	52
6.1.1 Učitelj – šolski svetovalni delavec	53
6.1.2 Učitelj – učitelj razrednik	54
6.1.3 Zbornica.....	54
6.1.4 Vodstvo šole	55
6.1.5 Socialni odnosi in socialno funkcioniranje.....	55
7 ZAKLJUČEK TEORETSKEGA DELA.....	58
8 EMPIRIČNI DEL	59
8.1 Opredelitev problema	59
8.2 Namen in cilji raziskave	60
8.3 Raziskovalna vprašanja	60
8.4 Metode dela	61
8.4.1 Vzorec oseb	61

8.4.2 Postopek zbiranja podatkov	61
8.4.3 Postopki obdelave kvalitativne analize pogovorov	62
8.5 Rezultati in interpretacija	63
8.5.1 Kvalitativna analiza mnenj učiteljev ruralnega in urbanega okolja.....	63
9 ZAKLJUČEK EMPIRIČNEGA DELA	92
10 SKLEP.....	102
11 LITERATURA.....	105
12 PRILOGE	114
12.1 Ilustrativni prikaz postopka analize za učitelje ruralnega okolja.....	114
12.2 Ilustrativni prikaz postopka analize za učitelje urbanega okolja	153
12.3 Vprašalnik za učitelje	191
12.4 Intervju 1(ruralno okolje)	193
12.5 Intervju 2 (ruralno okolje)	200
12.6 Intervju 3 (ruralno okolje)	206
12.7 Intervju 4 (ruralno okolje)	211
12.8 Intervju 1 (urbano okolje).....	216
12.9 Intervju 2 (urbano okolje).....	222
12.10 Intervju 3 (urbano okolje).....	227
12.11 Intervju 4 (urbano okolje).....	233

1 Uvod

*Najboljša praksa
najboljših praktikov
presega
najboljšo teorijo
najboljših teoretikov.*

Eric de Corte

Tok sodobnega načina življenja, torej 21. stoletja, je precej drugačen od tistega, ki smo ga živeli še nekaj desetletij poprej. Šolo vseskozi razumemo kot izredno pomemben prostor v socializaciji mladih, saj jim predstavlja prvi stik s »formalno avtoriteto«, s sistemom, z državno institucijo in ne nazadnje z ustanovo, ki jim bo več let krojila življenjsko usodo, oziroma z ustanovo, s katero bodo v nenehnem stiku na lastni poti samoaktualizacije (Ule, 2000). Danes se z mladimi ukvarja veliko ustanov, vendar je osnovna šola tista, ki jo obiskujemo vsi prebivalci določene starosti. Dekleva (1990) pravi, da to dejstvo daje šoli velike možnosti v različnih vidikih, kot so: socializacijski, nadzorstveni, tretmanski, diagnostični, prevzgojni in še kakšen. Po drugi strani pa šolo določajo pričakovanja in možnosti okolja, v katerem deluje, politični procesi izven nje, tradicije idr. V tej luči se kaže šola kot prostor, kjer se problemi kažejo, in kjer nastajajo, kjer se dogajajo in razrešujejo stiske.

Doslej je bila pretežna skrb v vzgojno-izobraževalnem procesu posvečena učnemu procesu, mnogo premalo pa vključevanju v socialni prostor. Človekova samopodoba in samospoštovanje sta namreč odvisna tudi od tega, v kolikšni meri mu uspe svoja prizadevanja vključiti in uresničevati v širšem okolju. Sodobna družba je vedenje tistih, ki svoje osebne težnje težje prilagajajo omejitvam socialnega okolja, poimenovala vedenjske in čustvene težave, posameznike pa zaznamovala kot osebe z vedenjskimi in čustvenimi težavami¹. Vzrokov, zakaj se takšno vedenje pojavlja, je več.

¹ V literaturi in tudi v Zakonu o osnovni šoli (Ur. l. št. 102/2007) zasledimo izraz vedenjske in čustvene motnje, vendar bomo v nalogi dosledno uporabljali termin vedenjske in čustvene težave. Ta besedna zveza, če bi se orientirali na potrebe otrok in s tem popolnoma izničili možnost stigmatizacije, po našem mnenju manj močno označuje otroke s tovrstnimi težavami. Izraz čustvene in vedenjske motnje bomo uporabljali le pri navajanju in citiranju drugih avtorjev iz literature. Prav tako bomo v nalogi pisali tudi o odklonskem in motečem vedenju v povezavi z vedenjskimi in čustvenimi težavami otrok.

Vedenjske težave sodijo med tisto vrsto motečega vedenja, ki ga danes v šolskem prostoru najtežje obvladujemo. Vzroki zanje segajo v posebnosti bioloških dejavnikov mladih, v sodobne premike družine, v šolsko življenje, v spremembe celotne sheme socializacije mladih v sodobnih industrijskih družbah, v sodobno krizo vrednot. Na mladostnike pomembno vplivajo tudi televizija, vplivi iz socialno-kulturnega okolja, družbeno-moralne klime, možnosti zaposlovanja in materialna osamosvojitve. Skratka, številni faktorji sodobnega življenja posredno ali pa neposredno vplivajo na oblikovanje vedenjskih vzorcev in osebnosti mladih. Gre za moteče vedenje, ki ga najbolj občutijo ljudje, s katerimi otrok prihaja v stik; zlasti veliko težavo predstavljajo učiteljem v šoli. Splošno socialno ravnanje takega otroka je spremenjeno v tolikšni meri, da ne ustreza več splošnim pravilom vedenja, ki sicer veljajo v konkretnem okolju. Da lahko otroku uspešno pomagamo, moramo ugotoviti, za kakšno vedenjsko težavo gre, ter poznati okolje, v katerem otrok živi in odrašča. Soočanje z naraščajočo vedenjsko problematiko otrok v osnovnih šolah spravlja učitelje pogosto v situacije, ki jih zaradi manjše usposobljenosti in nepoznavanja teoretičnih in praktičnih znanj s področja dela z otroki s težavami v socialni integraciji ne obvladamo dovolj.

Razmišljanja o odklonskem vedenju otrok in mladostnikov v sodobni družbi in o vzgojni vlogi šole spremljajo nenehna protislovja povsod po svetu. Fischman, Di Bara in Gardner (2006) ugotavljajo, da se protislovja, povezana s celotnim vzgojno-izobraževalnim delom, nanašajo tudi na opredelitev različnih nivojev odgovornosti: do lastnega sebstva, do drugega, do šole, do vzgojnega področja in družbe oziroma družbeno opredeljenih ciljev vzgoje in izobraževanja. Učitelji, ki so bili v raziskavi Goodwork prepoznani kot odlični, čutijo primarno odgovornost do učenca ali dijaka oziroma do njegovega akademskega, socialnega in emocionalnega razvoja (prav tam, 386).

Skrb za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami se je skozi zgodovino spreminjala in prilagajala spremembam v družbi. Korenite spremembe je leta 1996 prinesel Zakon o osnovni šoli, ki mu je leta 2000 sledil še Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Slednji je kot bistveno novost uvedel uveljavljanje integracije in inkluzije, ki v današnji postmoderne družbi zahteva večjo usposobljenost učiteljev za bolj učinkovito pomoč brez stigmatiziranja. To je tematika, ki ji učitelji v zadnjem času namenjajo vedno več pozornosti, saj vedenjske težave učencev sodijo med problematiko, ki jo danes v šolskem prostoru najtežje obvladujemo. Slednje je potrdila tudi delovna skupina za izobraževalne vede projekta TUNING II (2003-2005) ter raziskava Zgaga (2004) o novih izzivih in priložnostih

za izobraževanje učiteljev ter vseh strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v bolonjski prenovi.

Če govorimo o socializacijski shemi, moramo posebej opozoriti na dejstvo, da smo v današnji sodobni družbi izgubili dva najpomembnejša dejavnika, ki sta nekdanj imela odločilno vlogo pri vzgoji: družina, v kateri so postale vloge in odnosi vse bolj odprti, tudi nejasni, nedoločni, in osnovna šola, ki je postala povsem storilnostna.

Opisali bomo položaj mladih v družbi 21. stoletja, kjer je Kanduč (2001) mnenja, da je največji tvorec vedenjskih in čustvenih težav poznokapitalistična družba, ki deluje hladno, preračunljivo, surovo, izkoriščevalsko, odtujeno ter nasilno in ponuja enormno veliko negotovosti. Pri mladih, v kombinaciji z različnimi rizičnimi dejavniki in situacijami, ki jim niso kos, se lahko začnejo tvoriti vedenjske in čustvene težave.

V magistrski nalogi se bomo usmerili tudi v bolj specifičen prikaz simptomov in shem vedenjskih in čustvenih težav otrok ter podrobneje predstavili fenomenološko, etiološko in simptomatsko klasifikacijo² vedenjskih in čustvenih težav zaradi lažjega razumevanja in pregleda, razvrščanja težav otroka, čeprav Büttner (1991) v svoji raziskovalni skupini "Planungsgruppe Petra" ugotavlja, da so poskusi razvrstitve motenj in simptomov otrok ter mladostnikov nedopustni in neuspešni, saj se težave prizadetih pojavljajo veliko bolj kompleksno, veliko bolj prepleteno in odvisno od konkretnih življenjskih okoliščin, na kar bomo opozarjali tudi sami. Opisane klasifikacije so bližje medicinskemu in psihološkemu modelu iskanja simptomov za ustrezno diagnozo, ki bi ji naj sledilo tako imenovano zdravljenje teh težav, saj natančno opisujejo posameznikovo funkcioniranje, zanemarjajo pa okolje, v katerem živi, in družbene dejavnike, ki nedvomno in bistveno vplivajo na izbruh vedenjskih ter čustvenih težav otroka. Vedenjske in čustvene težave otrok se v osnovni šoli kažejo na različne načine, zato se bomo usmerili tudi na prikaz možne pomoči učencem z vedenjskimi in čustvenimi težavami v osnovni šoli, saj je velik del vzgojno-izobraževalnega procesa namenjen prav reševanju motečega vedenja posameznih učencev. Bistveno je, da bi tudi v osnovni šoli otrokom z vedenjsko in čustveno problematiko morali ponuditi pravilno, zadostno in problemom ustrezno pomoč, ki pa je v praksi prepogosto povezana z občutkom učiteljeve naučene nemoči ter poudarjanja nekompetentnosti za reševanje težav oziroma nudenje pomoči. Opozorili bomo na pomembnost jasnih odnosov med posameznimi vlogami

² Klasifikacije predstavljajo medicinsko-psihološki model iskanja simptomov za ustrezno diagnozo, ki ji sledi tako imenovano zdravljenje težav.

na šoli in pomembnost povezovanja le-teh, ter na pomen preventivnega dela, ki bi moralo biti temeljni koncept vzgoje in izobraževanja.

Magistrska naloga bo obravnavala vedenjske in čustvene težave ter z njimi povezane psihosocialne dejavnike otrok in mladostnikov v osnovnošolskem obdobju. Z raziskavo, ki jo bomo izvedli s pomočjo delno strukturiranega nestandardiziranega intervjuja za učitelje, ki se srečujejo z vedenjsko in čustveno problematiko učencev, želimo ponuditi smernice, ki bodo osnovnošolskim učiteljem pomagale pri delu in spoprijemanju z vedenjsko in čustveno težavnimi otroci in mladostniki. Raziskali bomo razlike pri delu med osnovnošolskimi učitelji v dveh različnih okoljih (urbanem in ruralnem okolju), saj bomo tako lahko ugotovili, ali obstajajo med posameznimi okolji pomembne razlike med učitelji pri delu z učenci z vedenjsko in čustveno problematiko, ter poiskali pozitivne izkušnje učiteljev pri spoprijemanju z motečim vedenjem. Z raziskavo bomo ugotavljali opažanje, enovitost zaznave motečega vedenja ter ravnanje, ukrepanje, reagiranje učiteljev na moteče vedenje učencev. S pomočjo njihovih pozitivnih izkušenj in metod ter oblik dela, ki jih kot učitelji uporabljajo za uspešnejše delo s čustveno in vedenjsko težavnimi učenci, želimo pomagati učiteljem pri soočanju z vedenjsko problematiko v osnovni šoli.

Z znanstvenim prispevkom bomo skušali osnovnošolskim učiteljem iz sinteze empiričnih rezultatov ponuditi konkretne, oprijemljive smernice za delo z vedenjsko in čustveno težavnimi učenci pri pouku. Z njimi bomo skušali prikazati možnost uporabe le-teh v vsakodnevnih situacijah, pri čemer so potrebni vztrajnost, doslednost in čas ter razumevanje otrok. S prispevkom k socialno pedagoški znanosti bomo skušali olajšati delo učiteljem, ki se s problematiko srečujejo, in jim pokazati, da lahko predvsem preko njihove ustrezne pomoči, osmislijo in olajšajo že tako težke trenutke preživljanja v šolskih klopeh tistim otrokom, ki imajo težave in so zato v očeh učiteljev prepogosto negativno označeni.

2 Mladi v družbi 21. stoletja

Pogoj za posameznikov uspeh v družbi v Sloveniji sta izobrazba in vzgojenost, saj najdemo jasno formulacijo izobraževalnega in vzgojnega procesa v dokumentu *Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje*: *"Vzgojno-izobraževalni proces je temeljna družbena dejavnost. Na kakovostni vzgoji in izobraževanju sloni ves razvoj drugih dejavnosti v družbi. Vzgojno-izobraževalno delo ni postalo primarna družbena dejavnost iz idealističnih ali romantičnih odnosov do nje, temveč zato, ker je neposredno povezano s pogoji in rezultati družbene reprodukcije. Na njej temeljijo vsi pogoji družbenega razvoja."* (Rečnik, 1991, str. 13) Od mladih se torej pričakuje, da uspešno zadovoljujejo izobraževalne standarde in obvladajo takšne strategije vedenja, da se zadovoljivo in uspešno vključujejo v družbo.

Družbene spremembe v pozni moderni je Ulrich Beck (1986) opisal s pojmom "individualizacija", ki pomeni proces osvoboditve posameznika iz tradicionalnih vzorcev, odvisnosti in iz varnosti, ki so jo posamezniku dajali vera, vrednote, skupnostne življenjske usmeritve. Vzorec socialnih odnosov se tako spreminja v svojih temeljih. Na osnovi moderniziranja vseh življenjskih področij (dinamiziranje trga dela, spremenjeni odnosi med spoloma, pluralizacija oblik skupnega življenja kot tudi oblikovanje lastnih stilov življenja) se spreminja sociokulturni model "normalnega" življenjskega poteka posameznika. Oblikovanje lastnega življenja postaja odprto, posameznik je osvobojen vnaprej načrtane poti, vnaprej predpisane socialne sheme, ki na eni strani pomeni žongliranje med novimi možnostmi, ki jih prinaša osvoboditev, in na drugi strani radikalno negotovost med zadovoljivim življenjskim potekom in med biografskimi zlomi posameznika.

Z družbenimi spremembami se vse bolj spreminja tudi "socialno integracijska paradigma" socializacije otrok in mladostnikov, ki je potekala po linearnem zaporedju različnih starostnih obdobj, in postaja vse bolj diskontinuirana. Družbene spremembe vplivajo na življenjske pogoje mladih, še posebej, ker postaja socialna integracija ključni problem mladostniškega obdobja. V socialnih spremembah se spreminjajo kolektivni vzorci normalnosti. Družbeni proces modernizacije vodi na ravni življenjskih razmerij otrok, mladostnikov in družin do pojava socialnih sprememb, kjer izginja sorazmerno veljavno razumevanje normalnosti ("normalni" potek življenja). (Boehnisch/Schefold, 1985).

Socializacijo otrok in mladostnikov je v današnjem času zamenjala paradigma "obvladovanje življenja". "Obvladovanje življenja pomeni biografsko razpolaganje s psihičnimi in socialnimi kompetencami za obvladovanje življenjskih dogodkov v vsakdanu." (prav tam, 78).

Obvladovanje življenjskih zahtev kaže na izginjanje socialno-integrativne institucije, zaradi česar so mladi v družbi neposredno izpostavljeni problemskim situacijam, s katerimi se srečujejo.

Otroštvo in mladostništvo sta poseben in najpomembnejši segment življenja, zato je vpliv družbenih sprememb še toliko pomembnejši v socializaciji otrok in mladostnikov. Družbena in kulturna osamosvojitvev otrok in mladostnikov je najbolj zaznamovala 20. stoletje in posledice tega čutimo danes.

Prva značilnost sprememb otroštva in mladosti v devetdesetih je rastoč pritisk na mlade, da si pridobijo čim višjo izobrazbo, visoko kulturno raven in nanju vezana »priznanja«, "spričevala" ter "nazive", ki omogočajo družbeno promocijo, kariero, privilegije ipd. (Ule, 1995)

Danes se povečuje intenzivno izobraževanje v zgodnjem otroštvu, ki se podaljšuje v tretje življenjsko obdobje, saj je poudarjena vloga tistih, ki si v družbi pridobijo boljši položaj s pomočjo obširnejše izobrazbe in kulturnega kapitala, ki si ga naberejo v otroštvu in mladosti. Vlaganje družin v izobrazbo in osebnost otrok ter mladostnikov zato postaja velik strošek družin, njihov uspešen vložek, ki se izkazuje pri uspehu tako v šoli kot pri zunajšolskih dejavnostih, pa glavno merilo uspešnosti družin. (Ule, 2000)

Načrtno pomikanje izobraževalnega procesa v vedno bolj zgodnja otroška leta vnaša spremembo v to življenjsko obdobje, to je pospeševanje otroštva. (Elkind, 1981)

Družba sili otroke in mlade, da že zgodaj odločajo o svojem življenju, da sprejemajo daljnosežne odločitve (npr. o nadaljnjem izobraževanju). Predvsem nemški avtorji ugotavljajo, da se točke odraščanja grupirajo in koncentrirajo v določenih časovnih obdobjih in da se sociokulturna merila ločujejo od ekonomskih. V prvi polovici 20. stoletja je bila povprečna starost mladih s prvo zaposlitvijo 15 do 16 let, v osemdesetih letih je bila 20 let, v devetdesetih že 22, 23 let (Hurrelmann, 1996), kar kaže na spremenjene vzorce odraščanja.

Bistven vpliv današnje družbe in socialnega okolja na pojavljanje odklonskosti je v tem, da mladi ne čutijo pripadnosti, da so odtujeni v okolju, da se ne počutijo sprejete, kar je lahko povod za odklanjanje družbenih norm in vrednot, ki jih ne ponotranjijo. Sodobna informacijska družba je kot osrednji predmet razprav in raziskav namenila vlogi in vplivu medijev na mlade, ki prikazujejo nasilje. Še vedno se v strokovni in laični javnosti poraja dilema prikazovanja nasilnih vsebin v času, ko mlajši gledalci, ki so dovzetni za takšne vplive, spremljajo medije. Meško (1996, str. 82) izpostavlja dva aspekta vpliva prikazovanja nasilnih in agresivnih prizorov v medijih na mlade ljudi:

- mladi se učijo modela nasilnega vedenja in nasilnega reševanja problemov,

- medijsko prikazovanje nasilja spreminja stališča pri mladih in ustvarja strpnost do nasilja.

Ule (2000, str. 60) navaja predvsem tri značilne odgovore mladih na različne življenjske situacije v sodobni družbi, ki lahko v kombinaciji z različnimi rizičnimi dejavniki, ki jim mladi niso kos, sproži vedenjske in čustvene težave:

1. Odgovori mladinskih subkultur, ki so varianta samosvojega ali celo "protistrukturnega" predelovanja realnosti. Njihovo zaznavanje položaja je neločljivo povezano z njihovim vedenjskim slogom, ki ironizira in sprevrača porabniške vrednote in storilnostno usmerjeno družbo odraslih. Od tod razvijejo določene ciljne predstave, ki segajo od začasnega predstavljanja lastne različnosti v primerjavi z družbo do dejanskega zavračanja norm meščanske družbe. Zato so nekatere mladinske subkulture razvile tudi zelo učinkovita sredstva, zlasti slogovne inovacije in provokacije običajnega razumevanja stvari in dogodkov, ki zagotavljajo identiteto posameznikom in skupinam. Z njimi mladi ironizirajo stvarnost in jo na simbolni ravni predelujejo v njeno nasprotje.
2. Druga vrsta odgovora mladih na življenjsko situacijo je prav obratna, namreč "tiha" in kolikor se da nekonfliktna integracija v družbo ob hkratni zavesti, da obstaja veliko neskladje med realnostjo in razglašeni vrednotami. To je bila večinska reakcija mladih v devetdesetih letih, pomeni pa, da se posameznik "izmuzne skozi zmedo". Mladi, ki uporabljajo te strategije, menijo, da ni več nobenih "dolgoročnih" programov. Njihovo zaznavanje situacije je ustrezno, je namreč uvid v odsotnost družbenih utopij, ki bi mladim posredovale takšne perspektive prihodnosti, ki delujejo. Ker mladim manjkajo dolgoročnejše ciljne predstave, tudi ne razvijejo samostojnih sredstev in poti za izogibanje obremenilnim situacijam ali za njihovo preoblikovanje. "Tiho" in neopazno manevrirajo skozi težave, da obdržijo obremenitve s problemi na čim nižji ravni. Tu pa se skriva tudi nevarnost te strategije. Mlade lahko namreč privede v zatekanje k nadomestkom gotovosti, naj bodo ti religiozne vrste ali pa na primer v obliki ekstremističnih skupin in idej, ki nudijo videz jasno oblikovanih zahtev in napotkov. Gre za konformno, pasivno prilagajanje ob zavestni izgubi perspektive.
3. Tretji primer so mladi, ki nihajo med poskusom, da bi časovno omejili osnutke lastne identitete, in brezpogojnim prilagajanjem ali celo okrepitvijo vnaprej danih družbenih

standardov, predsodkov in mentalitete. Primer za to so skupine športnih navijačev. Te med nogometno tekmo iluzorno zaznavajo družbeno situacijo. Potapljajo se v doživljajski svet svojih vrstnikov in navijačev ter tako podoživljajo napetost množičnega procesa. Hlastno sledijo različnim ideologijam nogometa, na primer "tovarištvu". S temi vtisi in predstavami se zavarujejo pred konkretno stvarnostjo, ki omejuje njihov vsakdan in življenje. Pomeni začasen izstop iz vsakdana v neko iluzorno skupnost.

Kanduč (2001) meni, da je največji tvorec vedenjskih in čustvenih težav poznokapitalistična družba, ki deluje hladno, preračunljivo, surovo, izkoriščevalsko, odtujeno in nasilno ter ponuja enormno veliko negotovosti.

Tudi čustvena sprejetost otrok je pomemben faktor za dobro počutje otrok, saj je čustvena praznina v otrocih pogost vzrok za pojav in obstanek odklonskega vedenja.

O družbenih spremembah prav tako piše Uletova (2000, str. 18), ki jih navaja takole:

- drugačna organizacija socializacije vpliva na to, da se faza med otroštvom in odraslostjo (mladost) spreminja v "mlado odraslost",
- odpravlja se vzgojna avtoriteta, osvobaja se spolnost (ob hkratnem spreminjanju spolnih vlog), uvaja se subkulturni pluralizem,
- znanje se spreminja iz nevtralnega v družbenokritično,
- šolanje se podaljšuje, izobraževalne poti se individualizirajo, socialni nadzor se profesionalizira,
- družba tako vpliva na otroke, da se odločajo o svojem življenju in sprejemajo (daljnosežne) odločitve zelo zgodaj,
- vzorci odraščanja so spremenjeni, drugačna so težišča meril odraščanja,
- mladi so pod vse hujšim pritiskom, da morajo pridobiti čim višjo izobrazbo, hkrati pa je družba usmerjena v druge formalne in neformalne oblike priznanj na področju porabe, športnih dosežkov, posebnih spretnosti, modnih slogov itn.,
- mladi se psihosocialno osamosvajajo, oblikujejo si lasten svet, vrednote, politično presojo, življenjski slog, navajajo se na vsakdanje porabniške spretnosti.

Boehnisch (1999) vidi problem anomalije šole v tem, da šola vpliva na življenjsko strukturo mladih, ne da bi bila sposobna posredovati ustrezno socialno podporo za probleme obvladovanja učencev, pri čemer je ta socialna slepota šole sistemsko funkcionalna. Šola se

mora na osnovi svojega funkcionalnega sporazumevanja ograditi od socialnih učinkov toliko bolj, kolikor manj jih je sposobna integrirati v svoj sistem.

"Javno pripisovanje odklonskega statusa, katerega posledica je socialna izolacija in izključitev, pušča v posamezniku majhne možnosti za socialno integracijo, s tem pa postajajo možnosti za konformno alternativno delovanje posameznika vedno manjše. Posamezniku, definiranemu kot "delikvent", se njegov stik z "ne-motečim" vse bolj rahlja in vse bolj prevzema kulturni vzorec odklonske vloge. Izkušnje posameznika se strukturirajo okoli te odklonske vloge in vplivajo na spremenjeno samopodobo posameznika. Tuje definiranje kot "socialno motečega", ki mu je bilo posredovano v socialnih interakcijah, posameznik ponotranji v lasten koncept sebstva (Herriger, 1987). Sovražna stališča do učiteljev, apatija do šolskih zahtev, agresivno in delikventno vedenje znotraj in zunaj šole so lahko posledični odzivi in oblika predelave lastne brezizhodne situacije. To tezo potrjujejo novejša študije o povezanosti med brezposelnimi mladimi in agresivnimi, kriminalnimi dejanji, za katerimi se skriva globok občutek nemoči in negotovosti, ki ga doživljajo mladi brezposelni (Boehnisch, 1992).

Vse večje družbeno-ekonomske spremembe v družbi, spremembe v družinski dinamiki, pomanjkanje otroštva in podobno zahtevajo vzročno-posledični odnos, ki se kaže tudi v večjem zaznavanju motečih učencev v osnovni šoli.³

Graham (Tomori, 2000, str. 95) opredeljuje dejavnike tveganja za odklonsko vedenje kot "... tiste subjektivne in objektivne značilnosti, ki povečujejo možnost in verjetnost, da se tako vedenje razvije." Mnogi od teh dejavnikov še ne pomenijo tveganja za nastanek odklonskega vedenja, vendar se le-to poveča, če se več dejavnikov med seboj povezuje. Možno je tudi, da en sam dejavnik ni vzrok, temveč posledica odklonskega vedenja (npr. učna neuspešnost). Poznavanje dejavnikov tveganja ima pomembno vlogo pri napredovanju odklonskega vedenja mladih ter pri razumevanju le-tega kot pojava v družbi, hkrati pa nas usmerja pri načrtovanju in izvajanju pomoči mladim v družbi.

Pšundrova (1992, str. 84) navaja razloge za nastanek in razvoj odklonskega vedenja mladostnikov skozi naslednjo klasifikacijo:

³ Očitno otroci ne zmorejo več dosledno slediti bremenom in odgovornostim, ki jih prinaša 21. stoletje, in prav osnovna šola je tista, kjer se najprej pokažejo težave v socialni integraciji otrok. Na drugi strani pa se poraja vprašanje, kaj se dogaja z vzgojno-izobraževalnimi institucijami, zaposlenimi v njih in z vsemi ostalimi centri, ki bi takšno problematiko morali znati ustrezno obravnavati ter tem otrokom pomagati. In konec koncev z vsemi nami, z družbo, ki dopuščamo, da naši otroci tonejo skupaj z nami v začaranem krogu nemoči.

- univerzalni faktorji: splošna svetovna nestabilnost, ogrožanje splošnih človeških, moralnih in etičnih vrednot ter deviacije v formiranju družbeno sprejemljivega pogleda na svet,
- somatski in psihološki faktorji: dednost, inteligentnost, karakter, emocionalnost, želja po doživetjih – avanturizem, zavest, nemir in neorganizirana aktivnost,
- faktorji fizičnega okolja: klima in neposredno urbano okolje,
- faktorji družinskega okolja: nezaželen otrok, identifikacija, presojanje, motena družina, kulturna raven družine, komunikacijski vzorci in struktura družine,
- faktorji šolskega in profesionalnega okolja: socialni odnosi, storilnost, vzgledi in identifikacija, pripadnost, spodbude, norme,
- oblike zabave: neorganiziran prosti čas, družba, vpliv sredstev masovne komunikacije, življenjski vzorci, hedonizem,
- ekonomski faktorji: razsipništvo,
- drugi faktorji: mešanje kultur, alkoholizem, narkomanija, družbena dezorganizacija, odnosi.

Meško (1996, str. 84) v zvezi s tem pravi, da "... vseh dejavnikov tveganja ni mogoče odstraniti, vendar odstranitev nekaterih dejavnikov lahko pomeni, da se bodo razmere v nekem okolju spremenile na bolje."

Kobolt (2009, str 2) navaja empirične izsledke interkulturnih raziskav, ki potrjujejo razpršenost in nepreglednost socialnih procesov razvitega sveta. Meni, da je današnji socialni prostor nepregleden in vedno bolj zahteven. Mladi so tisti, ki so prisiljeni osvojiti primerne vedenjske stile, navade in komunikacijske spretnosti za uspešno sodelovanje v današnji družbi.⁴

⁴ Izhodišče problema sodobne družbe so gotovo družbeni pogoji, v katerih mladi živijo. Družbene spremembe so tako velike, da jim mladi težko sledijo, predvsem zato, ker so mnogo prezgodaj prisiljeni preživeti stresne situacije in tudi prisiljeni znati sprejeti posledice le-teh. Dejstvo pa je tudi, da je vsako zgodovinsko obdobje prineslo družbene spremembe in da se je vsako zgodovinsko obdobje spopadalo z vedenjsko in čustveno težavnimi, saj so prav naša pričakovanja, norme in pravila tista, ki definirajo spekter vedenjskih in čustvenih težav. In kot pravi Dyck: "Moteno je tisto, kar nas moti." (Dyck, 1982, str. 71)

3 Klasifikacije vedenjskih in čustvenih težav

3.1 Vedenjske in čustvene težave otrok

Kauffman (1977, po Lewis, 1987) poda definicijo, da so otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami tisti, ki se na okolje kronično odzivajo na izrazito neprimeren način. Vpliv okolja takšno vedenje še spodbuja, zato postanejo tudi odzivi okolja nestrpni in odklonilni.

Za oceno, da gre pri otroku za težavo, morajo biti prisotni naslednji kriteriji (Kobolt, 2009, str. 9):

- da se čustvena in vedenjska slika pojavlja skozi daljše časovno obdobje,
- da je vedenjski ali čustveni problem resen,
- da gre za ogrožanje posameznikovega razvoja,
- da z običajnimi ter razpoložljivimi spremembami okolja ravnanja nismo uspeli ublažiti.

Evans in sodelavci (2003) čustvene⁵ in vedenjske težave opredeljujejo kot širok spekter, ki sega od socialne neprilagojenosti do nenormalnih čustvenih odzivov. Čustvene in vedenjske težave so mnogovrstne in se pojavljajo v različnih oblikah in težavnih stopnjah. Pojavljajo se kot pasivno ali pa kot agresivno, impulzivno vedenje.

S čustvi posameznik izraža pozitiven ali pa negativen odnos do dogajanja v sebi in/ali v okolju. To lahko poimenujemo kot dva skrajna pola v čustvovanju, vmes pa je veliko število možnih prehodov. Govorimo lahko tudi o nevtralnem oziroma nečustvenem odnosu. Otroci s čustvenimi motnjami so tisti, ki ne obvladujejo doživljanja notranje tesnobe, in se z neustreznim vedenjem podzvestno borijo pred depresivnostjo, so otroci, ki jih je strah in kot poskus obrambe pred lastno ogroženostjo poskušajo obvladovati svoje okolje, ali pa otroci, ki se na možnost izgube lastnega notranjega ravnovesja (razveza staršev, izguba čustveno pomembne osebe) odzivajo s preizkušanjem meja. Pri tem gre za prehodno ali začasno neprilagojeno vedenje, ki že na videz ni v skladu z vrednostnim sistemom in okoljem otroka. Ti otroci se že sami zavedajo neustreznosti svojega vedenja, ga obžalujejo in so zato tudi sprejemljivi za spodbude k opuščanju takega ravnanja. (Tomori, 2000, str. 106)

⁵ V šoli učitelji običajno spregledajo čustvene težave otrok, ki so neločljivo povezane z vedenjskimi. Učitelji čustvene težave dojemajo kot učne težave (na primer, če učenec nima motivacije za šolsko delo pri pouku, je to čustvena težava in ne učna, ki ji učitelji pripisujejo pomen nemotiviranega učenca).

Paulou in Norwich (2000, str. 180) opredelita tri glavne skupine, ki jim pripisujeta naslednje lastnosti:

1. ČUSTVENE TEŽAVE – 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;
2. NEVODLJIVOST – neurejenost, živčnost, nemir, klepetanje, neubogljivost, žaljivost do drugih;
3. ČUSTVENE TEŽAVE IN NEVODLJIVOST – zamujanje, oviranje ostalih, težave pri sodelovanju, iskanje pozornosti, fizična agresija, klepetanje, brezdelje, pretirana odvisnost od odraslih, pomanjkanje koncentracije.

V šolskem prostoru otroci z vedenjskimi in čustvenimi težavami težko sledijo šolskim pravilom in še težje izpolnjujejo učiteljeva pričakovanja. 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 ki zaradi osamljenosti še bolj trpijo.⁶

3.2 Uvod v problem

V tem poglavju bomo podrobneje predstavili fenomenološke, etiološke in simptomatske klasifikacije vedenjskih in čustvenih težav otrok zaradi lažje usmeritve pri iskanju otrokovih težav. Klasifikacije⁷ so pomembne zaradi lažje vzpostavitve mostu med (Schrader 1991):

1. detekcijo in diagnostiko,
2. triažo,
3. potekom vzgoje oziroma psihosocialne pomoči,

⁶ Kljub integraciji in inkluziji prav močno uveljavljen medicinski model pri kriterijih za usmerjanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami omogoča in sili k spregledovanju čustvenih težav učencev. Pristop merjenja je tako bližje medicinskemu in psihološkemu ocenjevanju, ki temelji na razvrščanju v bolj ali manj neodvisne kategorije – prevladujoče vedenjske slike. Takšni učenci dobijo pomoč tam, kjer se požar gasi, ne pa tam, kjer je vzrok težav. Dobijo torej učno pomoč in ne podpore za njihovo čustveno in posledično vedenjsko ravnotežje.

⁷ Na tem mestu velja opozoriti, da se nam ob uporabi klasifikacij porajajo pomisleki, saj je velika nevarnost osredotočanja zgolj na klasifikacije pri ugotavljanju vzrokov za otrokovo moteče vedenje in naslanjanje nanje pri nujenju pomoči vedenjsko in čustveno težavnim otrokom, saj so klasifikacije predvsem medicinsko naravnane in vzrok težav vidijo le v otroku. Pri iskanju vzrokov motečega vedenja se je potrebno osredotočiti na vsakega otroka posebej in ga obravnavati kot individuum ter izhajati iz življenjskega konteksta posameznika, iz njegovih potreb in posledično težav.

4. socialno integracijo kot ciljem pomoči.

Poznavanje vzrokov in okoliščin nastajanja težav v socialni integraciji je eden temeljnih pogojev za uspešno pomoč, saj prispeva k razumevanju individualne problematike otroka oziroma mladostnika, k ustrežnejšemu izboru vzgojnega načrta in pomoči, k vzpostavitvi produktivnejšega odnosa med otrokom/mladostnikom in vzgojiteljem (to je k realizaciji tretmanskih ciljev) ter k uspešnemu odkrivanju in premagovanju negativnih transfernih odnosov otroka s svetom odraslih itn. (Škoflek, 1989, str. 121).

Pogosto vprašanje, ki si ga zastavljamo, je, kaj uvrstiti med vedenjske težave? Ali že otrokovo razigranost, preizkušanje svojih meja, telesne moči in spretnosti z vrstniki, nagajivost in sitnarjenje, potepanje in raziskovanje neznanih okolij, poskušanje alkohola, cigaret in mehkih mamil, izostajanje od pouka zaradi strahu pred slabo oceno, tatvino slaščice, laž itd. Takšne vedenjske pojave bi lahko uvrstili med značilne pubertetniške odklone. (Skalar, 1996)

"Otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami (otroci z motnjami vedenja in osebnosti – MVO, otroci s težavami v socialni integraciji) so otroci, ki s svojim vedenjem ogrožajo sami sebe, svoje življenje in zdravje, svojo osebnostno in socialno integriteto, in pa otroci, katerih vedenje je ogrožajoče za socialno okolje, ki je uperjeno proti pravilom, vrednostim in vrednotam, tudi proti veljavnim moralnim normam in zakonom. V kategorijo otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami uvrščamo samo otroke, pri katerih predstavljajo neustrezni vedenjski vzorci trajnejša in hujša odstopanja od vedenjskih vzorcev, značilnih za otroka v določenem razvojnem obdobju." (Skalar, 2003, str. 9)

"Ob opredeljevanju klasifikacij se nenehno postavljajo vprašanja, s katerimi merili identificiramo populacijo z vedenjskimi in čustvenimi težavami ter kakšna kompozicija simptomov pretehta odločitev, da je mladostnika treba izločiti iz domačega socialnega okolja? Kdaj smo dolžni otroka zavarovati pred ogrožajočimi dejavniki, močnejšimi od korektivnih sredstev, ki so nam na voljo? Nedvomno so različni strokovnjaki na tem področju, pa tudi laiki, enotnega mnenja, da je treba otrokom in mladostnikom s težavami v socialni integraciji najprej čim bolje pomagati v njihovem socialnem okolju." (Krajncan, 2003, str. 46)

V primeru, ko negativnim vplivom okolja nismo več kos, otroka smemo in moramo (Bečaj, 1989, str. 7) izločiti iz domačega socialnega okolja. Vzgojni zavod je oblika pomoči, vendar ni in ne sme biti samo nujno zlo osamitve motečih dejavnikov.

Neustrezno vedenje se lahko pojavlja kot otrokov odziv na doživeti stres. Tedaj je takšno vedenje normalna reakcija na nenormalno življenjsko situacijo in zato ne moremo govoriti o

motnjah vedenja. Negativno vedenje izgine, ko se otrok pomiri, ko si opomore in vzpostavi ravnovesje sam s seboj in v odnosu do okolja.

Kljub temu in težavnosti interpretacije je potrebno poznati naravo otrokove in mladostnikove motenosti, saj nam šele poznavanje načina in vzrokov motenosti omogoča oceno mladostnikove razvojne ogroženosti in načrtovanja potrebnih korektivnih ukrepov. (Bregant, 1987, str. 24)

Vsak posameznik je edinstven, enkrat in neponovljiv, zato posameznika ne moremo uvrstiti kot celotno osebo v neko določeno kategorijo in pretirano slediti in uporabljati klasifikacijskih in tipiziranih shem.

"Vzročnost vedenjskih motenj sledi kompleksnemu medsebojnemu učinkovanju osebnostnih spremenljivk okolja, tako da je mogoče le približno doseči točnost pri določanju individualnih vzrokov." (Krajncan in Škoflek, 2000, str. 176). Upoštevati je potrebno tudi, da "... bolj kot vse ostale razvojne in vedenjske motnje imajo vedenjske in osebnostne motnje skoraj vsaka svoj specifični splet vzrokov za nastanek in patogeni razvoj, pa tudi verjetnost oziroma intenzivnost njihovega ponavljanja 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) ..." (prav tam, str. 168).

Poznavanje vzrokov in okoliščin nastajanja motenj v socialni integraciji je eden od temeljnih pogojev za uspešno načrtovanje, saj prispeva k:

- razumevanju individualne problematike otroka in mladostnika,
- ustrežnejšemu izboru vzgojnega načrta in vzgojne pomoči,
- vzpostavitvi produktivnejšega odnosa med otrokom ali mladostnikom in vzgojiteljem,
- uspešnemu odkrivanju in premagovanju negativnih transfernih odnosov otroka s svetom odraslih itd. (Škoflek, 1989, str. 121)

Bregant (1987) meni, da je potrebno pri posamezniku ugotoviti:

- neobičajno vedenje, ki je precej drugačno od povprečnega,
- posebne, neobičajne razloge za takšno vedenje,
- ogroženost in nevarnost za nadaljnji razvoj,
- potrebo po posebnem obravnavanju.

Jelenc (1966) govori o osnovnih merilih za prepoznavanje odklonskega vedenja, s katerimi ugotavljamo, ali so otrokove težave posledica neugodnih življenjskih razmer ali pa prirojenih življenjskih situacij. Slednja so:

- Kako dolgo že opažamo nezaželeno vedenje pri otroku?

Dalj kot ga opažamo, toliko bolj je verjetno, da bo to njegova stalna oblika reagiranja.

- Kako pogosto se pojavlja določena oblika vedenja?

Pogostejša kot je, tem verjetneje je, da gre za vedenjsko težavo.

- Katere so tiste situacije, ki sprožijo to obliko vedenja in reagiranja?

Bolj kot so raznovrstne, več je nevarnosti, da gre za globljo osebnostno motnjo.

- Kakšne druge znake motenosti še kaže?

Ob prisotnosti še številnih drugih oblik motečega vedenja lahko sklepamo, da je otrok nervozen.

- V kakšnih okoliščinah otrok živi?

Z njimi ugotavljamo, ali so otrokove težave posledica neugodnih življenjskih razmer ali pa prirojenih življenjskih dispozicij.

Velik vpliv na razvoj otroka imajo položaj družine, socialna okolica, gmotne in stanovanjske razmere. Prav tako je bistvenega pomena vzgojni slog, vzgojna moč staršev in vzgoja nasploh.

Upoštevati velja, da so klasifikacije medicinsko-psihološki model iskanja simptomov za ustrezno diagnozo, ki ji praviloma sledi "zdravljenje", kar se je v praksi izkazalo za vprašljivo in je nujno relativizirati. (Krajncan, 2003, str. 48).

3.3 Fenomenološka obravnava vedenjskih težav

Kranjčan in Škoflek (2000, str. 170, 171) navajata vedenjske težave, ki jih omenja Skalar predvsem pri delu z otroki in mladostniki v vzgojnih zavodih:

- 1. Disocialnost:** agresivnost, huliganstvo, združevanje v mladostniške kriminalne združbe, kazniva dejanja in prekrški zoper javni red in mir.

2. **Nekomunikativnost:** izmikanje socialnim stikom, komunikacija je zožena na najnujnejše odnose, težave pri navezovanju stikov.
3. **Nemotiviranost:** izraža se v pasivnosti, brezbržnosti, v odporu do vsakršnih intervencij, brez veselja do poklicnega usposabljanja, šole, interesnih dejavnosti.
4. **Slabše funkcioniranje pri normalnih obremenitvah:** v šoloobveznih zavodih praviloma dosegajo slabše rezultate od vrstnikov, ki niso v zavodih. Za učinkovito delo v šoli potrebujejo veliko dodatne in posebne pomoči.
5. **Nadomestne zadovoljitve:** opijanje z alkoholom, strastno kajenje, narkomanija, pobegi in brezciljno tavanje, destruktivno vedenje.
6. **Neprilagojeno uveljavljanje:** šemasto obnašanje, izpostavljanje nevarnostim, hvalijo se, lažejo in pretiravajo, so nesramni v odnosu do avtoritete itd.
7. **Nevrotičnost:** pretirana psihosenzorična vzdražljivost, utrudljivost, jutranja utrujenost, nespečnost, glavobol, čustvena inkontinenca.
8. **Motnje navad:** enureza, redkeje enkopreza, motnje govora, še posebej jecljanje, tiki, grizenje nohtov, puljenje las.

Bregantovo etiološko klasifikacijo dopolnjuje simptomatska oziroma fenomenološka klasifikacija disocialnih težav (Bregant, 1987, str. 17–19):

1. **Motnje v odnosu do vrstnikov:** posiljevanje s svojo voljo, prepirljivost, iskanje družbe z negativnimi vzorci, spletkarjenje.
2. **Motnje v odnosu do odraslih:** predrznost, laganje, nevodljivost, čustvena neodzivnost.
3. **Motnje pri delu:** odklanjanje učenja, odklanjanje fizičnega dela, izostajanje iz šole, izostajanje z delovnega mesta.

4. **Tatvine:** v družini, izven družine, sošolcem in gojencem. Oblika: prilaščanje motornih vozil, tatvina, vlom.
5. **Pohajkovanje in beganje:** avanturizem, izostajanje od doma in pohajkovanje, beganje od doma, izostajanje iz zavoda in pohajkovanje, beganje iz zavoda.
6. **Nasilnost:** izzivalnost, grožnje, fizična napadalnost do vrstnikov, fizična napadalnost do odraslih, uničevanje predmetov, mučenje živali.
7. **Nastopaštvo:** pretvarjanje zaradi uveljavljanja in posluževanje prevar.
8. **Seksualna neprilagojenost:** pretirano iskanje stikov z drugim spolom, prezgodnji, neprimerni in pogosti spolni odnosi, spolni odnosi za materialne koristi.

Kot poudarja Bečaj (1998) pa tudi mnogi drugi avtorji⁸, so motnje vedenja in osebnosti praviloma kombinacija bioloških, psiholoških in socioloških dejavnikov. Ne glede na to, kaj je motnjo povzročilo, se začne okolje nanjo odzivati tako, da jo vzdržuje ali celo krepi. Motnja na ta način vztraja celo takrat, ko primarnih vzrokov, ki so jo pogojevali oziroma sprožili, morda sploh več ni. Zaradi navedenega posameznikovega vedenja oziroma akcij in reakcij ni moč presojati po linearno-vzročnih zvezah (prav tam, str. 10).

3.4 Etiološka klasifikacija disocialnih težav

V strokovni literaturi lahko zasledimo več klasifikacij vedenjskih in čustvenih težav otrok in mladostnikov. Klasifikacije predstavljajo medicinsko-psihološki model iskanja simptomov za ustrezno diagnozo, ki bi ji naj sledilo tako imenovano zdravljenje teh težav.

V nadaljevanju predstavljamo Myschkerjevo in van der Doefovo opredelitev vedenjskih in čustvenih težav, predvsem z namenom primerjave in vzporejanja terminologije ter zaradi

⁸ Poleg Bečaja govorijo o kombinaciji različnih dejavnikov Schrader (po Krajncan, 1998), Kobolt (2002), Dobrenić in Poldrugač (po Bašič in Žizak, 1992), Kovačević, Stančić in Mejovšek (prav tam), Krajncan in Škoflek (v različnih virih), Tomori (po Šelih, 2000), Mikuš-Kos (1999), sistemska teorija ... Pregled literature vsekakor kaže na nagibanje k t. i. integrativnim, celostnim modelom pojasnjevanja vedenjskih in čustvenih težav.

interdisciplinarnosti, saj poveže v enoten, integriran model spoznanja različnih ved (psihiatrije, psihologije, biologije, pedagogike).

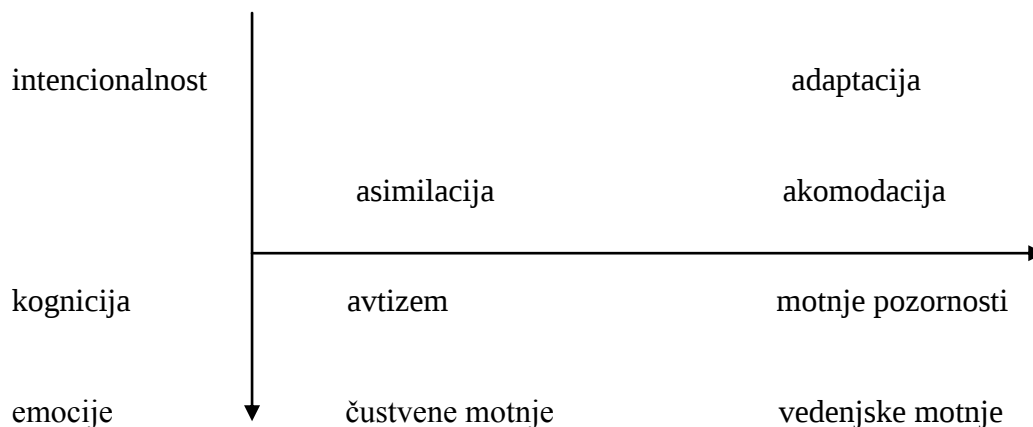
Na podlagi empiričnih študij raziskovanja vedenjskih težav pri otrocih in mladostnikih je razdelil **Myschker** (1993, str. 48) vedenjske težave v naslednje skupine:

Preglednica 1: Razdelitev vedenjskih težav po Myschkerju (prav tam):

Skupina	Simptomatika
1. Otroci in mladostniki z eksternaliziranim, agresivnim vedenjem	agresivno, hiperaktivno, impulzivno, ekscesivno konfliktno, neubogljivo, uporno, nasilno vedenje, kršenje pravil, motnje pozornosti
2. Otroci in mladostniki z internaliziranim vedenjem	strah, žalost, nezainteresiranost, nemotiviranost, zadržanost, odmaknjenost, mračnost, psihosomatske motnje, bolehnost, motnje spanja, občutek manjvrednosti
3. Otroci in mladostniki s socialno nezrelim vedenjem	starosti neprimerno vedenje, nagla utrudljivost, slaba koncentracija, govorne motnje
4. Otroci in mladostniki z delikventnim vedenjem	neodgovorno vedenje, razdražljivost, agresivnost, nagla razburljivost, nizka frustracijska toleranca, odsotnost kesanja, neupoštevanje norm, pripravljenost na tveganje, motnje v odnosih ...

Van der Doef (1992) izpostavlja vzročnost težav otrok in mladostnikov v njihovi intencionalni in adaptacijski disfunkciji. Intencionalnost je psihološki koncept, ki zajema emocionalne in kognitivne vsebine; otrok/mladostnik je čustveno in spoznavno vpleten v svoje okolje. Adaptacija pa je biološki koncept, ki govori o (uravnoteženi) izmenjavi informacij med posameznikom in okolico. Adaptacija je razdeljena na dva komplementarna procesa: akomodacija pomeni prilagajanje posameznika zahtevam okolja; pri asimilaciji pa oseba sprejema elemente zunanjega sveta v svojo že obstoječo psihično strukturo, ki jo glede na nove izkušnje in informacije iz okolja spreminja ter prilagaja. Kjerkoli na izpostavljenih

področjih lahko pride do težav, kar se navzven odraža kot avtizem, motnje pozornosti, čustvene motnje ali vedenjske motnje.



Shema 1: Bio-psihološka interpretacija motenj v otroštvu po van der Doefu (1992, str. 21)

Primer empirične klasifikacije po **Schraderju** (1991, str. 362).

a) Funkcijske motnje

1. enureza, enkopreza (ponoči, podnevi; primarno, sekundarno),
2. zaprtje,
3. motnje prehranjevanja (bruhanje, neješčnost, požrešnost),
4. splošen motorični nemir,
5. tiki (grimase, mežikanje, skomiganje itd.),
6. govorne motnje (jecljanje, sesljanje, zatikajoč se govor, motnje artikulacije),
7. motorična nespretnost (nerodnost),
8. napačna drža in poškodbe,
9. slabosti čutil (naglušnost, slabovidnost itd.).

b) Motnje navad

1. sesanje palca,
2. grizenje nohtov,
3. puljenje las,

4. škripanje z zobmi,
5. ekscesivna masturbacija.

c) Motnje občutkov jaza in temeljnega razpoloženja

1. obča bojazljivost,
2. bojazen v določenih situacijah,
3. bolehanje, samopomilovanje, tečnarjenje,
4. depresija, jok,
5. poskus samomora,
6. evforičnost.

d) Socialne motnje

1. trma, ključovalnost, neposlušnost, nasprotovanje avtoriteti,
2. pretirano ljubosumje,
3. čustveno šibka navezanost na soljudi,
4. govorne motnje (mutizem, avtonomni govor, otroški govor, rotacizem ...),
5. samotarstvo,
6. izostajanje iz šole, pobegi, potepanje,
7. pretirana podrejenost, mehkost, nesamostojnost, nesposobnost uveljavitve,
8. prepirljivost, pretepanje, neznosno vedenje,
9. brutalnost, mučenje, trpinčenje ljudi in živali,
10. zlobnost, zahrbtnost, škodoželjnost, nagnjenje k uničevanju,
11. zažiganje, požiganje,
12. bojazen, strah pred določenimi ljudmi, živalmi, stvarmi,
13. mazohistični vzgibi, potreba po kaznovanosti,
14. ekshibicionizem,
15. klovnovstvo,
16. megalomanija, bahanje, nastopaštvo,
17. goljufanje, laganje, neiskrenost, neodkritost,
18. tatvine.

e) Motnje na področju dela in storilnosti

1. motnje pri igri ali pomanjkanje interesa (nesposobnost vključevanja v starosti primerne igre oziroma nesposobnost samozaposlitve),
2. šolsko nazadovanje, neuspešnost, motnje zaznavanja,
3. raztresenost, pozabljivost, motnje koncentracije,
4. igrivost, sanjarjenje,
5. počasnost, pomanjkanje pobud,
6. lenoba, odpor do dela,
7. prevelika pridnost,
8. umazanost, netočnost, neurejenost,
9. pretirana pedantnost, prevelika skrb za čistočo, pretirana skrbnost.

V slovenskem prostoru najpogosteje posegamo po Bregantovem modelu etioloških klasifikacij disocialnih težav. Bregant disocialne težave razvršča v naslednjih pet skupin (Bregant, 1987, str. 8):

1. Situacijske, to je reaktivno povzročene motnje kot posledice izjemne obremenitve pri normalni osebnostni strukturi

Gre za disocialna ravnanja, do katerih pride pri sicer normalno prilagojenih in urejenih otrocih in mladostnikih, ki disocialno reagirajo le v izjemnih obremenitvah, ki so običajno zunanji pritiski, npr. nenadna zapuščenost, izguba svojcev, poslabšanje življenjskih razmer, hudo pomanjkanje, lahko pa nastanejo tudi zaradi afektivne reakcije, otroške nepremišljenosti in nekritičnosti, nesposobnosti razumevanja in predvidevanja posledic itd. Njihovo disocialno vedenje ni v skladu z njihovo osebnostno strukturo in običajnim vedenjem. Takšni otroci ne sodijo v vzgojni zavod.

2. Sekundarne peristatične motnje kot posledice motenega čustvenega razvoja

Gre za čustveno moten osebni razvoj. Ločimo dve osebnostni strukturi:

a) Nevrotična osebnostna struktura

Tukaj ni moč zaslediti pretiranega zanemarjanja in neupoštevanja razvojnih potreb, odklanjanja, surovosti ali tako ekstremnega razvajanja in brezbržnega razdajanja in dovoljevanja, kakor pri sekundarni disocialni osebnostni strukturi. Nevrotično osebnostno strukturo ugotavljamo takrat, ko oseba kaže znake zavrtosti na tak način, da ne uspe zadovoljiti svojih normalnih razvojnih teženj, ne zna na primeren način izraziti svojih interesov, ne zna se prilagajati, slediti skupnim ciljem. Samopodoba je negativna, nevrotično ozadje prikrivajo z demonstrativnim vedenjem. Vzroki te motnje so v zgodnjem razvoju. Značilnosti teh otrok so: ambivalenten čustveni odnos do staršev in nihanje v čustvenem odnosu do njih, pomanjkanje zanimanja zanje in nerazumevanje njihovih razvojnih potreb, prevelika ali prenizka pričakovanja staršev, menjajoče se ravnanje staršev od razvajanja do odklanjanja, preveliki pritiski staršev ob razvojnih težavah, zgodnja selitev iz ene družine v drugo, večkratno menjavanje materinske ali očetovske figure... Pomembni kriteriji za uvrstitev v to podskupino so: zavrtost, ne znajo se uveljavljati, disocialno vedenje se pojavlja občasno in ima pomen nadomestne zadovoljitve, notranji konflikt, občutek krivde, neupoštevanje interesov drugih, iščejo čustveni stik, velika je želja po urejenosti.

b) Disocialna osebnostna struktura

Disocialna osebnostna struktura predstavlja stopnjevalno posledico čustveno motenega razvoja. Osebnostna naravnost je pretežno disocialna, vrednote so negativne, mladostnik se identificira z negativnimi liki in je brez občutkov krivde. Razvije se, kadar je čustveni odnos staršev do otroka izrazito odklonilen. Otrok ne more razviti občutka lastne vrednosti, izpostavljeni so surovosti in sovražnosti okolja. Izjemoma pride tudi do enakih posledic pri ekstremnem in dolgotrajnem razvajanju. Značilnosti otrok in mladostnikov iz te skupine: so brez občutij krivde, oškodujejo tudi najbližje, so brezbržni do pričakovanj odraslih, disocialno ravnanje se pojavlja pogosto in izrazito ter jih notranje zadovolji, na vzgojitelja se ne navežejo, navzven se navidezno prilagodijo, da se izognejo sankcijam, so čustveno malo odzivni, nezaupljivi in sovražni do okolice. Otroci in mladostniki se ravnaajo izključno po lastnih težnjah, so maščevalni, surovi. So akterji disocialnih akcij, ne želijo se spremeniti in imajo visoke, nerealne cilje.

3. Primarno peristatične motnje kot posledice direktne miljejske okvarjenosti in zavajanja

Zajema disocialno skupino otrok in mladostnikov, ki so živeli v izrazito zavajajočem okolju s subkulturnimi ali celo protikulturnimi značilnostmi ali pa so odraščali ob disocialnih starših. Vzorce otroci nevede sprejemajo kot "normalne". Starši teh otrok si sami preveč dovolijo in živijo na robu solidnosti in dovoljenega. Takšni otroci niso čustveno, temveč socialno oškodovani. Za disocialno vedenje niso potrebne sprožilne situacije. Vzroke lahko iščemo v družinski tradiciji, napačnih zgledih, ki jih imajo otroci pri starših, ki so preveč odprti do družbenih norm, vendar zato še niso disocialni. Takšni starši nimajo posluha za otrokove razvojne potrebe in so do njih – kakor tudi do družbe - brezbrizni. Disocialno vedenje predstavlja običajno življenjsko tehniko.

4. Primarno biološko povzročene motnje kot posledice okvar centralnega živčnega sistema in psihoz

So posledica psihičnih in organsko cerebralnih (možganskih) okvar. Sem sodijo spremljajoči disocialni pojavi pri psihozah, epilepsiji, duševni nerazvitosti, organskih okvarah centralnega živčnega sistema, posebej tiste oblike, ki veljajo za minimalne cerebralne disfunkcije. Pozorni moramo biti na dodatno čustveno motenost, saj govorimo tudi o tem, da si ti otroci sami zaradi svoje prizadetosti ustvarjajo čustveno neugodno okolje, ki pa se pogosto pojavi kot posledica in ni primarnega izvora.

5. Razvojno ogroženi otroci brez disocialnih motenj

Sem sodijo otroci, pri katerih ne zasledimo disocialnega vedenja, vendar so razvojno ogroženi in tako kažejo določeno težavnost pri vzgojnem vodenju zaradi pomanjkljive ali napačne dosedanje vzgoje. Običajne razvojne težave so pri njih lahko bolj izražene in se kažejo v šolskih in delovnih motnjah, v težavah pri sožitju z vrstniki in v odnosu do odraslih. Prizadeti so v čustvenem ali osebnostnem razvoju, nikakor pa niso disocialni.

Posamezne oblike in vrste motenosti se lahko pri etiološki klasifikaciji med seboj povezujejo oziroma prepletajo. Pri skupini razvojne ogroženosti ni mogoče povezovanje z nobeno drugo etiološko skupino, saj je to po definiciji te skupine izključeno. Otrokovo vedenje pogosto

opazimo kot posledico enega vzroka: organske drugačnosti, krivic širšega socialnega okolja ali napačnega ravnanja staršev, kar lahko privede do napačnega sklepanja (Bečaj, 1989, str. 9). Za vsako uvrstitev je potrebna pozitivna ugotovitev kriterijev in ni pravilna uvrstitev v skupino le zato, ker ni značilnosti za katero drugo. Pri etiološki klasifikaciji moramo uporabiti tudi diagnostične podatke iz spiskov otrok, zdravniške izvide in mnenja, anamnestična poročila, šolska poročila ...

Opisani ocenjevalni pristopi so bližje medicinskemu in psihološkemu ocenjevanju, ki temeljita na razvrščanju v prevladujoče vedenjske slike.

Kot ključne dejavnike nastajanja in vzdrževanja simptomatskih in problemskih situacij ti pristopi poudarjajo značilnosti funkcioniranja posameznika, zato njegovo vedenjsko sliko skušajo natančno in zanesljivo oceniti. Prav zato so se razvili številni merski in ocenjevalni instrumenti, katerih problem ni v natančnosti, temveč v zanemarjanju okoljskih in družbenih dejavnikov. Nujno potrebno je razumevanje posameznikovega ožjega in širšega socialnega okolja ter upoštevanje interaktivnega delovanja med sistemi oziroma življenjskimi področji in posameznikom. Pri tem gre opozoriti tudi na to, da utečene ocenjevalne prakse temeljijo predvsem na razvrščanju pri usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Kategorije se nanašajo večinoma na funkcioniranje otroka, uvrstitev pa je nadgradnja timske ocene prisotnosti in intenzivnosti posameznih značilnosti. (Kobolt, 2009, str. 4)

Krajncan (2006, str. 39) opozarja, da je pomembno analizirati, kako smo prekršek doživeli, kdo je storil kaznivo dejanje (učenec, s katerim imamo dobre ali slabe izkušnje), kakšno škodo je povzročil, kdaj, kaj in kje se je zgodilo (med odmorom, na hodniku, v soseščini ...), kakšen odnos imamo do določene vrste prekrškov ter koliko smo kompetentni v ocenah učnega, socialnega in družinskega procesa. Meni tudi, da je za sistematično ravnanje nujno razvrščanje kot osnova za analizo podatkov in njeno sistematično oceno, pa vendar ne gre spregledati družinskega sistema. Kateri podatki so potrebni, se pokaže takrat, ko se sprašujemo, iz katerih razlogov in na katerih področjih je potrebno vključiti vzgojno pomoč, ker starši niso zagotavljali zadostne vzgoje. Zelo pomemben je tudi uvid v otrokovo biografijo (obremenjenost, bolezen, porušeni odnosi in druge odnosne motnje npr. ločitev), položaj družine, socialno okolico, gmotne in stanovanjske razmere. Pomembna sta tudi vzgojni slog in vzgojna moč staršev. Prav tako moramo pri oceni vedenja biti zelo pazljivi, da ni odklonskost zgolj situacijske narave.

4 Psihosocialni dejavniki, povezani z indikatorji vedenjskih in čustvenih težav otrok in mladostnikov

Za uspešno, kvalitetno življenje v družbi imamo ljudje določene norme, pravila, ki posamezniku omogočajo, da živi in dela z drugimi, da v skupini in s pomočjo skupine zadovoljuje svoje biološke in socialne potrebe, ki pa hkrati posameznika tudi omejujejo. (Skalar, 1987) "Posameznik mora imeti najprej znanje, informacijo o tem, kaj je prav in kaj ne, kaj je dobro in kaj slabo, kaj se od njega terja in pričakuje in kaj je nezaželeno. /.../ Doživlja zadovoljstvo ob vedenju, ki je skladno z normami, in občutja zgroženosti, nelagodnosti, morda tudi občutja krivde in sramu ob vedenju, ki odstopa od moralnih norm. Intelktualna in čustvena komponenta pa še ne zadostujeta in ne zagotavljata moralnega vedenja, v kolikor ni prisotna še tretja, voljna komponenta, ki pomeni pripravljenost posameznika, da se tudi obnaša v skladu s spoznanji in čustvenimi naravnostmi. (prav tam, str. 16)

V pojav nastanka motečega vedenja pri otroku so vključeni številni dejavniki in gre za veliko bolj kompleksen pojav, kot se je mislilo doslej. Pri vsakem otroku so ti dejavniki zelo različni, pa vendar so mnogi dejavniki, ki otroka ogrožajo in lahko prispevajo k nastanku le-teh. Vzročno pomemben je splet, kombinacija dogajanj, ki je pri vsakem otroku drugačna. Če želimo razumeti trajanje vedenjskih težav, je pomemben pojem začaranega kroga, ki ga otrok vzpostavi z okoljem, saj njegovo vedenje povzroča številne odklonilne in kaznovalne reakcije, zaradi česar je otrok še dodatno nemotiviran, da bi svoje vedenje izboljšal. Prav zaradi tega se število otrokovih neugodnih izkušenj z okoljem veča in se utrjuje vzorec neustreznega vedenja. Odločilno vlogo pri tem igra negativna otrokova samopodoba – "takšen sem in ne zmorem biti drugačen".

4.1 Dejavniki tveganja

Dejavniki tveganja za prestopniško vedenje so tiste subjektivne in objektivne značilnosti, ki povečujejo možnost in verjetnost, da se tako vedenje razvije. (Graham, 1995)

"Vzroke za odklonsko vedenje je treba iskati v otrokovi osebnosti, v njegovih dispozicijah in naravnostih, v prikrasnostih in v osebnostnih lastnostih, ki so se izoblikovale v najnežnejšem razvoju, v največji meri tja do 7. leta otrokove starosti." (Skalar, 1987, str. 18)

Dejavniki tveganja skupaj z varovalnimi dejavniki lahko olajšajo razvoj prestopniškega vedenja tako, da povečujejo posameznikovo sprejemljivost za druge neugodne vplive. Tako na primer otrok, ki je poln energije in je ekstravertiran, usmerja te svoje lastnosti v šport ali kakšno drugo intenzivno dejavnost, če ima zato spodbude v družini enako vitalnih in ekspanzivnih staršev. V zaprti, inhibirani in v okolje slabo vključeni družini pa je tak otrok lahko moteč in naporen, od doma beži v okolje, kjer se - nepripravljen in neusposobljen za konstruktivno odzivanje na zahteve po akciji - uveljavlja na destruktivne in drugače neustrezne načine. (Tomori, 2000, str. 95)

4.1.1 Socializacija

Otroci so raziskujoča mlada bitja, ki se morajo nenehno učiti, se prilagajati, dokazovati, upoštevati omejitve. Zato, da otroka okolje sprejema, mora že zgodaj zatreti marsikatero željo in potrebo. Mnogi odkloni v vedenju, ki se pojavijo v toku odraščanja, so zunanja podoba otrokovih notranjih stisk. Socializacija, torej adaptiranje posameznika v družbo in socializirano vedenje, sta temeljni pogoj za uspešno funkcioniranje.

Stopnja socializiranosti je odvisna od številnih značilnosti kot so čustvena in socialna povezanost z okoljem, sposobnost prilagajanja zahtevam okolja, obvladovanja frustracij, sposobnost in pripravljenost odpovedovanja trenutnemu ugodju, kadar takojšnje izpolnitve želja niso v skladu s stvarnimi možnostmi in uveljavljenimi omejitvami. Postopno izpolnjevanje posameznikovih želja je odvisno od intelektualnih, čustvenih in socialnih potencialov, ki jih posameznik ima. Otrokovo vedenje sprva usmerjajo predvsem njegove osnovne potrebe in želje, v obdobju mladostništva pa zgradijo lasten vrednostni sistem v skladu z razvojem spoznavnih sposobnosti in z zmožnostjo abstraktnega razmišljanja. (Tomori, 2000)

Otroci s težavami v socialni integraciji rezultate svojega dela zahtevajo takoj in zdaj, težko se zadovoljijo s sadovi svojega dela v prihodnosti. So neučakani in nestrpni, motivacija z daljnosežnimi rezultati je neplodna.

Želja po vznemirjenju, pričakovanju nečesa lepega, ugodnega, je želja vsakega posameznika, potreba po tem pa pri ljudeh zelo različna. Raven vznemirjenja, ki je nekomu prijetna in zadovoljiva, je nekomu drugemu lahko naporna, preobremenjujoča, neprijetna. V adolescenci so potrebe po vznemirjenju precej velike, vendar v tem obdobju še niso dovolj izkušeni, da bi te želje potešili na primeren, ustvarjalen in neškodljiv način. (prav tam)

Nasprotovanje odraslim in ljudem, ki predstavljajo avtoriteto, je prav gotovo odraz odraščanja. Občutje lastne negotovosti in skriti dvom v lastne moči je lažje premagovati s kritičnostjo do odraslih in iskanjem njihovih slabih strani. (prav tam, str. 93)

V okviru sekundarne socializacije, ki poteka v osnovni šoli, je potrebno omeniti pomembno vlogo integracije posameznika v skupino, v razredno skupnost. Braun in Wetzel (2000) poudarjata pomen opazovanja vedenja v integraciji otrok v razredu in težave sošolcev, ki so pomemben razlog za zadržanost in nezainteresiranost za vse, kar je povezano s šolo.

4.1.2 Družina

Čačinovič Vogrinčič (2006, str. 48) navaja (po Skynnerju) značilnosti zdrave družine, ki so naslednje:

- "temeljna pozitivna, prijateljska naravnost;
- člani družine zmorejo stopnjo čustvene neodvisnosti, ki jim omogoči tako intimnost (povezanost) kakor ločenost (samosvojost) in ki olajša prehajanje med njima;
- starša sta v močni in enakopravni koaliciji, pripravljena odločiti sama, če je treba, vendar se prej vedno temeljito posvetujeta z otroki;
- komunikacije so zelo svobodne in odkrite, otrok ve, da ni nesprejemljivih ali prepovedanih čustev, kar ustvarja občutek svobode, veselja in dobre volje;
- sposobnost članov, da svet zaznajo zelo jasno, ki temelji na tem, da smejo sprejeti svoja čustva in jih zato ni treba projicirati na druge ljudi;
- člani družine zmorejo spremembe, ki bi nas, ostale, (pravi Skynner) spodnesle, ker imajo izredno čustveno oporo, ki temelji na transcendentnem vrednostnem sistemu."

Ule (2000) navaja, da obstaja za družine z roba družbe večje tveganje, da bodo imeli otroci in mladostniki čustvene in vedenjske težave.

"V družini lahko človek doživi največja veselja in najbolj boleča razočaranja. Marsikomu je družina vir moči, nekoga drugega pa izčrpava bolj kot vsa druga področja življenja. V družini je človek deležen najbolj nežne skrbi in nege, a tudi najbolj trdih zahtev. Od nje dobi najbolj dragocena darila in v njej doživi najhujše izgube. Mnoge družina v življenju rešuje, a marsikoga tudi uniči." (Tomori, 1994, str. 5)

Ule (2000) navaja (po Colemanu, Allattu in Rodgerju) zvezo med socialno ranljivostjo in družinsko podporo, ki kaže, da so najbolj ranljivi prav tisti mladi, ki ne živijo v družinskem okolju (v domovih, institucijah), na drugi strani pa tisti, ki živijo v družinah, a se v njih ne počutijo dobro, ker nimajo opore v nobenem izmed staršev. Tudi v družinah, ki imajo lahko dolgotrajne in resne življenjske težave (nezaposlenost, revščina, bolezen) je odločilni dejavnik ranljivosti odsotnost vsaj ene podporne odrasle referenčne osebe.

V sodobnem toku življenja najpogosteje pomislimo na odnose med ljudmi, še posebej na odnose in načine medsebojnega sporazumevanja v družini. Dobra komunikacija je bistvenega pomena za uspešne medsebojne odnose. Družina je tista, ki prva opremi otroka z veščinami komuniciranja, uspešnost le-te pa se pokaže v odnosu do soljudi skozi celo življenje.

Za kvalitetno komuniciranje se je potrebno v družini naučiti prisluhniti sebi in sebe tudi ceniti, sprejemati svoja lastna čustva in doživljanje ter jih znati jasno in odkrito izražati. Problematične so družine, kjer čustev ne sprejemajo kot pomemben element osebnosti in odraščanja ter v celoti ali pa le delno ne sprejemajo nekaterih čustev. Takšna čustva so označena kot slaba, so znak šibkosti, slabega obvladovanja. Otrok čustva potlači, ob njih razvija občutke krivde in se tudi zunaj družine ne zna in ne zmore sprostiti. S posledicami omejitev naravnega in spontanega čustvovanja v otroštvu se človek sreča kasneje v življenju na različne načine. Veliko psihosomatskih travm je izraz kronično zatiranih nedovoljenih čustev. (Tomori, 1994)

Za ustrezno funkcioniranje, zdrav osebostni razvoj in učinkovito reševanje različnih konfliktov, ki se začne v družini, je potrebna jasna in odkrita komunikacija, dopuščanje in izražanje čustev, predvsem pa velika mera strpnosti in razumevanja.

Tomorijeva (1994, str. 60) navaja, da so za jasno, razumljivo in neposredno komunikacijo nujno potrebna naslednja pravila:

- govor v prvi osebi in neposredno naslavljanje sporočil na tistega, ki mu je sporočilo namenjeno,
- razumljiv, odprt in enoznačen način izražanja čustev, misli in stališč,
- občutljivo in dejavno sprejemanje sporočil in izrazov vseh članov družine,
- upoštevanje, spoštovanje in dopuščanje izrazov čustev, misli in stališč, tudi če so ta različna od drugih,
- izražanje le svojih lastnih mnenj in čustev, brez podtikanja čustev in misli drugim,
- uporabljanje imen, ne pa nedoločenih oznak za druge člane družine,
- sposobnost za strpno dogovarjanje,
- izogibanje ugotavljanja "kdo ima prav" in motiva "kdo bo koga".

Velik problem v komuniciranju so tudi posredno izražena mnenja in sporočila, ki jih posredujemo preko nekoga drugega. Tako ne moremo postaviti jasnih vlog v družini, prav tako pa se izognemo številnim reševanjem konfliktov ali pa s posrednimi sporočili povzročimo še večje konflikte. Tomorijeva tako navaja (prav tam, str. 63), da otroci do očeta, ki je vedno odsoten, nimajo možnosti razvijati spontanega odnosa, odvisni so le od podobe, ki jim jo o očetu posreduje mati. Predstavo o očetu si pridobijo le na podlagi materinih čustev. Ni nujno, da je ta podoba prava, in zagotovo ni takšna, kot bi si jo otroci oblikovali preko neposrednih in pristnih izkušenj z njim v različnih konkretnih okoliščinah.

Družina je skozi vsa obdobja v zgodovini človeštva imela posebno vlogo, mesto v vsaki civilizaciji in kulturi in bila odvisna od družbenih, političnih in ekonomskih odnosov posameznega obdobja. To, kar je v posameznikovem življenju najbolj dragoceno, za čemer posameznik stremi, vse to, kar v njej najde: prostor, družbo, duhovno srečo, partnerstvo, materialno zadovoljstvo ... to in še več pooseblja družina. Družina sodi med osnovne, primarne dejavnike človekovega razvoja in oblikovanja osebnosti.

Družina je najpomembnejši dejavnik socializacije, je osnovna celica družbe, v njej se posameznik razvija, v njej dosega vrhunec in v njej dopolni življenje. Posameznik se v družini razvija biološko, socialno, duhovno in prav zato so družinsko okolje in družinski vplivi glavni dejavnik socializacije in osebnostnega delovanja. Za otroka je pomembno, da mu nudi varnost, ljubezen, da se čuti sprejetega in zaželenega. Družina je temeljni okvir, v katerega se otrok rodi, znotraj katerega raste, se uči o sebi, o drugih, o svetu. Otroci z vidika socializacije v družini pridobivajo temeljne družbene ideje in vrednote. Starši so jim tako prvo ogledalo, vzor, po katerem se bodo zgledovali. Na njihovih načelih, pravilih in normah bodo gradili svoje navade in spretnosti, ki jih bodo potrebovali za obvladovanje okolja in pozitivno funkcioniranje v življenju nasploh. Od družine so odvisne prve vrednostne ocene sebe in predstave o vrednotah nasploh.

V družinskem življenju se lahko pojavlja mnogo ogrožajočih dejavnikov, ki imajo vpliv na doživljanje in vedenje otroka. Prav o tem je bilo izvedenih že mnogo raziskav. "Osrednja tematika teh raziskav je bila ugotavljanje pomenov in zvez med deviantnostjo in elementi družinskega življenja, ki jih je mogoče pripisati bodisi dejavnikom družinske strukture (posebej razvezi, enostarševstvu, zaposlenosti mater in starševski kriminaliteti) bodisi dejavnikom družinskih procesov (družbenim interakcijam, oblikam nadzorovanja in

discipline, izražanju čustev, družinski (ne)kohezivnosti). Najpomembnejša ugotovitev novjših raziskav je v tem, da so dejavniki družinskih procesov bistveno pomembnejši od dejavnikov družinske strukture. Dejavniki, kot sta razveza in ločitev staršev, učinkujejo šibko, kompleksno in posredno na delinkventnost otrok, dejavniki družinskih procesov, kot sta močna čustvena povezanost in intenzivne interakcije med starši in otroki, pa so visoki zadrževalci deviance." (Rener, 2000, str. 106).

Emler in Reicher (Tivadar, 2000, str. 158) pojasnjujeta slojne razlike v prestopništvu s slojno diferenciranimi možnostmi preživljanja prostega časa: "Otroci iz premožnejših družin naj bi imeli lažji dostop do bolj "sophisticiranih" oblik preživljanja prostega časa, svoje sobe, v katere povabijo prijatelje, svoje računalnike, videorekorderje in televizije. Tovrstne dejavnosti pa so tudi bolj družbeno oziroma starševsko nadzorovane."

Celotno ravnanje in stališča staršev pri vzgoji otroka so pogojeni s čustvi, ki so jih postopoma razvijali in pridobivali skozi proces vzgoje njihovih staršev. Nekateri načini ravnanja staršev lahko neugodno vplivajo na otrokov osebnostni razvoj, konstitucijske lastnosti pa lahko to neugodno usmeritev pospešijo ali pa otroka zavarujejo pred neugodnimi vplivi družine. Če starši otroka zavračajo, do njega ne morejo razvijati pravih čustvenih odnosov. Otroka se izogibajo, ga zanemarjajo, so do njega grobi in ga strogo kaznujejo. Pri takem otroku je velika verjetnost, da bo tudi sam imel čustvene motnje ali pa bo postal agresiven in surov. Preveč ambiciozni starši, ki otroka obremenjujejo z zahtevami, ki niso primerne za otrokovo starostno obdobje, ki otroka preveč enačijo s pridnostjo, mu nudijo pretirano kritiko in opozarjanje, tvegajo, da bo otrok negotov in prepričan v lastno nevednost. Prav tako tvegajo starši, ki so v odnosu do otroka pretirano zaščitniški. Prevzemajo naloge, ki bi jih otrok moral opraviti sam, in običajno vzgojijo čustveno in socialno nesamostojnega otroka, nezmožnega obvladovanja običajnih življenjskih obremenitev. Takšen otrok samo pričakuje, zahteva in dobiva, saj je popolnoma odvisna in nedozorela osebnost. (Tomori, 1983)

Čustvena prikrajšanost v družini je lahko vzrok odklonskemu vedenju otroka, saj prav zato išče pozornost in na neprimeren način zadovoljuje svoje potrebe po sprejetosti. "Izredno pomembno je torej, da ima človek v družini možnost, da čuti tisto, kar čuti, da si čustva pojasni in jih predela skupaj z drugimi v družinski skupini. O čustvih ni mogoče razpravljati, treba pa je razpravljati o tem, kaj sledi takemu ali drugačnemu čustvenemu doživetju. Ko otrok začne skrivati čustva pred družino, jih bo kmalu moral skrivati pred samim seboj, ne bo jih več mogel razbrati in se z njimi spoprijeti." (Čačinovič Vogrinčič, 1998, str. 217)

Pričakovanja, predstave in potrebe družinskih članov v marsičem določajo vlogo posameznika v družini, ki pa lahko posredno vpliva na vlogo v odnosih z ljudmi zunaj družinskega kroga in počutje zunaj družine. Meja med starši in otroki mora biti dovolj jasna, ne sme biti preveč odprta, niti preveč zaprta. Prepoznavne, predvidljive in po potrebi tudi dovolj prožne meje omogočajo tudi jasno razporeditev vlog v družini ter občutek varnosti in zanesljivosti vsem družinskim članom. (Tomori, 1994. str. 28)

Družina je prav tako prva, ki otroka opremi z normami, vrednotami in pravili neke družbe.

Vzgoja je zapleten in občutljiv proces, v katerega so vpete osebnosti staršev in otrok v vseh njihovih razsežnostih. Od celotnega poteka do končnega izida tega procesa ni odvisno le to, kako duševno uravnotežen, ustvarjalen in predvsem srečen odrasel človek se bo razvil iz otroka, temveč tudi to, kakšne spodbude za svojo čustveno ravnotežje, ustvarjalnost in lastno srečo lahko črpajo starši iz odnosov s svojimi otroki. (Tomori, 1983, str. 7)

Oblikovanje osebnosti ni odvisno le od družine in konstitucije otroka, temveč se oboji močno prepletajo z vplivi širšega okolja.

4.1.3 Socialno okolje

Noben otrok ni otok zase, saj kultura in okolje močno vplivata na način življenja, pravila obnašanja, pričakovanja in zahteve odraslih do otrok. Vsaka kultura in družba imata v določenem obdobju svoja merila in kriterije o tem, kaj je normalno in kaj odklonsko.

Skladno s splošno sprejetimi normami se poskuša otrok vključevati v širše socialno okolje in se v njem uveljaviti. Če je okolje družini tuje, nesprejemljivo ali jo ogroža, se v njem otrok ne čuti sprejetega in se vanj ne trudi vključiti. Z okoljem živi v konfliktu in nenehni napetosti, do okolja ne čuti nikakršne pripadnosti (Tomori, 1994, str. 83)

Družina je pravzaprav vez s širšim socialnim okoljem in pri zadovoljevanju svojih potreb lahko otrok pogosto naleti na nasprotovanja staršev in okolja, zato jih lahko uveljavlja s pridnostjo, poslušnostjo in prilagodljivostjo, podrejanjem okolja ali pa se zanje na različne načine "bori".

V strogem, storilnostno usmerjenem okolju z visoko postavljenimi moralnimi, vedenjskimi in delovnimi zahtevami se odstop od mej normalnega obsoja in kaznuje. Otrok v takšnem okolju natančno ve, kje so meje, kaj sme in česa ne. Vsak prestop teh mej v njem zbudi občutke krivde in strahu. V bolj demokratičnem okolju ima otrok več možnosti za izražanje svojih želja in potreb, pa vendar sta oba načina neustrezna, če pri otroku vzbujata napetost, strah, občutek krivde in tesnobo ter dušita njegove naravne želje. (Tomori, 1983, str. 14)

Osebnostne značilnosti posameznika se močno prepletajo z vplivi okolja, zato je težko določiti, katere so prirojene in katere so pridobljene v procesu socializacije in vpliva okolja, v katerem je živel ali z njim prihajal v stik.

Neskladnost med zunanjimi dejavniki in konstitucijskimi lastnostmi lahko otroka privedejo do razvojnih motenj in težav. Še pogostejše prihaja do neskladja med vzgojnimi načeli in prizadevanji staršev in posebnostmi otrokove narave. Veliko je možnih kombinacij, ki lahko ogrozijo normalen otrokov razvoj in porušijo dobre medsebojne odnose s starši in širšim socialnim okoljem. (prav tam)

4.1.4 Šola kot socialni sistem

Danes se z mladimi ukvarja veliko ustanov, vendar je osnovna šole tista, ki jo obiskujemo vsi prebivalci določene starosti. Dekleva (1990) pravi, da to dejstvo daje šoli velike možnosti v različnih vidikih, kot so: socializacijskem, nadzorstvenem, tretmanskem, diagnostičnem, prevzgojnem in še kakšnem. Po drugi strani pa šola določajo pričakovanja in možnosti okolja, v katerem deluje, politični procesi izven nje, tradicije idr. V tej luči se kaže šola kot prostor, kjer se problemi kažejo in kjer nastajajo, kjer se dogajajo in razrešujejo stiske.

Šola je socialni prostor, ki ni prilagojen posamezniku, kot individuumu, temveč le kot članu neke socialne skupine, za katero veljajo nekatera določena skupna pravila. (Raičević, 1992, str. 51)

"Šola, ki zahteva od otrok visoko stopnjo storilnosti, kontroliranosti in discipline, bo za takega otroka, ki se čuti negotovega in nesprejetega, ki se ne zna in ne zmore ustrezno uveljaviti, postajala prostor nenehne ogroženosti in večajočih se neuspehov. To pa je tudi razlog za še večje pritiske in očitke doma ter žarišče stalnih napetosti in konfliktov, ki otrokovo težavnost le še stopnjujejo." (Vodopivec – Glonar, 1987, str. 74)

In vendar je šola tista institucija, ki naj bi krepila tiste kompetence, ki omogočajo učencu konstruktivno spoprijemanje z obremenjujočimi razvojnimi in vsakdanjimi težavami ter konflikti.

Z vstopom v šolo se prične proces sekundarne socializacije, saj otroci dobijo nove obveznosti, spoznajo novo okolje in nove ljudi. Pred njimi so nove zahteve, prilagoditi se morajo širši skupnosti, upoštevati morajo različnost številnih vrstnikov in učiteljev. Šola je vedno bolj storilnostno naravnana, v njej preveliko vlogo igra znanje, manj pozornosti pa se namenja socialno in moralno etičnim vrednotam. Vzgojni del je v šolah mnogo premalo poudarjen.

Šola predstavlja za učence socialni prostor takoj za družinskim in ima lahko vlogo varovalnega dejavnika pri otroku, ki je izpostavljen neugodnim družinskim razmeram (dober odnos z enim od učiteljev, sprejetost v skupini vrstnikov in povezanost s skupino, uspeh pri posameznem predmetu, zadovoljstvo in uspešnost pri posamezni interesni dejavnosti ali dober splošni učni uspeh).

Moteče vedenje je najverjetneje staro toliko kot šola, le da so včasih takšno vedenje v šoli reševali s palico kot vzgojnim sredstvom in s tem pri učencih vzbujali strah, ki bi naj pripomogel k boljšemu vedenju. Danes bi naj takšno vedenje reševali s psihološko in pedagoško organizacijo dela in življenja osnovne šole na osnovi Pravilnika o pravicah in dolžnostih učenca. Da lahko govorimo o motečem vedenju in o normalnosti, moramo vedeti, kaj lahko v posameznih razvojnih obdobjih od otroka pričakujemo. Razlikovati moramo med začasnimi, razvojno pogojenimi težavami, kot so čustvena preobčutljivost, neuravnovešenost, občasna depresivnost, trmoglavost, zanemarjanje šole, in med začetki težjih oblik vedenjskih težav, ki zahtevajo posebno pomoč in obravnavo (alkoholizem, narkomanija, daljše izostajanje od pouka in doma, prostitucija, delinkventstvo, samomorilnost...).

Vahid in Harwood (1998) sta med oblike vedenja, ki se kažejo pri učencih z vedenjskimi in čustvenimi težavami, umestila naslednje, ki kažejo na to, da se jih ne da preprosto ukalupiti v različne medicinsko obarvane klasifikacije. To so: odsotnost, raztresenost, brezzdelje, nasprotovanje, iskanje pozornosti, ustrahovanje, tiranstvo, kaotičnost, otročjost, nerodnost, defenzivnost, trma, strah pred testi, prekomerna kritičnost, problemi s pisanjem, hiperaktivnost, hipohondrija, nezrelost, anksioznost, humor, težave s spominom, nerazpoloženost, nervoza, obsesivno vedenje, pogosti izpadi, posttravmatski izbruhi, nenehno postavljanje vprašanj, socialni umik, nesramno vedenje, težave z branjem, samopoškodbe, poškodbe senzoričnih čutil, neprimerno seksualno vedenje, kratka koncentracija, počasni odzivi, govorne težave, težave s črkovanjem, jecljanje, nenehno pripovedovanje laži, prekomerna utrujenost.

Mikuš – Kos (1991) meni, da dejavniki šole lahko znatno prispevajo k pojavljanju motečega vedenja, odklonskemu vedenju.

Med dejavnike šole sodijo (prav tam, str. 42):

- sestava množice otrok,
- kakovost šole kot socialne integracije,
- učinkovitost tehnik učiteljevega delovanja v razredu.

Odnose med neuspešnostjo, odklonskostjo in šolo ter ostalimi dejavniki obravnava več teorij. Dekleva (1990) navaja (po Cohen), da naj bi se učenci po eni izmed teorij ob izkušnji neuspeha odzvali s subjektivnim zavračanjem vrednot in vzorcev vedenja, ki naj bi jih razvijali in medsebojno podpirali v odklonskih vrstniških skupinah

Povezanost motečega, odklonskega vedenja in šole so raziskovali v mnogih državah. Med drugim so postali pozorni na razlike med pogostostjo delikventnega vedenja na različnih šolah v londonskih mestnih četrtih s podobno populacijsko sestavo učencev. Razlike so bile prisotne deset let in, kot se je izkazalo kasneje, so izginile šele po kakšni veliki organizacijski ali personalni spremembi, kot je na primer zamenjava ravnatelja. (Mikuš – Kos, 1991)

Po mnenju Bečaja (1987) sproži vedenjsko problematiko učna neuspešnost. Toda ta je ne povzroča, saj se podlaga vedenjske problematike oblikuje že pred vstopom v šolo. To so tisti otroci, ki so na razredni stopnji označeni kot nemirni, moteči, vendar z vidika uspeha nekako pridejo do 5. razreda. Največkrat postanejo takrat učno neuspešni in kmalu tudi vedenjsko problematični. Zelo pomembno je vedenje, da je odstotek otrok, pri katerih se bodo sprožile vedenjske težave, v tesni povezavi s kvaliteto šole.

O ugodnem vplivu šole na posameznikovo vedenje lahko govorimo takrat, ko na njej prevladuje posluš za otroke, pripravljenost odzivati se na individualne potrebe in težave otroka, pozitiven čustven ton s poudarkom na nagrajevanju, opogumljanje, spodbujanje in spoštovanje otroka. Šolska disciplina in spoštovanje socialnih pravil prispevata k visoki ravni delovanja šole, prav tako delavci šole s svojim vedenjem in delovanjem. Pomembno je, da šola posamezniku zagotovi veliko možnosti za doživljanje uspeha ter dober socialni položaj, ki ga ima otrok v šoli, kakor tudi spoštljive medosebne odnose. (Mikuš – Kos, 1991, str. 40–45, 103–118)

V šoli veljata dva nenapisana kriterija, po katerih se vrednoti učence. To sta: **primerno vedenje in učna uspešnost**. Kadar otrok kateregakoli od teh kriterijev ne izpolni, sledi različno odklanjanje, največkrat v obliki svaril, kaznovanja, pridiganja in čustvenega odklanjanja. Vedenjsko problematični učenci imajo izrazito negativno samopodobo ter dvomijo vase. Tako so samo še dodatno izpostavljeni utrjevanju slednjega. Šola z neustreznim pristopom (avtorski tip vodenja, tekmovalnost, kaznovanje kot glavno vzgojno sredstvo ...) povečuje število motečih učencev.

Učno in storilnostno moteče vedenje, ki ga šola označi kot "moteče, odklonsko in neuspešno", je potrebno analizirati v povezavi z institucionalno specifično strukturo, pogoji delovanja in odnosi v šoli. V interakcionistični teoriji so težave razumljene kot "rezultat nezadostne

prilagoditve med življenjsko specifičnimi učnimi predpostavkami in institucionalnimi zahtevami šole". (Hurrelmann, 1990, str. 142)

Spoprijemanje posameznika s socialnim okoljem šole in storilnostnimi zahtevami šole ne sledi načinu šole, ki ga predpisuje v svojih predpostavkah delovanja. Institucionalne zahteve šole se po motivacijskih, govornih, normativno-socialnih, čustvenih, spoznavnih kompetencah ne ujemajo z aktualnimi, v družinski socializaciji pridobljenimi sposobnostmi učenca. Potrebna je sistematična analiza posameznika, se pravi šolske strukture in osebnosti učenca. (Hurrelmann, 1999)

Velik del vzgojno-izobraževalnega procesa je namenjen reševanju motečega vedenja posameznih učencev v šoli. To je gotovo področje, ki ga v šoli najtežje obvladujemo, na žalost pa smo pri delu z vedenjsko problematičnimi učenci pogosto neuspešni. Pogosto vprašanje ob takšni motnji je, kdo je tisti, ki se naj v šoli s takšnim učencem ukvarja. Običajno je to šolska svetovalna služba, v nekaterih primerih ravnatelj in razrednik. Največ lahko prav gotovo stori učitelj, ki takšnega učenca poučuje sam. Vsi drugi mu lahko le pomagajo. Pomembno je, kako jasne so vloge posameznikov na šoli, in prav zato morajo biti jasni tudi odnosi med posameznimi vlogami. (Bečaj, str. 88–103)

Mikuš – Kos (1991) je navedla nekaj možnih načinov zmanjševanja disciplinskih težav v šoli:

- ustvarjanje čim ugodnejših fizikalno-ekoloških in socialno-ekoloških razmer za življenje in delo v šoli,
- kakovost učiteljevanja,
- dober odnos med otrokom in učiteljem,
- čim manj pravil,
- kaznovanje kršitev samo pomembnih pravil,
- pomembna pravila morajo biti jasna, odziv učitelja na kršitev pomembnih pravil mora biti stanovit,
- učitelj negativno označi dejanje, ne pa otroka (ta razlika je za otroka zelo pomembna, saj z njo učitelj prepreči, da bi se otrok začel počutiti slab, socialno negativen človek).

Raziskave na področju zmanjševanja odklonskega vedenja v šoli so v ospredje postavile naslednje ugotovitve:

- Učni uspeh zelo visoko sovпада z delikventnim vedenjem (Brusten/Hurrelmann, 1973), zato izboljšanje učne uspešnosti pomeni odpravo pomembnega dejavnika tveganja pri nastanku odklonskega vedenja.

- Treningi socialnih kompetenc se nanašajo na spoprijemanje s šolskimi zahtevami in krepijo odgovornost učenca. Pomembno je poudariti, da bolj kot so ti elementi integrirani v pouk, bolj so učinkoviti.
- Izboljšanje socialne klime vodi v izboljšanje socialnih odnosov ter v učenje ravnanja v konfliktnih situacijah.
- Transparentna in pravična struktura možnosti pomeni vzpostavitev in natančno recenziranje pravil za presojo uspešnosti. Merila morajo vsebovati jasna pravila za pozitivne in negativne sankcije. Vzpostavitev participacijskih možnosti pri šolskih dogodkih povečuje identificiranje s šolo.
- Rekonstrukcija socialnih mrež: prizadevanja, da bi mlade potegnili iz subkulturnih skupin in tako zmanjšali nadaljnjo stigmatizacijo. (Hurrelmann, 1989, v Zorc Maver, 2008)

Značilnost šole je tudi tekmovalnost otrok, saj se učenci ne prestando borijo za dobre ocene, ki so glavno motivacijsko sredstvo tudi za starše. Tekmovalnost ne prestando sili učence v dokazovanje in primerjanje z drugimi. Svojo lastno vrednost morajo stalno dokazovati. Učence z motnjami vedenja in osebnosti (osnova je čustvena motenost) tekmovalnost dodatno ogroža. Učenci se tekmovalnih situacij bojijo, zato v njih dajejo manj, kot so sposobni. Zaradi nizke frustracijske tolerance in slabega ego funkcioniranja v takšnih situacijah agresivno odreagirajo. To je obrambna reakcija pred potrditvijo manjvrednosti, ki se ji je potrebno, če je le mogoče, izogniti. (Bečaj, 1999, str. 89)

Anica Mikuš – Kos (1991) pravi, da vedenjske težave sestavlja več različnih oblik pretiranega in dolgotrajnega odklonskega vedenja, s katerim otrok povzroča neugodje ali škodo svojemu okolju, ali oblik vedenja, ki ne ustrezajo uveljavljenim moralnim normam okolja. Vedenjske težave so vse tiste oblike vedenja, ki delujejo neugodno na otrokovo življenjsko situacijo, na njegovo možnost dejavnega prilagajanja zahtevam okolja in na njegov razvoj, obenem pa so moteče za življenje drugih ljudi. Vedenjsko težaven je otrok, ki se ne more ali noče prilagoditi socialno sprejemljivim normam vedenja, zaradi česar ima sam težave, obenem pa povzroča motnje in težave v svojem okolju. Otrok z vedenjskimi težavami neustrezno reagira na običajne dražljaje in dogodke v svojem okolju. Te reakcije so za okolico moteče in imajo negativne posledice tudi za otroka. Pri vedenjskih težavah gre za ponavljajoče družbeno nezaželeno vedenje. Občasno pri vsakem otroku lahko opazimo vedenje, ki ni primerno in ima obliko negativnega vedenja. Težko najdemo otroka, ki se nikdar ne bi zlagal, a otroka zaradi takšnih občasnih odklonov še ne uvrstimo med vedenjsko težavne. Znano je, da so

nekateri otroci moteči predvsem ali samo v šoli, drugi predvsem ali samo doma. Raziskave so pokazale, da se sodbe učiteljev in staršev o tem, kateri otroci so vedenjsko težavni, pogosto razlikujejo. Zelo malo otrok oboji ocenjujejo kot vedenjsko težavne.

Vstop otroka v šolo ter s tem povezani otrokov uspeh, njegova uveljavitev, vtis, ki ga družina skupaj z otrokom naredi na okolje, so jasni pokazatelji funkcioniranja družine. Zahtevam šole je potrebno prilagoditi dinamiko družine, v družini se razvija sposobnost življenja v širši skupnosti. Šola družina doživlja tudi kot svojo vrednostno oceno. (Tomori, 1994)

Šolska neuspešnost in s tem povezane težave pri vključevanju v proces izobraževanja povečujejo možnost odklonskega vedenja. Za šolsko uspešnost so zraven primarnih intelektualnih sposobnosti potrebne še temeljne sposobnosti socialnega prilagajanja, pripravljenost za sodelovanje v šolskem procesu ter zmožnost odpovedovanja trenutnim drugačnim željam, kadar delo za šolo zahteva dejavno prizadevanje. Teh lastnosti otroci z vedenjskimi težavami nimajo, za mnoge je šolanje muka in prisila. V družinskem in socialnem okolju, ki ga obkrožata, znanje ne predstavlja vrednote, šola je nujno zlo, možnost zaposlitve je časovno odmaknjena, premalo stvarna in privlačna nagrada za uspešno šolanje. Pomanjkanje pozitivnih izkušenj in slabše sposobnosti za vztrajno in potrpežljivo delo so pogosti vzroki za neustrezno vedenje in šolsko neuspešnost. Ti otroci imajo veliko pomanjkanje notranje discipline, odgovornosti in samostojnega prizadevanja, zato so tudi za šport in druge oblike sprostitve slabo motivirani. Vse dejavnosti, ki so povezane s trudom, možnostjo neuspeha ali izgube, so zanje neprivlačne. (Tomori, 2000)

Šola je tako prevzela prevladujočo nadzorno in vzgojno funkcijo nad odraščajočimi posamezniki. (Ule, 1996, str. 10) Robinson in Tayler (1989) poudarjata, da v šolskem sistemu prevladuje storilnostna naravnost, ki je obenem tudi značilnost širšega socialnega okolja. De Bellis (2001) omenja tudi pomen bioloških faktorjev (nižji inteligenčni količnik, težave s spominom in koncentracijo), kar lahko posledično privede do šolskega neuspeha in pojava nasilnega vedenja pri otroku ali mladostniku. Zato se zastavlja vprašanje, kakšen delež pri oblikovanju negativne samopodobe ter čustvenih obremenitev nosi šola s svojim specifičnim načinom dela.

Za populacijo otrok z vedenjskimi in čustvenimi težavami je ob koncu osnovnega šolanja razvidno okvarjeno funkcioniranje na vseh pomembnejših življenjskih področjih, če se razmere doma, v šoli in v okolju ne spremenijo na bolje. Zanje je značilno:

- "disocialna simptomatika ("špricanje", stopnjevalna agresivnost, vandalizem, laganje, kraja, odklanjanje avtoritete, beganje od doma ipd.),
- absolutna ali relativna šolska neuspešnost,

- slabe delovna navade (tudi pri igri jih ni več),
- pomanjkanje interesov (otroka nič več ne zanima, prisotni so le še pasivni interesi kot branje stripov, kajenje, obiskovanje kinematografov, gledanje televizije, poslušanje glasbe ipd.),
- pomanjkanje stikov z vrstniki, ki nimajo težav v socialni integraciji (med njimi nima prijateljev, intenzivneje se druži le s takšnimi, kot je sam),
- pomanjkanje pristnih stikov z odraslimi (tudi v sorodstvu ni nikogar, na katerega bi bil posebej navezan in bi mu resnično zaupal),
- izločenost iz socialnega okolja (tudi če je bil vključen v kakšen klub ali organizacijo, sedaj ni več)." (Bečaj, 1987, str. 78)

4.1.5 Vrstniki

Šolsko ozračje, šolska klima, je izredno pomemben dejavnik počutja učencev, po katerem se šole med seboj razlikujejo. Termin vključuje širok spekter odnosov med vodstvom šole, učitelji in učenci ter vsemi drugimi zaposlenimi. Zajema tudi oblikovanje in izvajanje odločitev, programa, podporo in pomoč učencem, ustvarjalnost ...

Razredna klima vključuje odnose med posamezniki, upošteva osebnostni razvoj posameznika, poleg tega pa vključuje elemente sistema. Se pravi, da povečuje kohezivnost in akcijsko učinkovitost ter obsega vse procese v ožjem okolju. (Zabukovec, 1993)

Šola ni le socialna institucija s specifičnim delovanjem, ampak tudi okolje za razvoj posameznika. Za osnovnošolskega otroka na razredni stopnji je razred osrednji socialni kontekst, ki ga doživlja kot socialno enoto. Otroci v tem obdobju komunicirajo tako z učiteljem kot tudi z vrstniki. Učitelj predstavlja avtoriteto in vodjo, oblikuje ozračje v razredu, gradi temelje odnosov med posamezniki in razredom kot celoto. Skupina vrstnikov deluje kot socialna skupina, neodvisno od odraslih, s pravili in lastno strukturo in je pomembna za ustvarjanje prijateljstev, občutka pripadnosti in socialnega statusa.

Za učence na predmetni stopnji pa postane šolsko polje osrednje socialno polje. Učenec komunicira z različnimi učitelji in različnimi vrstniki. Zaveda se šole kot socialne organizacije, jo lahko prejema in tako prispeva k njenemu delovanju ali razvoju. Lahko pa mu je le izziv in želi spreminjati sistem.

Doživljanje sebe in svoje samopodobe je v obdobju otroštva močno odvisno od ocene naših vrstnikov, prijateljev. Prav to je obdobje, ki je močno povezano s potrebo po sprejetosti, (pri)ljubljenosti.

V adolescenci je ta potreba še toliko večja zaradi splošne notranje negotovosti in sočasne velike neučakanosti po sprejetosti in upoštevanju. Zaradi pomanjkanja izkušenj z lastnimi učinkovitimi konstruktivnimi prizadevanji pa je samopotrjevanje v adolescenci težje in zahtevnejše. (Erikson, 1978)

Pred vstopom v obdobje adolescence se mladostniki večinoma identificirajo s starši, v adolescenci pa se pričnejo identificirati z vrstniki. Čeprav je značilnost mladostnikov ta, da so uporni, so v stikih z vrstniki presenetljivo konformistični. Pripadnost skupini je izrazitejša pri tistih mladostnikih, ki ne čutijo pripadnosti in sprejetosti v širšem socialnem okolju. Odklonsko vedenje postaja v vrstniških skupinah pogosto v funkciji dokazovanja moči in sprejetosti. Meško (1996, str. 84) pravi, da je *"... od mladostnikov, ki se družijo z odklonskimi vrstniki, ki uživajo droge, so nasilni, zgodnje spolno dejavni, pričakovati, da se bodo tudi sami tako vedli."* Mladostnika vodi želja po sprejetosti med vrstniki, saj je to v tem obdobju najpomembnejše.

Pomemben dejavnik tveganja, ki je povezan z odnosi z vrstniki, je tudi ta, da na takšen način mladi že zgodaj pridejo v stik z odklonskimi dejanji. V tem obdobju jih pogosto sprejemajo nekritično in kot znamenje upora proti odraslim. Meško (prav tam) pravi, da *"... čim bolj zgodaj pričnejo mladi ljudje uživati droge, izvrševati kazniva dejanja, se udeleževati v nasilništvu, biti spolno aktivni in imeti težave, povezane s šolo, večje je tveganje glede kasnejšega trdovratnega odklonskega vedenja."*

Prav tako je bistvena integracija otrok in sprejetost med vrstnike v razredu, saj lahko težave sošolcev in sošolk predstavljajo pomemben razlog, da se otroci vedejo zadržano in nezainteresirano ter izgubljajo stik s šolo. (Braun in Wetzel, 2000) Zato so, kot pravi Gogala (2005), odnos, kontakt in pedagoški eros bistveni mejniki, kako otroka vključiti v učno-vzgojni proces. Bistveno je, kako otrok doživi učitelja, saj mu učiteljeva sprejetost in razumevanje gotovo predstavljata ključ za vztrajanje.

4.1.6 Osebnostne značilnosti

Osebnostne značilnosti so pogosto vzrok odklonskega vedenja, vendar je težko ločiti osebnostne lastnosti, ki so otroku prirojene z njegovo konstitucijo in temperamentom, od tistih, ki jih pridobi z razvojem pod vplivom okolja in v interakciji z njim. Vse osebnostne značilnosti se kažejo navzven skozi vedenje posameznika in, kar je še pomembnejše, vplivajo tudi na interese, socializacijo, izobraževanje, način obvladovanja stresov ter frustracij itd.

4.1.6.1 Konstitucijske lastnosti

Vsak posameznik je edinstven in neponovljiv in z mnogimi lastnostmi že otroci kažejo na svojo individualnost. V naših genih sta med drugim zapisani tudi konstitucija in temperament, ki precej določata otrokov nadaljnji razvoj in posredno vplivata na vedenje in obnašanje. Nekateri otroci imajo konstitucionalne posebnosti, ki jih zaznamo kot težjo prilagodljivost na spremembe v okolju, impulzivnost, razburljivost, intenzivnejše čustvovanje in odzivanje na reakcije v okolju. (Tomori, 1983)

Na vedenje oseb, ki se vedejo odklonsko, najpogosteje vpliva impulzivnost, za katero je značilno takojšnje odzivanje brez premisleka, nestrpnost in slabše sposobnosti za obvladovanje čustev, zlasti jeze, ter v skladu s tem zmanjšana zmožnost nadzora lastnih impulzov. Otroci so sposobni razumeti, da njihovo vedenje ni primerno, vendar to bistveno ne vpliva na motiviranost za trud k večjemu obvladovanju svojega vedenja. Sodobne raziskave duševnih funkcij pri odklonskem vedenju mladoletnikov ugotavljajo tudi zvišan prag za vznemirjenje, kar raziskovalci pogojujejo z nižjo ravniyo adrenalinskih glukokortikoidov v organizmu, snovi, ki so povezane z odvisnostjo na stres. (Olweus, 1987, v Tomori, 2000)

Za svoje dobro počutje takšni mladoletniki potrebujejo veliko intenzivnega gibanja, sicer so nemirni, nestrpni in napeti. Za dobro počutje tako sami sprožijo čim bolj razburljivo dogajanje ali pa sami poiščejo okoliščine, ki jim nudijo zadoščenje po vznemirjenju. Za njih je značilna tudi ekstravertiranost, kar pomeni, da so usmerjeni navzven, v akcijo, in ne vase, v svoj notranji svet. Pripisujemo jim tudi dobro energetske opremljenost in vitalnost.

Povečana impulzivnost, razburljivost in težave pri obvladovanju čustev so lahko posledica konstitucijskih lastnosti, lahko pa so posledica psihoorganskih motenj kot posledica poškodb osrednjega živčnega sistema (poškodbe glave, meningitis, porodne poškodbe itd.). (Tomori, 2000)

4.1.6.2 Psihološke lastnosti

Tveganje za razvoj nezaželenega odklonskega vedenja se pojavi že zgodaj v otroštvu s številnimi dejavniki, ki so se ob neugodnih posledicah tega vedenja še utrjevale in stopnjevale. Med takšne sodijo slaba, nizka samopodoba in raven samospoštovanja, potreba po sprejetosti v skupino vrstnikov, slabša socialna zrelost, ki se lahko razvije ob nejasno zastavljenih mejah in čustveno nestabilnem in nespodbudnem okolju, ter nesposobnost za

prevzemanje odgovornosti, saj razloge za svoje ravnanje običajno vidijo zunaj sebe, v drugih ljudeh. (Tomori, 2000)

Samopodoba ali predstava, ki jo človek zgradi o sebi, je bistvenega pomena in eden izmed odločilnih dejavnikov, ki vplivajo na vedenje in čustvene odzive že v otroštvu. Samopodoba je skupaj z vzgojo v družini tesno povezana z oblikovanjem našega vrednostnega sistema, oblikovanja našega odnosa do sveta in načina, kako vanj vstopamo. Pogosto samopodoba odloča tudi o tem, kakšen je naš odnos do drugih ljudi in kakšne odnose razvijamo do tistih, ki predstavljajo naš ožji in širši socialni krog. Vpliva na način posameznikovega spoprijemanja s preizkušnjami ter na njegovo uspešnost pri reševanju težav in na njegovo ustvarjalnost. Lastna prizadevanja in vedenje skuša otrok uskladiti z mejami, ki mu jih postavijo odrasli. Svetu, ki mu pripada, skuša ugajati, k temu ga spodbujajo, ga hvalijo, nagrajujejo ali pa kaznujejo za značilnosti, ki vrednotam njihovega socialnega in kulturnega okolja ne ustrezajo. Prav v slednjem primeru otrok o sebi dobiva slabo podobo in tako postaja stalen vir nezadovoljstva s seboj. (Tomori, v Ehrhardt, 1996)

Pozitivna samopodoba je nujna za to, da posameznik verjame vase, da se za svoje dosežke primerno trudi in da se zaveda svojih sposobnosti. Čeprav se samopodoba oblikuje skozi vse življenje, pa je najpomembnejše obdobje otroštva in oblikovanje samopodobe v družini.

Otrok, ki je v družini v vlogi dežurnega krivca, se obtožuje za dejanja, ki niso odvisna od njega, s seboj je nezadovoljen in v odnosih v stalni, nepotrebnih obrambi. Družine lahko imajo do otrok previsoka ali pa prenizka pričakovanja in nobeno od teh ni dobro. Prevelika pričakovanja otroka povzročajo pri otroku nesposobnost in pomanjkanje vere vase, utrjuje se negativna oziroma slaba samopodoba. Prav tako so slaba prenizka pričakovanja do otrok, ki povzročajo pasivnost. Družina je tista, ki se bojuje namesto svojega otroka za njegove dosežke. (Tomori, 1994)

Žagar (1991) na osnovi povzetkov angleške raziskave navaja dejavnike, ki pozitivno vplivajo na psihosocialni razvoj vseh otrok (ne le motečih):

- realna pričakovanja glede dela in vedenja učencev,
- ustrezni vedenjski modeli s strani učiteljev,
- spoštovanje do otrok z nudenjem priložnosti otrokom, da prevzamejo odgovornost in da aktivno sodelujejo pri organizaciji raznih aktivnosti,
- spodbujanje prosocialnega vedenja z jasno izraženimi pričakovanji do otrok,
- široka, razumna raba nagrajevanja in spodbujanja in minimalna raba kaznovanja,
- minimum disciplinskih intervencij,

- jasne povratne informacije učencev (te se nanašajo tudi na ocenjevanje znanja. Zato je pomembno, da vsako oceno učitelj razloži. Ocena je namreč tako zelo pomembna tudi za to, ker močno psihično obremenjuje učenca), način poučevanja, ki je usmerjen v razred kot celoto, saj pretirano usmerjanje v posameznika povzroči, da učitelj izgubi stik z drugimi učenci v razredu.

5 Zakonska podlaga za otroke v osnovni šoli, ki so opredeljeni kot vedenjsko in čustveno težavni

Pogosto si pod kategorizacijo vedenjske in čustvene težave predstavljamo otroke, ki so nemirni, živahni, agresivni in "neobvladljivi". Med čustveno težavne osebe prištevamo namreč tudi izjemno pridne, mirne in pretirano ubogljive otroke, čeprav njihovo vedenje ni tako moteče.

V okviru učnega procesa otrokom oziroma mladostnikom s posebnimi potrebami pomagamo z individualizacijo in notranjo diferenciacijo pouka, z dopolnilnim in dodatnim poukom, z individualnimi oblikami pouka, z individualnimi programi pomoči (prilagoditvami) ter s fleksibilno diferenciacijo in nivojskim poukom na predmetni stopnji osnovne šole.

Individualizacija se nanaša na učne vsebine, je kvantitativna in kvalitativna, je didaktično metodična, pri čemer gre za modificiranje učnih metod, kombiniranje učnih metod in socialnih učnih oblik – homogene in heterogene skupine, dvojice, individualne oblike ... (Zupančič, 1998)

Koncepcija vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami pri nas ima strokovno podlago v Beli knjigi in upošteva naslednja načela:

- načelo enakih možnosti ob upoštevanju individualnih razlik med otroki,
- načelo pravice do izbire in drugačnosti,
- načelo omogočanja uspešnega zaključka osnovne šole in nadaljevanja izobraževanja,
- načelo ohranjanja ravnovesja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja,
- načelo integracije učencev in učenk z motnjami v razvoju.

V Zakonu o osnovni šoli (Ur. l. št. 102/2007) so našteje tudi skupine otrok s posebnimi potrebami in zanje določeni programi izobraževanja.

Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami so:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,

- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami,
- učenci z učnimi težavami,
- posebej nadarjeni učenci.

5.1 Od integracije do inkluzije

Doslej je bila pretežna skrb v vzgojno-izobraževalnem procesu posvečena učnemu procesu, mnogo premalo pa vključevanju v socialni prostor. Učencem so učitelji nudili pomoč, vendar je le-ta zlahka pripeljala do občutka drugačnosti, istočasno pa je lahko pripeljala do nesamostojnosti in/ali izključevanja. Usposobljenost učiteljev in vzgojiteljev za bolj učinkovito pomoč brez stigmatiziranja zamuja, saj je izobraževanja v tej smeri pri učiteljih bolj malo.

Skrb za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami se je skozi zgodovino spreminjala in prilagajala spremembam v družbi. Pri tem sega prizadevanje za izobraževanje in vzgojo otrok s posebnimi potrebami v matičnem šolskem okolju v šestdeseta leta dvajsetega stoletja. Takrat so zahtevali vključitev otrok na meji normalnih duševnih sposobnosti v osnovne šole. V sedemdesetih in osemdesetih letih je potekalo prizadevanje za ustrezno učno pomoč otrokom s specifičnimi učnimi težavami. Korenite spremembe je leta 1996 prinesel Zakon o osnovni šoli, ki mu je leta 2000 sledil še Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki je kot bistveno novost uvedel uveljavljanje integracije in inkluzije, ki v današnji postmoderne družbi zahteva večjo usposobljenost učiteljev za bolj učinkovito pomoč brez stigmatiziranja.

Bistvena novost nove zakonodaje je torej uveljavljanje integracije. Integracija dobesedno pomeni povezovanje delov v celoto, v našem primeru posameznika in družbe; v psihološkem smislu pomeni harmonično delovanje osebnosti, v socialnem pomenu pa harmoničen odnos med posameznikom in družbo za vključitev v socialno celoto, v kateri te osebe ohranijo svojo identiteto. (Novljan, 2000)

Otrok s posebnimi potrebami naj bi bil vključen v tisto redno šolo, ki ga je pripravljena sprejeti. Nad integracijo morajo biti navdušeni in pripravljeni vsi, tako ravnatelj, učitelji kot tudi starši. (Kotar, 2001)

V procesu integracije imajo najpomembnejšo vlogo učitelji, saj so neposredni udeleženci vzgoje in izobraževanja. Zanje je nujno poznavanje problemov otrok s težavami v razvoju, specifičnih faktorjev učenja, vzrokov prizadetosti, didaktičnih možnosti in najustrežnejših oblik vzgoje in izobraževanja v integracijskih pogojih.

Zakonski predpisi obvezujejo samo formalno, ne zagotavljajo pa uspešne integracije brez motiviranega sodelovanja učiteljev in drugih strokovnjakov ter njihove svobodne odločitve za to. Z dodatnim izobraževanjem in informiranjem naj bi učitelje poskušali strokovno usposobiti, hkrati s tem pa poskušali premostiti oziroma odpraviti predsodke, ki so še živi, strah, občutke nemoči in ogroženosti ter utrditi optimizem, pripravljenost in zaupanje.

V zvezi z integracijo Žerovnikova (2002) izraža zaskrbljenost, ker so tudi za otroke s posebnimi potrebami predpisani enaki standardi znanja kot za ostale osnovnošolske otroke, kar pa je težko ali celo nemogoče doseči. Kot pravi, bi v skupni osnovni šoli morale biti omogočene razlike v znanju, saj so v nadaljnjem šolanju možne razlike, ki kljub vsemu vodijo v poklic.

V razvitem svetu je integracijo otrok s posebnimi potrebami v redne šole presegla inkluzija – socialno vključevanje izključenih. Med integracijo in inkluzijo so očitne razlike.

Integracija na področju vzgoje in izobraževanja je politika, ki usmerja otroke s posebnimi potrebami v redne osnovne šole, v redne razrede brez diskriminiranja glede na raso, na pripadnost etničnim in narodnostnim skupinam, kulturi, razvojnim prikrajšanostim in oviram. (Skalar, 2000)

Inkluzija oziroma socialno vključevanje pomeni, da se vključi v glavni tok ljudi različnih kultur, ras, religij, nacionalnosti, narodnostnih manjšin in drugačnosti, ki izhajajo iz rizičnih, funkcionalnih, mentalnih in emocionalnih okvar, primanjkljajev in prikrajšanosti. (prav tam)

Z inkluzijo se povečuje obseg populacije otrok, ki zaradi delne ali popolne socialne izključenosti v šoli doživljajo strese in frustracije, ki vplivajo na njihovo samospoštovanje in samopodobo, posredno pa njihovo učno uspešnost.

Inkluzija preusmerja pozornost od otrok s posebnimi potrebami k vsem izključenim otrokom (otroci narodnostnih manjšin, iz subkulturnih socialnih okolij, iz revnih družin; otroci z lažjimi učnimi in vedenjskimi težavami, ki jih še ne bi uvrstili med otroke s posebnimi potrebami ...). Pri uveljavljanju socialne vključenosti kot vrednote ima šola zelo pomembno vlogo, saj mora šola:

- graditi kvalitetne odnose med vsemi otroki (med vključenimi in izključenimi), ki temeljijo na prijateljstvu, sodelovanju in strpnosti,
- izhajati iz predpostavke, da imajo posebne potrebe vsi otroci,

- nuditi pomoč vsem otrokom, ko jo potrebujejo, takšno in toliko, kot je potrebno.

Skalar (2000) meni, da inkluzivna paradigma presega obseg populacije, ki jo določa Zakon o usmerjanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. št. 3/2007) podrobneje ureja usmerjanje otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Za skupine otrok s posebnimi potrebami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja, določa torej načine in oblike vzgoje in izobraževanja. Po podatkih Ministrstva za šolstvo in šport bi naj v letu 2009 bilo več kot 9000 otrok in dijakov integriranih, zato je ministrstvo v začetku decembra 2009 predstavilo izhodišče za novelo zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, s katerimi se osredotočajo na otrokove potrebe in ne na težavo.

Razlogi za spremembe, ki jih navaja Ministrstvo za šolstvo in šport (Kovšca, 2009), so:

- Ob nastanku izhodišč za integracijo otrok s posebnimi potrebami je namreč še vedno prevladal princip usmerjenosti v težavo, motnjo, primanjkljaj in manj v ustvarjanje pogojev za dejansko integracijo, ki vključuje celosten pristop in nudenje ustrezne strokovne podpore otroku. V spremembah zakona ministrstvo vztraja, da je ključna usmeritev integracija otrok s posebnimi potrebami, osnovni cilj pa otrokov razvoj.
- Zaradi usmerjenosti v primanjkljaje se je razvila predvsem učna pomoč, še posebej v srednjih šolah, in manj ustvarjanje podpore, razumevanja in strokovnih pristopov k sprejemanju in nudenju socialnih mrež in podpor ob upoštevanju otrokovih potreb oziroma največje koristi.
- Število strokovnjakov, ki so vstopali v šolski prostor, se je počasi, vendar prepočasi ali pa sploh ne spreminjalo, zato so pomoč izvajali predvsem učitelji in premalo strokovnjaki posameznih strok.
- Učitelji posameznih strok, ki izvajajo učno pomoč, niso dovolj usposobljeni za izvajanje podpor, pomoči in odpravljanje težav na posameznih specifičnih področjih učenja in poučevanja.
- Šolski kolektivi so premalo spoznani s potrebami otroka in premalo strokovno usposobljeni za razumevanje težav in pristopov k otroku s posebnimi potrebami.

- Zakon ni reševal vprašanja pomoči in svetovanja v obdobju takoj po rojstvu otroka (**zgodnja obravnava**), saj ni omogočal strokovne podpore za starše in otroke v dobi, ko neposredno strokovno pomoč in podporo najbolj potrebujejo.
- Nujna je vključitev novih strok in spoznanj na posameznih področjih specialnih znanj, saj dosednji način oblikovanja komisij ni vedno omogočal vstopa novih strok in novih doktrin.
- Mobilna služba stroke se prepočasi razvija v osnovni in srednji šoli.
- Strokovne institucije s posameznih področij strok so imele premajhen vpliv na razvoj stroke in širitev kroga usposobljenih strokovnjakov, ki vstopajo v sistem pomoči otrokom.
- Izvajalci pomoči (vrtci, šole) niso imeli vedno zagotovljenih strokovnjakov posameznih strok.
- Zavedamo se, da posamezne skupine otrok potrebujejo tudi druge oblike pomoči.
- Ocena je, da vrsta in obseg pomoči premalo upošteva tudi specifične potrebe otrok.

Predlog prinaša spremembo definicije otrok s posebnimi potrebami, usmerjanje v otrokovo korist v skladu s sprejetimi družbenimi konvencijami, jasnejše določanje standardov znanj in prehajanje med programi, zgodnejšo obravnavo, strokovne centre in bolj usposobljen kader.⁹

⁹ Prav gotovo je na področju usmerjanja otrok s posebnimi potrebami potrebno nekaj spremeniti. Zavedamo se tudi, da je to proces, ki traja, pa vendar so pred nami otroci, ki pomoč potrebujejo in so žrtve neustrezne integracije in inkluzije. Ob neustrezni ali pomanjkljivi integraciji in inkluziji (ki se v veliko primerih izkaže in ki je tudi podlaga za magistrsko nalogo), nismo naredili ničesar, da bi se otroci, ki imajo posebne potrebe, počutili bolje, da bi bili ustrezno sprejeti. Predvsem si s pomanjkljivostmi nakopljemo še več težav, iz katerih ne najdemo poti ne mi in ne otroci.

6 Pomoč otrokom z vedenjskimi in čustvenimi težavami v osnovni šoli

Otroci in mladostniki z vedenjskimi in čustvenimi težavami so skozi zgodovino dobivali različne nazive. Leopold Bregant je uvedel naziv otroci in mladostniki z motnjami vedenja in osebnosti po zgledu hrvaške opredelitve otrok, ki so jih opredelili kot otroke in mladostnike s težavami v socialni integraciji. Poznavanje dejavnikov, ki vplivajo na vedenjske in čustvene težave, pomagajo pri uspešni obravnavi in preprečevanju teh težav pri otrocih. Kot najpomembnejše bi izpostavila tudi možnost preventive in ne zgolj kurative, za katero mislim, da ji v splošnem dajemo v šolskem prostoru prednost. Pri obravnavi težav je potrebno upoštevati vse osebne značilnosti, ki so povezane z dejavniki tveganja, predvsem pa se moramo zavedati, da se bo brez primerne dela stanje takšnega otroka samo še slabšalo.

Družina in starši bi morali biti tisti, ki bi bili otroku prva in najmočnejša opora. Starši, ki se z otrokom veliko ukvarjajo, poznajo njegov način reagiranja in doživljanja, so mu sposobni z veliko mero razumevanja, opore in spodbude pomagati in rešiti probleme ter težave, katerim sam ni kos. Pri tem lahko staršem pomagajo tudi strokovnjaki in ustrezne ustanove, ki se ukvarjajo s psihološkimi, socialnimi, psihiatričnimi problemi otroka. (Tomori, 1983)

Družina mora imeti ustrezen uvid v otrokovo vedenje, kar pomeni, da brez zanikanja, opravičevanja in iskanja razlogov v okolju, dosledno, trdno, naklonjeno in strpno, otroku pomaga, da se potrudi zase na nerazdiralen, neškodljiv način, da se drži smiselnih omejitev in postopoma razvija svoje sposobnosti na socialnem, izobraževalnem in delovnem področju. (Tomori, 2000, str. 109)

Prognostično je ugodneje, če se odklonsko vedenje pojavi čim kasneje, saj ima otrok že dovolj pozitivnih izkušenj, na podlagi katerih ga je mogoče motivirati za opuščanje neustreznega vedenja. Zgoden začetek vedenjskih težav je pokazatelj izredno slabe otrokove prilagodljivosti in vodljivosti ter neprožnosti okolja, ki ne uspeva preusmerjati otrokovega vedenja k manj neustreznim načinom sprostitve, uveljavitve in vzpostavljanja stikov z drugimi. Povezanost neprilagojenega vedenja s konkretnimi neugodnimi zunanjimi okoliščinami je prognostično boljša kot utirjen odklonski vedenjski slog, ki ga otrok izkazuje v vsaki situaciji. V prvem primeru gre za odziv na določeno dogajanje, v drugem pa za notranje motive in potrebe otroka po prestopanju meja. Sposobnost čustvenega odzivanja, zmožnost za obžalovanje, uvid neustreznega vedenja, dobri medosebni odnosi, mladostnikov odnos do prihodnosti, motiviranost za nekaj, kar ga še čaka, izkušnje s konstruktivnimi dejavnostmi in druženje z vrstniki, ki se ne vedejo odklonsko, čustvena opora družine, zaledje

ustrezne socialne mreže, so pomembni dejavniki pri preprečevanju odklonskega vedenja. (Tomori, 2000)

Ob družini je šola najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na otrokovo življenje in njegov razvoj. Zanj je šola fizični in psihosocialni življenjski prostor s številnimi pomembnimi odnosi in dogajanjem. Številne raziskave kažejo, da v šolah, v katerih je dobro psihosocialno ozračje, učenci dosegajo boljše rezultate. Sodobnejši pristopi poučevanja poudarjajo povezanost motivacijskih, socialnih in emotivnih procesov s kognitivnimi procesi.

Najpogostejše vprašanje in tudi dilema ob srečanju z vedenjsko težavnim otrokom je, kdo se bo z njim ukvarjal. Gre za kompleksno težavo, pri kateri je potreben timski pristop in ne le parcialno obravnavanje. Prav gotovo pa lahko pri odpravljanju motečega vedenja največ stori učitelj sam, vsi drugi mu le pomagajo.

Zaradi čedalje več mladih, ki zadržujejo vse tesnobe in rane v sebi, Dekleva in Razpotnik (1999) menita, da heterogenost vzrokov in načinov izključenosti zahtevata tudi heterogenost pristopov. Čačinovič Vogrinčič (2006) meni, da mora biti učenec soustvarjalec v projektu pomoči. "Šola lahko vedno znova spodbudi, strokovno podpre in zaveže vse odrasle, ki sooblikujejo otrokovo življenje v šoli, da utemeljijo svoje delo in sodelovanje na dialogu in sodelovanju z učencem. Učenec mora biti aktiven udeleženec tako učnega procesa kot procesa (projekta) pomoči." (prav tam, str. 90)

V osnovnih šolah je vse več učencev, ki jih zaznavamo kot učence z vedenjskimi in čustvenimi težavami in s svojim motečim vedenjem povzročajo težave učiteljem, staršem in širšemu okolju. Prav zato je velik del vzgojno-izobraževalnega procesa namenjen reševanju motečega vedenja posameznih učencev v šoli. Najboljše ravnanje je zagotovo tisto, ki preprečuje, da bi se težave sploh pojavile. Tako bi temeljni koncept vzgoje in izobraževanja moral biti preventivno delo, kjer je veliko različnih pristopov in metod, med katerimi je, kot pri metodikah vzgojnega dela, težko izpostaviti tiste, ki so uspešne, in tiste, ki to niso. Zagotovo pa je preventiva tista, ki nudi pravilno, zadostno in morebitnim težavam ustrezno "pomoč".

Pojem prevencija predstavlja skupno formulo za racionalen in pregleden pristop za vse tiste oblike vedenja, ki so povezane z nevarnostmi, škodo, negotovostmi, težavami, konflikti oziroma s tem, kar ni zaželeno. (Schilling, 1995)

Termin prevencija se je pojavil šele v 20. stoletju, kjer ga je Gertrud Bäumer opredelila kot skupno delo zdravljenja ali preprečevanja, ki naj bo usmerjeno k praktičnemu delovanju.

"Težave je potrebno rešiti, odnose izboljšati in otrokom ter mladostnikom spodbujati razvoj, jih podpirati, ne pa biti v drži gasilcev, ki reagirajo, ko je otrok že oškodovan. Tako lahko rečemo, da je prevencija pravočasna intervencija ali prava reakcija ob pravem času." (Krajncan, 2007, str. 121).

Prevencija mora biti pravočasna investicija, ki mladim omogoča logično, praktično, neprotislovno in resnično suverenost v prostovoljnem delovanju in izpolnitvi zakonite pravice ustrezno obravnavanih. (Bauer, 2005)

Klasifikacijske možnosti prevencije glede na ciljne skupine so zelo različne, saj jih razlikujemo glede na spol, socialno pripadnost, cilj, vrsto preprečevanja itd. Preventivne strategije temeljijo na spremembah ljudi, socialnih položajev in situacij. Preventivna funkcija omogoča, kako oblikovati, načrtovati in izvesti preventivno dejavnost, ki ne bo prinesla škode v sodobnem času družbe tveganja, saj je neljube, moteče, tvegane elemente potrebno odstraniti iz posameznih sektorjev ali iz družbe kot celote in hkrati odstraniti ali usmeriti rizične dejavnike. (Bauer, 2005, Olk, 1995)

Pozornost primarne prevencije v osnovni šoli je usmerjena v kreiranje primarnih (v šolah), sekundarnih (v učilnici) in terciarnih (individualnih) oblik podpore za izboljšanje rezultatov v povezavi z načinom življenja (osebni, zdravstveni, družbeni, družinski, poslovni, rekreativni) za vse otroke in mladostnike, da bi zmanjšali vpliv, delovanje in pomembnost vedenjskih težav in povečali funkcionalnost zelenega vedenja. (Melzer, 2006)

Raziskave kažejo, da je preprečevanje resnejših težav veliko bolj uspešno, če domače okolje in šola v celoti podpirajo osvajanje in uporabo strokovno vodenih metod. (Holtappels, Heitmeyer in Melzer, 2006)

Sekundarna preventiva je dajanje intenzivne in ciljne intervencije za podporo tistim učencem, ki ne reagirajo na napore, vložene na nivoju primarne preventive, in zajemajo manjše skupine učencev, medtem ko je terciarna preventiva usmerjena na potrebe posameznikov, ki kažejo vzroke težjih oz. že trajnejših vedenjskih težav. (Melzer, 2006)

Cilj terciarne preventive je zmanjšati problem motečega vedenja in povečati učenčeve zmožnosti prilagajanja ter možnosti za zvišanje kvalitete življenja. (Elsner, 2007)

Terciarna prevencija je najuspešnejša, ko obstajata pozitiven primarni (šolski) in sekundarni (razredni) pristop. V proces učinkovite podpore bi morali vključiti posameznika in ljudi, ki jih učenec dobro pozna. Tiste, ki sodelujejo v doseganju pozitivnih sprememb, kjer delujejo kot tim za podporo ustreznemu vedenju. (Melzer, 2006)

Krajncan (2007) meni, da je zgodnja prevencija pred naveličanostjo v šoli vse prevečkrat izpuščena, saj razredni učitelji spustijo iz rok posameznike, ki se vedejo neprilagojeno ali se umaknejo v svoj svet, zato je potrebno definirati kriterije, ki kažejo, da se z otrokom nekaj dogaja. "Kar manjka, so sistematično elaborirane izkušnje in zaznave, ki pravočasno ugotavljajo posamezne orientacijske znake za 'alarm', poleg njih pa tudi ciljne in delujoče strategije ter transparentne izkušnje, da bi težave mladih učinkovitejše reševali." (prav tam, str. 125)

Pogosto vprašanje pri delu z vedenjsko problematičnimi učenci v osnovni šoli je, kdo je tisti, ki se naj v šoli s takšnim učencem ukvarja. Običajno je to šolska svetovalna služba, v nekaterih primerih ravnatelj in razrednik. Največ lahko prav gotovo stori učitelj, ki takšnega učenca poučuje sam. Vsi drugi mu lahko le pomagajo. Pomembno je, kako jasne so vloge posameznikov na šoli, in prav zato morajo biti jasni tudi odnosi med posameznimi vlogami. (Bečaj, 1987, str. 88–103)

Problem preventive je, katerim ciljem slediti v najširšem pomenu besede. Šola si lahko ob različnih učencih postavlja približno takšne cilje:

- "... preprečiti nastanek vedenjske motenosti,
- odpraviti motnjo,
- ublažiti motnjo, ki je ne moremo odpraviti,
- obdržati motenost na istem nivoju, preprečiti poslabšanje,
- 'preživeti' ..." (Bečaj, 1987, str. 84)

Najpomembnejši pogoj je, zastaviti si realne in dosegljive cilje za posameznega otroka, saj nam mora biti razumljivo, da se pogosto lahko zgodi, da "... če otroku iz popolnoma objektivnih vzrokov ne moremo pomagati, je naš cilj torej ta, da naredimo vse, da mu ne bi še bolj škodili, in s tem puščamo vrata vsaj priprta za nekoga drugega, ki se bo v otrokovem življenju šele pojavil in mu morda koristil." (Bečaj, 1987, str. 85)

Arnšek (2001) navaja kot cilje preventive, ko govori o cilju za izboljšanje telesnega in duševnega zdravja, preprečevanje socialne izključenosti, ozaveščanje ljudi, da prevzemajo odgovornost za lastno zdravje in življenje ter razvijanje čustvene, kognitivne in vedenjske spretnosti pri posameznikih. Primarna preventiva je uspešna in učinkovita takrat, ko so jasno opredeljeni vzroki določenih težav. Cilj prevencije je preprečiti nastanek nezaželenega vedenja in ponuditi otroku dovolj podpore in virov v pozitivnih oblikah vedenja.

Zagotovo pa je ob tako kompleksnih težavah, kot so vedenjske in čustvene težave učencev, ki so izrazito reaktiven pojav, odvisen od notranjih (razpoloženskih) in zunanjih spodbud (sošolcev, učiteljev, predmetov oz. učne snovi, razredne klime itd.), nujno potreben timski pristop in ne le parcialno obravnavanje. Tako je tudi sodelovanje s starši bistvena naloga šole. Raziskava Resmana in sodelavcev (1999) je pokazala, da svetovalni delavci na šolah, učenci, učitelji in ravnatelji potrebujejo sodelovanje, računajo nanj in ga tudi vzpostavljajo pri reševanju vsakdanjih problemov. Starši so pomembni faktor pri sodelovanju s šolo in za sodelovanje tam, kjer učenec potrebuje pomoč, saj so takšne situacije rešljive le, če gre za timski pristop. Povezovanje šole s starši je raznoliko, tudi akterji povezovanja so različni: vodstvo šole, razredniki, učitelji, starši, učenci, svetovalna služba, institucije zunaj šole. Čačinovič Vogrinčič (2006, str. 87) meni, da mora biti socialno delo s starši prispevek k spoštovanju, kompetentnosti in dostojanstvu. Socialno delo mora prispevati k večji moči družine pri reševanju težav njenih otrok.

6.1 Različne vloge pomoči na šoli

Velik del vzgojno-izobraževalnega procesa je namenjen reševanju motečega vedenja posameznih učencev v šoli. Pozornost je usmerjena v kreiranje primarnih (v šolah), sekundarnih (v učilnici) in terciarnih (individualnih) oblik podpore za izboljšanje rezultatov v povezavi z načinom življenja (osebni, zdravstveni, družbeni, družinski, poslovni, rekreativni) za vse otroke in mladostnike, da bi zmanjšali vpliv, delovanje in pomembnost vedenjskih težav in povečali funkcionalnost želenega vedenja. Sekundarna preventiva je dajanje intenzivne in ciljne intervencije za podporo tistim učencem, ki ne reagirajo na napore, vložene na nivoju primarne preventive, in zajemajo manjše skupine učencev, medtem ko je terciarna preventiva usmerjena na potrebe posameznikov, ki kažejo vzroke težjih oz. že trajnejših vedenjskih težav. (Melzer, 2006) Cilj terciarne preventive je zmanjšati problem motečega vedenja in povečati učenčeve zmožnosti prilagajanja ter možnosti za zvišanje kvalitete življenja (Elsner, 2007). Pogosto vprašanje pri delu z vedenjsko problematičnimi učenci v osnovni šoli je, kdo je tisti, ki se naj v šoli s takšnim učencem ukvarja. Običajno je to šolska svetovalna služba, v nekaterih primerih ravnatelj in razrednik. Največ lahko prav gotovo stori učitelj, ki takšnega učenca poučuje sam. Vsi drugi mu lahko le pomagajo. Pomembno je, kako jasne so vloge posameznikov na šoli, in prav zato morajo biti jasni tudi odnosi med posameznimi vlogami. (Bečaj, 1987)

Zagotovo pa je ob tako kompleksnih težavah, kot so vedenjske in čustvene težave učencev, ki so izrazito reaktiven pojav, odvisen od notranjih (razpoloženskih) in zunanjih spodbud (sošolcev, učiteljev, predmetov oz. učne snovi, razredne klime itd.), nujno potreben timski pristop in ne le parcialno obravnavanje.

Prvi korak, ki je nujen za obravnavo težavnega otroka je ta, da analiziramo stanje družinske situacije, otroka, njegovega okolja in šole, zato je sodelovanje s starši izjemno pomembna naloga šole. Čačinovič Vogrinčič (2006, str. 85) navaja, da je raziskava Resmana in sodelavcev pokazala, da svetovalni delavci na šolah, učenci, učitelji in ravnatelji potrebujejo sodelovanje, računajo nanj in ga tudi vzpostavljajo pri reševanju vsakdanjih problemov.

Šola potrebuje sodelovanje s starši zaradi pomoči učencem v stiskah, ko otrok ne more več uspešno delati, ko učitelj ne more več zagotoviti otroku spodbudnega okolja, ko starši ne znajo več ali ne morejo pomagati. Situacije so rešljive šele takrat, ko jih vsi udeleženci v problemu začnejo skupaj reševati. (Čačinovič Vogrinčič, 2006, str. 86)

6.1.1 Učitelj – šolski svetovalni delavec

Razreševanje motečega vedenja ne more biti le stvar šolskega svetovalnega delavca ali pa le učitelja. Izkušnje namreč kažejo, da je za delo z obravnavano populacijo potrebno biti z otrokom skupaj v realni življenjski situaciji. Ker se največ oblik motečega vedenja pokaže ravno pri učnem procesu, je jasno, da je edini na šoli, ki lahko učinkovito dela z motečimi učenci, le učitelj. Učitelj je vsak dan v realnih situacijah in samo on lahko vzpostavi z učenci pravi odnos. Šolski svetovalni delavec te možnosti nima. Najbolje je, da učitelj prepusti šolskemu svetovalnemu delavcu vsa tista opravila, za katera je strokovno bolj usposobljen kot učitelj. Sem sodi diagnostika in bolj specifične korekcijske tehnike. Šolska svetovalna služba lahko v večji meri prevzame delo s starši, za kar učitelj nima dovolj časa. Praksa je pokazala, da je včasih bolje, če se s starši pogovarja nekdo drug, ne tisti, ki njihovega otroka uči in ocenjuje. (Bečaj, 1987, str. 90–93)

Pa vendar morata učitelj in šolski svetovalni delavec delovati vzajemno in se pri delu dopolnjevati. Krajncan (2007, str. 137) navaja pomembnost sodelovanja socialnega pedagoga in učiteljev ter meni, da mora:

- Socialni pedagog prispevati k oživljanju zanemarjenih polj v šoli in razširjanju vlog šole, kar pomeni oblikovanje šolskih popoldni, oživljanje prostega časa, ponudbe za različna opravila in skupinske dejavnosti, pomoč pri domačih nalogah, šolsko socialno delo, svetovanje, stiki s starši, izvajanju projektov in vključevanje različnih

podjetnosti. Socialni pedagog ni animator za kratkočasenje gostov in njegova naloga ni, da zapolni vsako praznino in da vsak fenomen vzgojno doreče.

- Socialni pedagog mora pomagati pri spreminjanju zavesti vseh udeležencev v šoli, poznati teoretično ozadje in socialno ozadje učenca ter nanjo opozarjati. Zmanjšati mora površne sodbe o šoli.
- Skupaj z učitelji mora sprejemati odločitve ter se aktivno udeleževati konferenc in sestankov, kjer se spregovori in odloča o usodah učencev.

6.1.2 Učitelj – učitelj razrednik

Pogosto učitelj od razrednika želi oziroma zahteva, da ukrepa. Na način, da se prenaša reševanje konfliktnih situacij, ki so nastale pri učitelju, na razrednika, največkrat dosežemo le to, da uničimo še tisti kontakt, ki je otroka vezal na šolo. Vendar, kako naj reši konflikt razrednik, če sploh ni bil zraven? Ostane mu le možnost, da verjame informacijam, ki so mu na voljo, ki jih dobi od učitelja in od učenca, vendar veliko možnosti za uspešno reševanje nima. (Bečaj, 1987, str. 94–95)

6.1.3 Zbornica

Zbornica velja za prostor, ki je pomemben za delo z motečimi učenci. V njej se zbirajo učitelji, ki vzdržujejo vzdušje na šoli, ki imajo različne poglede na reševanje konfliktnih situacij. Pogosto prihaja do različnih mnenj, do nasprotovanj pri posameznih oblikah ukrepov. Učitelji motečega učenca doživljajo drugače. Pri nekaterih je zelo moteč, pri drugem uspešen in discipliniran. Od vzdušja v zbornici je odvisno tudi vzdušje na šoli. Informacije o takšnih učencih lahko imajo tudi negativne učinke, saj si učitelji takšne učence zapomnijo, svoje mnenje gradijo na osnovi informacij drugih, o učencih izvedo le najslabše in jih take tudi sprejmejo. Ustvarijo si negativno mnenje, ki ga težko spremenijo. Šola je danes preveč tekmovalno usmerjena, kjer je poudarjena le kvaliteta učencev in njihova uspešnost, kar za vedenjsko moteče otroke sploh ni ugodno. (Bečaj, 1987, str. 95–96)

Pri učiteljih gre prevečkrat za naučeno nemoč, prevečkrat so pod pritiskom, ob stresnih situacijah odreagirajo neprimerno, zato je pomembno, da najdejo stresorje in se naučijo novih možnosti, ki nudijo varnost in stabilnost. Zato je pomembno, da bi vsak učitelj obravnaval naslednje vsebine, da bi lahko bil pri pouku "neobremenjen". To so:

- razpoznavanje moje "ahilove tetive",
- pravočasna zaznava stresorjev,
- vaje za samocentriranje,
- mentalne in telesne tehnike razbremenjevanja,
- metode, da se omejimo/distanciramo,
- varčevanje z močmi pod pritiskom in upiranjem,
- vaje in igre za sprostitev razreda. (Krajncan, 2007, str. 132, po Zalewska, 2005)

Od "dobrega počutja" posameznega učitelja je odvisna tudi klima v zbornici, ki je bistvena za delo z učenci v razredu, še posebej za delo z motečimi učenci.

6.1.4 Vodstvo šole

Vodstvo šole mora narediti vse, da so odnosi med učitelji in motečimi učenci čim manj ogroženi. Takrat, ko moteči učenci prekršijo šolska pravila, ki veljajo za vso šolo, je bolj prav, da kazen, prepoved ali omejitev izreče vodstvo šole. Tak ukrep učitelju omogoča, da ohrani dober kontakt z učenci. (Bečaj, 1987, str. 93–94)

Vodstvo šole bi moralo nuditi odprte možnosti in spodbujati preventivno delo kot nasprotje pouku na šoli, saj v vsaki šoli za to obstaja veliko možnosti. Pouk v spremenjeni obliki pomeni lažje spoprijemanje s konflikti ter spodbuja učenčeve potrebe, njegova močna področja, sposobnosti in spretnosti. Krajncan (2007, str. 138) poudarja naslednje možnosti preventivnega dela na šoli: komunikacijski centri (čajnice, igralnice), "packališča", klepetalnice, potepanja, poulično delo, interesne skupine, doživljajska pedagogika, pouk v različnih tečajih ali pomoč v bolj atraktivni obliki, menjava sloga pouka, odprtost šole itd.

6.1.5 Socialni odnosi in socialno funkcioniranje

Bečaj (1987) opredeljuje načine, *kako zmanjšati moteče vedenje v šoli*:

- dober odnos med učiteljem in učencem,
- dobra organizacija pouka,
- kakovost poučevanja,
- čim manj pravil,
- kaznuje se naj le kršitev pomembnih pravil,
- jasnost kaznovanja in nagrajevanja,

- negativno označiti dejanje, ne učencev.

Za vedenjsko težavne učence je značilno, da je redno prizadeto njihovo socialno funkcioniranje, saj ne morejo na ustrezen način vzpostavljati novih kontaktov, izrinjeni so iz normalnega okolja, nikamor niso vključeni in nimajo odnosov z normalnimi vrstniki.

Za vedenjsko težavne učence frontalni pouk ni primeren. Biti mora več individualiziranega dela, občasno tudi skupinskega, brez izrazite tekmovalnosti. Dobra organizacija pouka je odvisna od učitelja in tudi od vodstva šole, kar zagotavlja, da se bodo težave pojavljale v manjši meri.

S pravili, ki na šoli veljajo, naj bodo učenci seznanjeni na začetku šolskega leta. Pravil naj bo čim manj, biti morajo jasna in razumljiva, imeti morajo svoj smisel in dobro utemeljitev.

Za pozitivno samopodobo je pomembno, kako bo učitelj označil negativno vedenje oziroma dejanje. Če označi z negativnim vedenjem učenca, bo dobil občutek negativnega človeka, zanemarjenega in nič vrednega, kar bo v njem vzbudilo dodatne negativne situacije, ki bodo sprožile novo negativno dejanje.

Vedenjsko moteče učence zelo hitro stigmatiziramo, ti pa se svoje stigme zelo težko znebijo. (Bečaj, 1987, str. 97–99)

Namesto nadzornih sistemov, kot sta šola in družina, se pojavljajo nove oblike socialnega nadzora mladih s potrošnjo, institucijami prostega časa in kulturno industrijo. Novi nadzorniki otroštva in mladosti delujejo z zgodaj razvitimi vzorci ponotranjanja napotkov, vzorov vedenja in potreb, ki jih ponujajo mediji in trg. (Skelton in Valentine, 1998)

Individualizacija tako omogoča mladim, da z različnimi daljnosežnimi življenjskimi odločitvami (različnimi biografskimi izbirami) omilijo svoje težave in s tem tudi težave staršev, saj zaželeni življenjski potek mladih postaja predmet "pogajanja" med starši in mladostniki. Na področju zasebnosti mlajši pridobivajo v ravnotežju moči, kar se kaže v liberalizaciji vzgojnih stilov, saj imajo starši vedno manj potreb po formalnem izkazovanju avtoritete. Starši mladim pomagajo le tedaj, ko se ti znajdejo v psiholoških ali ekonomskih težavah, in postajajo vse bolj zagovorniki in svetovalci, ne pa nadzorniki ali oblikovalci življenjske poti svojih otrok. (Ule, 2000)

"Nadzor postaja vse bolj brezoseben, funkcionalen – kot npr. semaforji namesto policistov na križiščih, televizijski nasveti namesto medosebnih napotkov in svaril staršev ali učiteljev. Namesto kontrole vedenja v konkretnih vsakdanjih situacijah nastopa kontrola rezultatov dalj časa trajajočih življenjskih obdobj. Vse to vodi do dolgotrajnejših sprememb, npr.

mladostnike spodbuja k zgodnejšemu samo-upravljanju s svojim fizičnim in psihičnim počutjem, mladi so udeleženi pri vsakdanjih užitkih odraslih (tudi alkoholu, drogah, psihofarmakih), samostojno nastopajo v dejavnostih potrošnje in storitev (trgovini, turizmu, kulturi, izobraževalnih dejavnostih)." (Ule, 2000, str. 13)

Navajamo še nekaj primerov dobre prakse na področju prevencije, ki smo jih povzeli po Krajncanu (2007, str. 125), in zanje menimo, da so ključnega pomena pri učinkovitem delu z otroki v osnovni šoli:

1. razpoznavanje rizičnih primerov,
2. sprememba kriterijev dosežkov ali misliti drugače pri pouku,
3. odnosni načini in socialno vedenje,
4. manjkajoča integracija,
5. pomoč posamezniku in razvojni načrti,
6. izboljšanje razredne klime,
7. delo s starši v kooperaciji s pomočjo mladim v šoli,
8. pedagogika naj ne bo razumljena kot reševanje problemov,
9. jasnost mehanizmov selekcije in uspeha,
10. konfrontativna pedagogika,
11. uspešno ponavljanje skozi kooperacijo,
12. pouk lahko motnje odpravi,
13. reševanje motenj pri pouku (konflikti, agresija in nasilje v šoli),
14. vzgojne težave – prevencija,
15. ravnanje z motnjami, konflikti, stresom in nasiljem v šoli in pri pouku,
16. spolno ozaveščena pedagogika in reflektivna koedukacija – element šolskega razvoja,
17. nenasilna komunikacija po Marshallu Rosenbergu,
18. mobing učenk in učencev,
19. mediacija v šoli,
20. razgradnja stresa, razbremenitev in koncentracija zame in moj razred/skupino,
21. komunikacijski trening za učitelje in učiteljice, učence in učenke,
22. trening socialnih veščin,
23. strategije, koncepti in metode za šolo kot sistem,
24. poravnava spora (implementacija pomoči – spremljanje – pooskrba),
25. kolegialno svetovanje na primeru,
26. kako postaviti meje.

7 ZAKLJUČEK TEORETSKEGA DELA

V vseh zgodovinskih obdobjih je veljalo, da sta otroštvo in mladost krizno in problematično obdobje posameznika, in vsako obdobje je imelo težave z vzgojo in socializacijo mladih. Iz sociološko-zgodovinskih analiz lahko razberemo, da so se težave z mladimi povečale zlasti takrat, ko so v družbi in kulturi zelo oslabele stare tradicije, ko so se spremenili socializacijski vzorci, ko so nastali v družbi in kulturi nenadni veliki preobrati in premiki. Nobeno zgodovinsko obdobje do današnjih dni ni poznalo tako hitre dinamike in spremenjenega načina življenja ter s tem povezanih spremenjenih kulturnih vzorcev, ki imajo za posledico propad družinske tradicije in krizo utrjenih osebnih in družinskih vrednot. Praznino je napolnilo potrošništvo, želja po uspehu in konformizmu, s čimer sta nekdanjo najpomembnejšo vzgojno moč izgubili družina in osnovna šola.

Mladim se je danes zelo težko znajti v nasprotujočih si zahtevah že v zgodnjem otroštvu in zadostiti vsem visokim kriterijem, ki jih zastavlja današnja družba in sodobni način življenja. Sodobna družba mladim prepogosto nudi možnosti za odklonsko vedenje in čustveno praznino. Pogosto iracionalna prepričanja negativno vplivajo na delo z otroki, ki imajo vedenjske in čustvene težave. Sodobna družba se sicer trudi z iskanjem ustrezne pomoči mladim, pa vendar je treba poudariti, da je to zelo zapleteno, zahtevno in pogosto neuspešno početje, saj so tudi etiološke in fenomenološke teorije čustvenih in vedenjskih težav le nadaljevanje splošnih bioloških, socialnih in psiholoških vzrokov za težave otrok, kjer je pozornost usmerjena v raziskovanje konkretnih simptomov posameznikovih težav. Indikatorji čustvenih in vedenjskih težav so pomembna kategorija, ki bistveno prispeva h kvaliteti predvsem nujno potrebnega in v šolskem sistemu pomanjkljivega preventivnega dela, hkrati pa služijo za soočanje s kriteriji, ki morajo biti primerljivi in imeti oprijemljivo strukturo. Vsaka šola, vsak učitelj mora najti pravi način, ki bo ustrežal potrebam posameznega otroka, in tako vodil v ustrežnejši odnos in premostitev pregrad, ki jih je neprilagojeno vedenje prineslo v razred. Pomeni, da sta edini orodji, ki ju potrebujete, zlasti odprtost in dovzetnost vašega razmišljanja o otrocih z vedenjskimi in čustvenimi težavami. Vsi, ki z mladimi delamo, smo strokovno in človeško odgovorni za odraščajoče mladostnike, saj jim posredujemo stališča, vrednote, norme in pravila, znanja in veščine sodobne družbe. Mladim smo vzgled in smo prva oseba, s katero se identificirajo. Koboltova (2009, str. 1) meni, da smo odrasli tisti, ki vstopamo v svet mladih, v njih puščamo odzive in smo zanje tudi odgovorni.

8 EMPIRIČNI DEL

8.1 Opredelitev problema

Soočanje z naraščajočo vedenjsko problematiko otrok v osnovnih šolah¹⁰ spravlja učitelje pogosto v situacije, ki jih zaradi manjše usposobljenosti in poznavanja teoretičnih in praktičnih znanj s področja dela z otroki s težavami v socialni integraciji ne obvladajo dovolj. Učitelji v osnovnih šolah bi se v skladu z zakonodajo s takšnimi učenci morali znati soočati, predvsem zato, ker je od leta 2000 prisotna integracija otrok s posebnimi potrebami, med katere sodijo tudi učenci z vedenjskimi in čustvenimi težavami. Tudi otroci oziroma mladostniki se zaradi narave svoje motnje ne morejo zadovoljivo vključiti v šolski proces, s svojim vedenjem pogosto ogrožajo sebe ali druge, sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki je pogosto zaradi njihove prezasedenosti neučinkovito itd., kar pri takšnih učencih povečuje občutek nesprejetosti, negativno samopodobo, ogrožen je njihov občutek varnosti in pripadnosti, kar posledično lahko privede tudi do šolskega neuspeha in tako do začaranega kroga v iskanju ustreznih rešitev pri pomoči učencem z vedenjskimi in čustvenimi težavami. Velika nevarnost pri opredelitvah vedenjskih in čustvenih težav otrok se pojavi ob strogo omejenem iskanju simptomov za ustrezno diagnozo v vabljenem medicinsko-psihološkem modelu, kjer se pogosto iščejo rešitve. Takšne opredelitve so neučinkovite, saj so težave otrok zmeraj vpete situacijsko in procesno v celoto. S pomočjo praktičnih in pozitivnih izkušenj ter učinkovitih metod in oblik dela učiteljev, ki so jih pridobili pri delu z otroki z vedenjskimi in čustvenimi težavami v osnovni šoli, bomo ponudili smernice osnovnošolskim učiteljem za uspešnejše delo in spoprijemanje z vedenjsko in čustveno težavnimi.

¹⁰ Vedno več prepoznanih težav izpostavljajo učitelji na seminarjih in izobraževanjih, problematika vedenjsko in čustveno težavnih učencev je del kompetenčnih analiz in jo med učitelji kot pedagoginja v osnovni šoli zaznavam tudi sama. Učitelji si želijo oprijemljive bilke, ki jih bo učinkovito vodila skozi razorano polje vedenjskih in čustvenih težav učencev. Pri tem opozarjamo, da pišemo o delu učiteljev z učenci, ki niso kategorizirani kot učenci s posebnimi potrebami in opredeljeni kot učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami (teh je v Sloveniji zelo malo), temveč o vedenjsko in čustveno težavnih učencih po zaznavah učiteljev.

8.2 Namen in cilji raziskave

Z raziskavo želimo izdelati smernice za osnovnošolske učitelje za uspešnejše delo z učenci v osnovni šoli, ki imajo vedenjske in čustvene težave. Raziskali bomo dejavnike, ki so povezani z uspešnostjo obravnave, ter raziskali razlike pri delu učiteljev z učenci z vedenjskimi in čustvenimi težavami v osnovni šoli v dveh različnih okoljih (urbano in ruralno okolje), saj bomo tako lahko ugotovili, ali obstajajo med posameznimi okolji pomembne razlike pri delu učiteljev z njimi. Z raziskavo ugotavljamo opazanje in enovitost zaznave motečega vedenja ter ravnanje, ukrepanje in reagiranje učiteljev na moteče vedenje učencev. Raziskati želimo razlike pri delu med osnovnošolskimi učitelji v dveh različnih okoljih (urbano in ruralno okolje), saj bomo tako lahko ugotovili, ali obstajajo med posameznimi okolji pomembne razlike med učitelji pri delu z njimi, ter poiskati pozitivne izkušnje učiteljev pri spoprijemanju z motečim vedenjem. Z znanstvenim prispevkom, ki ga bomo oblikovali iz sinteze empiričnih rezultatov na podlagi praktičnih in pozitivnih izkušenj ter učinkovitih metod in oblik dela osnovnošolskih učiteljev, skušamo učiteljem pomagati pri soočanju z vedenjsko in čustveno problematiko v osnovni šoli ter jim ponuditi konkretne, oprijemljive smernice za delo pri pouku.

8.3 Raziskovalna vprašanja

- Kako učitelji dojemajo moteče vedenje v osnovni šoli?
- V čem se kaže moteče vedenje v osnovni šoli?
- Kako (v čem) se razlikujejo metode, pristopi, način dela in oblike pomoči učiteljev učencem z vedenjskimi in čustvenimi težavami v osnovni šoli?
- Kateri dejavniki odločajo o uspešnosti obravnave otrok z vedenjskimi in čustvenimi težavami v osnovni šoli?
- Katere metode dela in pristopi so po mnenju učiteljev učinkoviti pri obravnavi učencev z vedenjskimi in čustvenimi težavami v osnovni šoli?

8.4 Metode dela

V okviru empiričnega dela bom uporabila kvalitativni pristop. Uporabila bom metodo spraševanja z individualnim, delno strukturiranim nestandardiziranim intervjujem za učitelje, ki se srečujejo z vedenjsko in čustveno problematiko učencev.

8.4.1 Vzorec oseb

V raziskavo je bilo vključenih osem učiteljev osnovnih šol na Štajerskem, ki poučujejo na tretji triadi in se srečujejo z vedenjsko in čustveno problematiko učencev. Vključene so bile štiri mestne osnovne šole - Maribor (urbano okolje) - in štiri šole na podeželju (ruralno okolje). Opravila sem primerjavo intervjujev učiteljev urbanih in ruralnih šol, pri čemer sem uporabila tako vsebinsko analizo kot tudi interpretativno razlago.

8.4.2 Postopek zbiranja podatkov

V empiričnem delu sem uporabila kvalitativno metodologijo¹¹. Podatke sem zbrala z delno strukturiranim nestandardiziranim intervjujem. V kvalitativnem delu raziskave sem za zbiranje podatkov uporabila vprašalnik, ki sem ga izdelala sama. Intervjuji so bili z dovoljenjem sogovornikov posneti z diktafonom in kasneje transkribirani. Pri prepisu sem upoštevala pravila pravopisa, vendar sem bila pozorna na izvirnost besedila, tako da je ostalo čim bolj zvesto originalu, brez opuščanja in spreminjanja (narečne besede, sleng itd.). Opravila sem primerjave načinov, pristopov in postopkov dela ter razmišljanja učiteljev o učencih z vedenjsko in čustveno problematiko ter primerjala razlike in podobnosti pri delu z njimi v urbanem in ruralnem okolju. Pri zbiranju in obdelavi podatkov sem upoštevala določila Zakona o varstvu osebnih podatkov (Ur. l. RS, št. 94/2007). Podatki so bili zbrani in obdelani izključno v znanstveno-raziskovalne namene in predstavljeni v obliki, kjer ni mogoča identifikacija intervjuvancev in institucij, v katerih so zaposleni.

¹¹ "Kvalitativna raziskava je raziskava, pri kateri sestavljajo osnovno izkustveno gradivo, zbrano v raziskovalnem procesu, besedni opisi ali pripovedi, in v kateri je to gradivo tudi obdelano in analizirano na beseden način brez uporabe merskih postopkov, ki dajo števila, in brez operacij nad števili." (Mesec, 1997, str. 6)

8.4.3 Postopki obdelave kvalitativne analize pogovorov

Pri analizi in interpretaciji gradiva sem si pomagala z modelom, kakršnega priporoča Mesec (1998), in sicer po sledečih fazah: delno strukturirane nestandardizirane intervjuje sem zapisala v transkribirani obliki, jih razčlenila na teme, ter jih razvrstila v posamezne, vnaprej določene kategorije, ki so se predvidoma nanašale na prepoznavanje otrokove težave v osnovni šoli, na pristope, načine, postopke dela z otrokom z vedenjskimi in čustvenimi težavami (pozitivne in negativne), na stiske in dileme učiteljev pri svojem delu in še kaj. V nadaljevanju sem posamezne enote znotraj kategorij kodirala.

Opravila sem primerjavo intervjujev med učitelji, ki se s problematiko srečujejo v urbanem okolju, in učitelji, ki se s problematiko vedenjsko in čustveno težavnih učencev srečujejo v ruralnem okolju. Na koncu sem dobljene rezultate predstavila z ugotovitvami in sklepi ter skušala oblikovati model pomoči učiteljem za učence z vedenjskimi in čustvenimi težavami.

V tabelah je v prvi koloni (*Postavka*) zapisana dobesedna izjava intervjuvanih učiteljev oziroma so te preoblikovane tako, da je iz njih razvidno osnovno sporočilo odgovora. V primeru, da je bil odgovor zelo kratek in iz njega ni bilo možno razbrati, na kaj se veže, sem dobesedno izjavo nekoliko preoblikovala, ji dodala kakšno ključno besedo iz vprašanja, da je postalo jasno, na kaj se nanaša. Sledila sem sporočilnosti izjav in jih za nadaljnjo analizo pustila v prvotni obliki (sleng, način izražanja ipd.). Zraven zapisa pojmov sem v zadnji stolpec (*Delovna vprašanja*) beležila lastna opažanja, asociacije, vprašanja ipd., ki bi mi lahko ob interpretaciji rezultatov pomagala pri vsebinski analizi.

Legenda

R – intervju z učiteljem v ruralnem okolju

U – intervju z učiteljem v urbanem okolju

- zaporedne številke, ki sledijo črkama R in U, se nanašajo na intervjuvanega učitelja v določenem okolju,
- zaporedne številke, ki sledijo intervjuvanim učiteljem v urbanem ali ruralnem okolju, označujejo zastavljeno vprašanje v intervjuju,
- kjer se več kod nanaša na isto vprašanje, številčimo 1, 1a, 1b /.../; 2, 2a, 2b /.../.

8.5 Rezultati in interpretacija

8.5.1 Kvalitativna analiza mnenj učiteljev ruralnega in urbanega okolja

Mnenje učiteljev o učencih z vedenjskimi in čustvenimi težavami ...

V strokovni literaturi težko zasledimo enotno izoblikovano filozofijo o otrocih z vedenjsko in čustveno problematiko. Pogosto vprašanje, ki si ga zastavljamo, je, kaj uvrstiti med vedenjske težave? Ali že otrokovo razigranost, preizkušanje svojih meja, telesne moči in spretnosti z vrstniki, nagajivost in sitnarjenje, potopevanje in raziskovanje neznanih okolij, poskušanje alkohola, cigaret in mehkih drog, izostajanje od pouka zaradi strahu pred slabo oceno, tatvino slaščice, laž itd. Takšne vedenjske pojave bi lahko uvrstili med značilne pubertetniške odklone. (Skalar, 1996) Kljub temu in težavnosti interpretacije je potrebno poznati naravo otrokove in mladostnikove motenosti, saj nam šele poznavanje načina in vzrokov motenosti omogoča oceno mladostnikove razvojne ogroženosti in načrtovanja potrebnih korektivnih ukrepov. (Bregant, 1987, str. 24) Od učiteljev sem skušala pridobiti njihovo mnenje o učencih z vedenjskimi in čustvenimi težavami ...

" ... zdi se mi, da so to pridobljene motnje, v večini, najbrž je kaj, kar bi lahko tud, da so otroci podedovali kot neko nagnjenost k nečemu, ampak, da gre za te sekundarne znake, ki se pokažejo kot reakcija na neke stiske, ki jih otrok doživlja. Zdaj pa te stiske pa so lahko v njegovem izvoru, mislim da on čuti zaradi neke svoje posebnosti al pa zaradi družbe same oziroma okolja, v katerem živi. Se mi pa zdi, da kot od učitelja zahteva dosti, dosti take čustvene angažiranosti in so zato toliko bolj naporni." (R1, 1) Menim, da je teh otrok vedno več. Predvsem s čustvenimi težavami in bi morali pravzaprav začeti iskati odgovor, zakaj se to dogaja. Kajti v vsej moji praksi, 35 let ni malo, se mi zdi, da se vsako leto srečujem z več takimi otroki v razredih. (R4, 1) /.../ Z njimi porabimo ogromno časa. Uspehi pa so zelo, zelo majhni. (U1, 1) To so otroci, ki so vedno bolj opazni, in vedno več se jih pojavlja v oddelkih, hkrati pa predstavljajo kr velik zalogaj za učitelje. (U4, 1)

To je vedno, jaz mislim, odraz njihovega družinskega življenja. /... / (U2, 1) Jaz mislim, da veliko teh težav pride predvsem iz družine, ne. Če doma ni urejeno tak, da otroci vejo, kaj bi morali, kaj je prav in kaj ni prav, potem se to pojavi tudi v šoli. In če v šoli niso jasno postavljena pravila, potem se otrok pač zgubi v tem. Ne ve, kaj lahko, kaj se pri nekem procesu sme, in potem je tu neki kaos nastane, ne. Če pa se otroku postavijo jasna pravila, to

lahko, to je tak in tak, potem jaz mislim, da otrok ve, kaj se mora napraviti in kako naj se obnaša. (U3, 1)

Pri vseh učiteljih zaznavamo težavnost obravnave teh otrok in predvsem je jasno njihovo dejstvo in nemalokrat tudi njihova resna profesionalna težava, da jih v današnji družbi in posledično v osnovni šoli zaznavajo mnogo več kot pred desetletji. Učitelji učence opazijo, prepoznajo njihove težave, vendar menijo, da se zanje porabi preveč časa in energije in da so zanje takšni učenci velik zalogaj. To dejstvo je pravzaprav bilo tudi povod za podrobnejšo raziskavo o učencih z vedenjskimi in čustvenimi težavami v osnovni šoli. Menijo, da takšne težave izvirajo iz družine ter iz nedosledno postavljenih meja in pravil v družini ali v šoli. K situaciji pripomorejo tudi spremembe v družbi. Družina gotovo s svojimi posebnostmi vpliva na vedenje in razvoj otroka. Krajncan (2006, str. 25) navaja (po Kraševac – Ravnik), da družina ponuja: varovanje duševnega zdravja, pozitivno samopodobo in samospoštovanje, čustvene navezave, graditev pomembnih odnosov, socializacijo, komunikacijo, odnos do drugih in do sveta, spretnosti in sposobnosti, ustvarjalnost, sposobnost opredelitve, odločanje, sprejemanje odgovornosti, izbiranje ciljev, obvladovanje stresov in reševanje problemov, graditev vrednostnega sistema ...

Učiteljica v ruralnem okolju učence z vedenjsko in čustveno problematiko doživlja kot razvajene otroke s pomanjkanjem ljubezni, zanemarjene s strani staršev, učence, ki se v življenju ne znajdejo in imajo ogromno težav. *"Da so to otroci, ki imajo stiske. Da so to otroci, ki so pogosto razvajeni. Otroci, ki imajo ogromno materialnih dobrin, pa jim primanjkuje ljubezni. Da so to otroci, ki so pogosto zanemarjeni s strani svojih staršev. Na nek način izgubljeni. /.../ Kot da nimajo reda v življenju. Smilijo se mi. /.../ Čustveni reveži."* (R2, 1) Učiteljica v ruralnem okolju pri svojem delu skuša ostati pozitivna, mirna in tudi v otroku iskat pozitivne stvari, kljub temu, da so učenci vedenjsko težavni. *"Z njimi je treba z mirnega, da nekak niso sami krivi za to, kar se jim dogaja, da poskušamo najboljše v njih najti, pa s tem delat, kar najdemo dobrega."* (R3, 1)

Zaznave učiteljev o spremembah v družbi, ki vplivajo na spopadanje s problemi vedenjsko motečih učencev v osnovni šoli ...

Način življenja v 21. stoletju je zagotovo precej drugačen od tistega desetletja nazaj, na kar je opozoril tudi Kanduč (2001), ki meni, da je največji tvorec vedenjskih in čustvenih težav

poznokapitalistična družba, ki deluje hladno, preračunljivo, surovo, izkoriščevalsko, odtujeno, nasilno in ponuja enormno veliko negotovosti. Pri mladih, v kombinaciji z različnimi rizičnimi dejavniki in situacijami, ki jim niso kos, se lahko začnejo tvoriti vedenjske in čustvene težave. Tako lahko številni faktorji sodobnega življenja posredno ali pa neposredno vplivajo na oblikovanje vedenjskih vzorcev in osebnosti mladih, kar navajajo vsi intervjuvani učitelji, ne glede na lokacijo poučevanja.

" ... najbrž ta družba, zdajšnja tud več teh otrok producira, proizvaja, z vso svojo, z vsemi svojimi značilnostmi, družba, ne, otroci so vedno več sami doma, vedno bolj prepuščeni sebi, pa še je najbrž več razlogov, zaradi katerih pač potem se ti otroci kopičijo v šoli in jih mi na ta način srečujemo." (R1, 2) O družbenih spremembah prav tako piše Ule(2000, str. 18), takole:

- drugačna organizacija socializacije vpliva na to, da se faza med otroštvom in odraslostjo (mladost) spreminja v "mlado odraslost";
- odpravlja se vzgojna avtoriteta, osvobaja se spolnost (ob hkratnem spreminjanju spolnih vlog), uvaja se subkulturni pluralizem;
- znanje se spreminja iz nevtralnega v družbenokritično;
- šolanje se podaljšuje, izobraževalne poti se individualizirajo, socialni nadzor se profesionalizira;
- družba tako vpliva na otroke, da se odločajo o svojem življenju in sprejemajo (daljnosežne) odločitve zelo zgodaj;
- vzorci odraščanja so spremenjeni, drugačna so težišča meril odraščanja;
- mladi so pod vse hujšim pritiskom, da morajo pridobiti čim višjo izobrazbo, hkrati pa je družba usmerjena v druge formalne in neformalne oblike priznanj na področju porabe, športnih dosežkov, posebnih spretnosti, modnih slogov itn.;
- mladi se psihosocialno osamosvajajo, oblikujejo si lasten svet, vrednote, politično presojo, življenjski slog, navajajo se na vsakdanje porabniške spretnosti.

Največje žrtve, otroci in mladostniki, se v tako spremenjeni družbi morda težko znajdejo v sistemu osnovne šole in podrejajo zahtevam sodobne družbe, in morda je tudi tukaj razlog za vse več "zaznanih in v očeh učiteljev opredeljenih" učencev z vedenjskimi in čustvenimi težavami. Morda bi bilo dobro razmišljati tudi v obratni smeri, kjer bi bilo potrebno zahteve osnovne šole podrediti sodobni družbi, kjer bi tudi otroci lažje "preživeli".

Učitelji v urbanem in ruralnem okolju zaznavajo spremenjen odnos v družini (*"Mislim, da otroci imajo vedno manj omejitev /.../ Zdaj ali so meje doma mogoče previsoko postavljene (R2, 2)"*) *"Zagotovo bi rekel, da je to družina, se pravi je njihovo družinsko okolje*

problematično, družina se ne odziva pozitivno, nikakor ne uspešno, in se ti družinski problemi oziroma neuspešnost staršev in starševstva odziva v vedenjskem oziroma čustvenem vedenju otroka, postane moteč v šoli in seveda pozneje tudi v družbi." (U1, 2)), v njihovih vrednotah, ("Pomanjkanje neke čustvene zrelosti med ljudmi." (R4, 2)), vzgoji ("Mislim, da osnovna celica, družina, nima več toliko časa, torej starši, da bi ga kvalitetno preživeli s svojimi otroki, zato ker so pač zahteve s strani delodajalcev take, da morajo večino časa preživet in večino časa v službo vložiti, pa ni več časa za družino, kot je bilo včasih." (R3, 2) "Jaz mislim, da prevelika zaposlenost staršev ali obratno. Nezaposlenost staršev in s tem povezane finančne težave in čustvene in stiske staršev, ki se prenašajo na otroke". (U2, 2)) ter današnji družbi nasploh ("Na splošno se mi pa zdi, da je družba mnogo bolj agresivna, mnogo bolj nasilna in se to nasilje kaže tudi na otrocih." (R2, 2) "Ampak, predvsem se mi zdi, da družina izgublja svoj trdi temelj v družbi." (R4, 2)).

Krajncan (2006, str. 32) navaja (po Ule), da je šola organizirana po merilih in standardih srednjega razreda¹², ki jim omogoča socialno napredovanje, in najmanj po meri šolarjev iz nižjih socialnih slojev, čigar posledica je, da učenci razvijajo strategijo bega in umika pred šolo.

Torej lahko povzamemo, da je sprememba v družbi in posledično v družini prinesla spremembe v vedenju otrok in posledično spremenjenem odnosu do šole, znanja, do učitelja kot avtoritete.

V osnovnih šolah je vse več učencev, ki jih zaznavamo kot učence z vedenjskimi in čustvenimi težavami in s svojim motečim vedenjem povzročajo težave učiteljem, staršem in širšemu okolju. Prav zato je velik del vzgojno-izobraževalnega procesa namenjen reševanju motečega vedenja posameznih učencev v šoli. *"...v prvi vrsti se mi zdi, da imamo tudi večji posluh za te učence, ki imajo vedenjske in čustvene težave, da jih bolj in hitreje opazamo, zaznavamo in se potem pač z njimi ukvarjamo." (R1, 2)*

Učitelj urbanega okolja je iskal tudi možne zakonske rešitve neuspešne starševske vloge znotraj družine, ki se preko otrok prenašajo v družbo, jo spreminjajo in vedno pogostejše postavljajo otroke v konfliktno situacijo izven družine. Zlasti v šoli je delovanje in reševanje tovrstnih težav vedno bolj neuspešno zaradi naglih sprememb v družini. *"To je predvsem kriza moralnih vrednot, starševstva kot takega. Tako da mislim, da bi v tem času morali, ne samo moralno starševstvo utemeljevati, ampak pred starši postaviti zakonske predpise,*

¹² Znano je, da srednji razred izginja oziroma ga skoraj več ni. Torej se nam zastavlja vprašanje, za koga in po kakšnih merilih je zastavljen koncept šole. So torej merila in standardi šole imaginarni? Morda bi to lahko prištevali k še enemu ključnemu dejavniku za nastalo zmedo in "nesposobnost opravljanja dolžnosti v osnovni šoli" pri učencih ter posledično pri učiteljih, ki iščejo utopične rešitve za nastale težave.

zakonske ovire in otroka zakonsko zaščititi, da bo starš opravljal svoje funkcije, in to sankcionirati, če starš ne opravlja svoje funkcije. Saj ne mislim samo na hranjenje, oblačenje, ampak ali starš uspe otroka nadzirati, ga uspe socializirati, ga uspe narediti čustveno stabilnega ali mu pač to ne uspeva. In če je starš neuspešen, ne briga me, zakaj, mora družba poseči z zakonskim predpisom in staršu omejiti oziroma odvzeti starševstvo hitreje kot je. Mislim, da več ne velja to, da je boljše še tako slab starš, samo da je pravi starš. (U1, 2)"

Učiteljica spremembe v družbi in spopadanje z vedno več otroki z vedenjsko in čustveno problematiko v osnovni šoli povezuje z razvrednotenjem učiteljskega poklica v očeh družbe skozi velik vpliv medijev. *"Jaz mislim, da ni samo družina, da se je tudi spremenila vrednota učiteljskega poklica. Učiteljski poklic je včasih bil neka vrednota, danes je to čisto razvrednoteno, ne." (U3, 2) "Dosti so tudi mediji krivi. Jaz mam ta občutek, da mediji enostransko prikazujejo informacije, da velikokrat ne povejo vse strani in pride do neke dezinformacije in potem je tu kratki stik." (U3, 2a)*

Vsako zgodovinsko obdobje je bilo za učitelje težavno. Že tristo let pred Kristusom je Platon tarnal, kako izgubljeni so mladi in kako ničvredna je kultura, v kateri rastejo. In danes menimo, da je predvsem 21. stoletje prineslo nagle spremembe, tudi spremembe zaradi medijskega vplivanja na družbo in njihovem manipuliranju z nami. Najverjetneje je napačno iskati vzroke za večje zaznavanje čustveno in vedenjsko motečih učencev v osnovni šoli v medijih. Morda je prav spremenjena družba povzročila le večjo subtilnost učiteljev za prepoznavanje vedenjskih in čustvenih težav ter boljše vedenje, znanje o otrocih s posebnimi potrebami. Korenite spremembe je tako v slovenskem prostoru leta 1996 prinesel Zakon o osnovni šoli, ki mu je leta 2000 sledil še Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki je kot bistveno novost uvedel uveljavljanje integracije in inkluzije, ki v današnji postmoderni družbi zahteva večjo usposobljenost učiteljev za bolj učinkovito pomoč brez stigmatiziranja.

V Zakonu o osnovni šoli (Ur. l. št. 102/2007) so našteje tudi skupine otrok s posebnimi potrebami in zanje določeni programi izobraževanja, med katere sodijo tudi učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami. "Žal" se mora znati učitelj v osnovni šoli spoprijeti tudi s tovrstno problematiko in težavami, ki jih posledično prinaša takšen otrok v razred, k pouku. Vprašanje je, ali so slovenski učitelji dovolj strokovno usposobljeni, in predvsem, ali so pripravljeni delati s takšno populacijo, ki ni povprečna, enostavna in nezahtevna v procesu vzgoje in izobraževanja? Skozi nadaljnja vprašanja smo skušali pridobiti mnenje učiteljev tudi o tem vprašanju.

Kakšni so za učitelja moteči učenci, kakšno je moteče vedenje v razredu, pri pouku ...

Šola je socialni prostor, ki ni prilagojen posamezniku, kot individuumu, temveč le kot članu neke socialne skupine, za katero veljajo nekatera določena skupna pravila. (Raičević, 1992, str. 51) Socialna integracija, h kateri težimo tudi v redni osnovni šoli, si prizadeva za vključevanje vseh vrst otrok s posebnimi potrebami, tudi otrok z vedenjskimi in čustvenimi težavami v družbo, kjer bi imeli na voljo enakopravne možnosti za uveljavljanje svojih potreb. Učitelji zaznavajo moteče vedenje kot nekaj, kar ruši pouk, vzgojno-izobraževalni proces v celoti, ter se zavedajo, da je ob pojavu motečega vedenja potrebna ustrezna reakcija učitelja. Učitelji zaznavajo moteče vedenje različno, pa vendar je skupno to, da ne morejo delati po svoji zastavljeni oziroma ustaljeni tirnici, v kalupu, ki bi bil enako dober za vse učence nekega razreda. Učitelji v razredu želijo imeti red in disciplino, mir in poslušnost in to od otrok pričakujejo, (*".../ Učitelji nekako pričakujemo, da so tam, pa takrat, ko imajo neko navodilo, da nekaj dela /.../" (R3, 4)*) kar je, glede na povedano, učiteljev predpogoj za uspešno izpeljano učno uro. (*"Jaz kot učitelj zagotovo ne morem izvesti tistega, kar sem si zadal, ker se ukvarjam z discipliniranjem, ukvarjaš se s tem učencem. " (U1, 4)*)

Nadalje navajam zanimive izseke odgovorov učiteljev obeh okolij o motečem vedenju in motečih učencih. *"Razne večje gibe, recimo ... Potem plazenje po razredu, tekanje po razredu, razni obračuni, fizični, verbalni, pretepanje, klofotanje, špikanje, žgečkanje, kričanje, kriki, jok tudi. /.../ Tisto, ko otrok nekaj v sebi zadrži, lažje spregledaš, čeprav ni nujno to dobro, ampak v nekem momentu, ko pa moraš skupino pripeljat do nekega znanja, je pa vseeno lažje se s tistim spoprijet na tistem prvem nivoju, ne, kot pa z nekim kričanjem, kjer pa je treba takoj odreagirat in pač to na nek način rešit umaknit iz skupine." (R1, 3) "Ti otroci so pogosto nemirni med urami. Iščejo pozornost. Zdaj ali na ta način, da kar naprej odgovarjajo, tudi če niso vprašani. /.../ Manjka jim pozornosti, manjka jim koncentracije. /.../ Na tak način, da so to otroci, ki so verbalno agresivni, da ugovarjajo pogosto učitelju. /.../ Kot da prihajajo v šolo, da se samo zabavajo. /.../ Zelo pogosto se določene stvari opažajo ob ponedeljkih, ko je vikend vmes, mogoče." (R2, 3) "Velikokrat si mora med poukom kakšne stvari popravljati, vedno mora nekaj delat s kulicami, edigsi in podobno. Moti s hrupom." (R3, 3) "Učenec ne sedi na miru, govori na glas, nima nobenih omejitev, ne razume osnovnih socialnih in moralnih principov, preprosto od tega, da bo sredi pouka vstal, da se bo sredi pouka zadržal, da niti približno ne razume, da bi bilo dobro, da bi pisal, tudi nobena sankcija več ni uspešna, zato ker otrok ne začuti več nobene sankcije, ker je v bistvu tudi*

skoraj več ni. Moralnih ovir pa tako nima, ker niso privzgojene dovolj močno." (U1, 3)
"Pričnejo s pripombami, ki ne sodijo v samo delo, se oglašajo, motijo učni proces, velikokrat se začnejo pogovarjati s sošolci, hoditi po razredu, želijo oditi na stranišče, skratka vidiš enostavno, da živijo v svojem svetu. Popolnoma." (R4, 3b) *".../se ne držijo pravil, recimo, da motijo delo skupine, da vreščijo med urami, da se mečejo po tleh, valjajo /.../ Ne upoštevajo navodil, da delajo nekaj kontra, da nagajajo." (U2, 3)* *".../ ga je težko zmotivirati, da nekaj dela." (U3, 3)* *"Nespoštljiv odnos do učitelja, odgovarjanje, jezikanje, fizično obračunavanje z ostalimi učenci, vpadanje v besedo, neopravljanje šolskega dela. (U4, 3)*

Odgovori so zanimivi, saj iz njih lahko razberemo, da učitelji moteče učence zaznavajo in doživljajo precej različno. Zaznave motečega vedenja se pri učiteljih gibljejo od tega, da učenec ne prinaša stvari, ki jih potrebujejo pri pouku do verbalnega, psihičnega in fizičnega nasilja. Za moteče vedenje ima vsak učitelj svoje kriterije in merila, morda tudi zaradi tega, ker se učenci z vedenjskimi in čustvenimi težavami razlikujejo v svojih stiskah in je tudi zato njihovo vedenje različno.

Kako učitelj doživlja posledice motečega vedenja v razredu ...

V šoli veljata dva nenapisana kriterija po katerih se vrednoti učence. To sta: ***primerno vedenje in učna uspešnost***. Če otrok kateregakoli od teh kriterijev ne izpolni, sledi različno odklanjanje, največkrat v obliki svaril, kaznovanja, pridiganja in čustvenega odklanjanja. Za pozitivno samopodobo je pomembno, kako bo učitelj označil negativno vedenje oziroma dejanje. Če označi z negativnim vedenjem učenca, bo ta dobil občutek negativnega človeka, zanemarjenega in nič vrednega, kar bo v njem vzbudilo dodatne negativne situacije, ki bodo sprožile novo negativno dejanje. Kraševac – Ravnik (1999) pravi, da je prav od uspeha odvisna samopodoba, zaupanje vase, pozitiven način samopotrjevanja. V šoli se zadovoljujejo tudi družbene potrebe kot so pripadnost, sprejetost in emocionalne vezi. Neuspehi učenca so usmerjeni v zavračanje avtoritet, izostajanje od pouka in vsesplošen odpor do vsega, kar je povezano s šolo. Otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami zelo težko upoštevajo šolska pravila in izpolnjujejo učiteljeva pričakovanja. Lewis (1987) pravi, da otroci težko navežejo stik z vrstniki in da jim manjkajo osnovne socialne spretnosti za pridobivanje prijateljev. Molnar (po Lewis, 1987) pa meni, da je moteče vedenje v šoli s strani učencev premišljeno, ponavljajoče in da se manifestira kot prestop razrednih pravil, ki jih postavljajo učitelji.

Učiteljica v ruralnem okolju je zanimivo podala mnenje, da je moteče učence doživljala kot odraz njenega neuspešnega pedagoškega poklica. *".../ Ja, kaj sem pa jaz njim naredila*

takšnega. Vzela sem to kot osebni napad name. /.../" (R2, 4) Z izkušnjami si je pridobila bolj pozitivno mnenje o svojem poučevanju in se nekako naučila, da službene težave niso njene osebne. "Sčasoma potem spoznaš, da so to dejansko otroci, ki pač svoje vedenje pokažejo na tak način. Jaz nisem njihova mama in nekako jaz ne morem nositi tudi njihovih posledic, ki jih oni potem imajo. Tako, da vzamem to kot del službe. (R2, 4) Učitelj v urbanem okolju učenca v razredu izpostavi in ga opozori na posledico njegovega motečega vedenja. "Ti motiš pouk, zaradi tebe je ob pouku dvajset učencev in ne dobijo ustrezne razlage". (U1, 4). Meni tudi, da z reševanjem težav vedenjske problematike izgublja čas v učnem procesu, ki ga zaradi sledenja zastavljenim ciljem seveda učitelji nimajo. (".../ Se pravi časovno nam ovirajo izvedbo ure, ker se moraš z njim neprenehoma ukvarjat." (U1, 4)) Prav tako meni, da so vedenjsko problematični učenci slab zgled sošolcem, ki v njih vzbujajo strahospoštovanje in nesamozavestnost. (".../ Sošolci se počutijo nesigurne zaradi njihove agresije, ne samo verbalne in fizične agresije, ne nazadnje že sam obstoj takega učenca ogroža otroke in se ne počutijo več sigurne v takem razredu. Učenci dobijo negativen zgled in preprosto cel razred neha delati zaradi tega. /.../" (U1, 4)).

Učitelji v obeh okoljih zaznavajo kot posledico motečega vedenja nemoč pri reševanju težav v razredu, saj je potrebno veliko energije (".../ Meni pobere veliko energije, ker moram mirit tega otroka." (U2, 4)) in časa ter lastnega velikega interesa in znanja vložiti v reševanje motečega vedenja v razredu, pri pouku. Problem zaznavajo, ker sam učni proces ne zdrži drugega koncepta poučevanja kot sledenje učnim ciljem posameznega predmeta in posamezne učne ure, zato učitelji ne zmorejo in ne najdejo časa za takojšnje posredovanje pri reševanju težav motečega vedenja. Zanje je najboljša rešitev odstranitev motečega učenca iz razreda, saj le tako lahko nemoteno peljejo uro k zastavljenim ciljem.

"Ti otroci, se mi zdi, da dostkrat lahko porušijo tisto kontinuiteto, ki jo v razredu gradiš. Motivacijo dostkrat, potem neko delovno vzdušje, ki ga uspeš ustvariti, se potem s kakšnim izbruhom, s kakimi ponavljajočimi težavami, ga je dost težje vzdrževati al pa se včasih čisto podre. Tak da so moteč faktor v razredu. Zdaj pa je spet stvar v tistih strategijah, se mi zdi, da nam dost manjka, al pa vsaj meni dost manjka na tem področju, da bi znala tega otroka uspešno vkomponirati v skupino. Da bi otrok deloval, pa da bi skupina delovala." (R1, 4) ".../ Tisto prekinjanje pouka je kot posledica moteče." (R3, 4)

Učiteljica v urbanem okolju meni, da moteče vedenje vpliva na počutje učitelja, ki ga učenci tudi sami zaznajo. /.../ Pa mogoče tudi tvoja nerazpoloženost zaradi tega, al pa kaj jaz vem. Slabša volja, ki jo potem tudi seveda otroci začutijo./.../" (U2, 4)

Kot primer uspešnega reševanja so učiteljice v ruralnem in urbanem okolju navedle nekaj zanje uspešnih metod pri spoprijemanju z vedenjsko problematiko v razredu. *"Ko otroci niso mirni, jim na lep način, takrat posebej še postanem pozorna, da res zelo umirim glas. Na tišje potem povem, da to njihovo vedenje enostavno ni sprejemljivo, in da enostavno ne delajo v redu. Na ta način potem uro speljemo naprej, ampak dam jim pa vedeti, da me te stvari motijo, da ne morejo motiti ne mojega dela, ne dela normalnega procesa pri pouku, ne ostalih sošolcev."* (R2, 4) *".../ Jaz sem naredla tak, da sem mu rekla, ostani v odmoru tu, pa se bova midva zmenila. Al tak gre naprej al tak ne gre naprej, ne. In z enim takim otrokom pač si vzameš čas nekaj minut, pa če je treba tudi dvajset minut, se vsedeš, pa se z njim pogovoriš in potem otrok vidi, da to tak ne gre, ne. To dostikrat zaleže, ne. Take odprte, recimo, pogovorne ure. Enostavno ga pokličeš, ga zadržiš in na nek način mu dopoveš, da to tak ne gre, ne."* (U3, 4) *".../Pa poskušat, da se vživi v nekoga, ki ga on moti, ne."* (U4, 4) Kot uspešne metode so se zanje izkazale odkrit pogovor z učencem, čas zanje, umirjenost učitelja ob nenehnem motenju pouka ter vživljanje motečega učenca v ostale, ki so zaradi njega "ogroženi".

Učiteljica v ruralnem okolju meni, da je premalo strokovno usposobljena za delo s čustveno in vedenjsko problematičnimi učenci. *"Velikokrat se mi zdi, da sem premalo strokovno usposobljena, da bi znala rešiti tak problem. /.../"* (R4, 4)

Vedenjsko moteče učence učitelji doživljajo kot težavne učence, drugačne učence, ki prepogosto motijo učni proces in niso dobro, uspešno vključeni v socialni prostor. Menijo, da želijo izstopati in iščejo pozornost, primanjkuje jim koncentracije, zato nase opozarjajo z neustreznimi vedenjskimi vzorci. Doživljajo jih kot prenaporne otroke, ki jim jemljejo energijo in rušijo zastavljene smernice posamezne učne ure.¹³

Kaj je pri spoprijemanju z motečim vedenjem in vedenjsko in čustveno problematiko učencev v osnovni šoli za učitelja najtežje ...

Učno in storilnostno moteče vedenje, ki ga šola označi kot "moteče, odklonsko in neuspešno", je potrebno analizirati v povezavi z institucionalno specifično strukturo, pogoji delovanja in

¹³ Zanimivo je, da nekateri osnovnošolski učitelji zmorejo "shajati" z vedenjsko in čustveno težavnimi učenci in so pri delu z njimi uspešni. Najverjetneje je prvi razlog v njihovem pedagoškem erosu in nato še v sprejetosti otrok s posebnimi potrebami v njihovih "glavah". V pomoč učitelju je vsekakor kontinuum pomoči otrokom s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami ter transdisciplinaren pristop, ki učiteljem omogoča lažji uvid v problematiko kot tudi v iskanje pomoči učencem.

odnosi v šoli. V interakcionistični teoriji so težave razumljene kot "... rezultat nezadostne prilagoditve med življenjsko specifičnimi učnimi predpostavkami in institucionalnimi zahtevami šole." (Hurrelmann 1990, str. 142)

Družina in starši bi morali biti tisti, ki bi bili otroku prva in najmočnejša opora. Starši, ki se z otrokom veliko ukvarjajo, poznajo njegov način reagiranja in doživljanja, so mu sposobni z veliko mero razumevanja, opore in spodbude pomagati in rešiti probleme in težave, ki jim sam ni kos. Pri tem lahko staršem pomagajo tudi strokovnjaki in ustrezne ustanove, ki se ukvarjajo s psihološkimi, socialnimi, psihiatričnimi problemi otroka. (Tomori, 1983)

"Zlo težko, pa zlo stresno se je spoprijemat s samimi zunanjimi znaki, /.../ zato ker zlo težko pozdraviš te zadeve, če jih ne poznaš, od kod izvirajo, in se mi zdi, preden dobiš te informacije, če jih sploh dobiš, in v bistvu je sila redko, da jih dobiš, če starši ne sodelujejo, če zraven ni svetovalne službe, če nimaš vpogleda v neko dokumentacijo, če ta obstaja, dobit informacijo, od kod to vedenje izvira, kaj mu je razlog, da bi potem tam pri koreninah začel spreminjati, ne. To se mi zdi najtežje. Prit do pravih informacij." (R1, 5) Pri vseh učiteljih lahko zaznamo, da se z motečimi učenci ukvarjajo, jim skušajo pomagati, vendar ni moč zaslediti neke dodatne strokovne pomoči ali pomoči staršev in družine. Kot pravi učiteljica iz ruralnega okolja, je za učitelje zelo težko ustrezno pomagati, če ne poznajo in si ne uspejo pridobiti ustreznih informacij o vzrokih vedenja ali čustvovanja otrok, ki jih poučujejo in pri katerih se pojavljajo večji vedenjski odkloni.

"... enostavno sem ugotovila po tolkih letih dela, da je najboljše, če pokličeš starša in otroka skupaj. Mu stvar poveš. Začneš s tem, vse kar je dobro pri njem, ne, to je najbolj pomembno, da ne udariš takoj po otroku, tisto kar je negativno." (U3, 5) Učiteljica v ruralnem okolju vidi rešitev v sodelovanju s starši, kjer je bistveno, da otroka najprej predstavimo s pozitivnimi lastnostmi in šele nato navajamo težave, ki jih mora starš poznati in ki jih morajo nekako rešiti skupaj. Meni, da je zato sodelovanje s starši nujno. Raziskava Resmana in sodelavcev (1999) je pokazala, da svetovalni delavci na šolah, učenci, učitelji in ravnatelji potrebujejo sodelovanje, računajo nanj in ga tudi vzpostavljajo pri reševanju vsakdanjih problemov. Starši so pomemben faktor pri sodelovanju s šolo in za sodelovanje tam, kjer učenec potrebuje pomoč, saj so takšne situacije rešljive le, če gre za timski pristop.

Če starši s šolo sodelujejo, učenci dosegajo boljše rezultate, pogosteje nadaljujejo šolanje in diplomirajo, njihov prehod na delo je uspešnejši, hkrati pa je tudi njihove vedenje boljše. (Henderson, 1997, po Nakamura, 2000)

Razlogov, zakaj je sodelovanje med šolo in starši dobro, je več. Burden (1995, str. 196) navaja najpomembnejše:

- oblikovati odprto dvosmerno komunikacijo in utrjevati prijateljske odnose,
- razumeti učenčeve domače razmere z namenom, da bi učitelj v skladu z njimi reagiral,
- informirati starše o šolskih pričakovanjih in dogodkih in o učenčevem vedenju,
- vključiti starše v pomoč pri šolskem delu,
- informirati starše o pričakovanjih v zvezi z disciplino in dogajanju v zvezi z njo,
- spodbuditi starše k pomoči pri delu s svojimi otroki.

"Se pravi, da ga v bistvu, ko je nemiren, obvladati tako, da otrok postane miren in da začne normalno delat. /.../ V bistvu so to otroci, ki pogosto želijo rušiti ure, in ko hočeš ti njega ukalupiti, da mora delati kot vsi ostali, je to v bistvu najtežje." (R2, 5) Velika težava se pojavi tudi zaradi tega, ker morajo vsi učenci očitno slediti univerzalno zastavljenim učnim uram. Začutimo lahko pomanjkanje dveh sodobno zastavljenih smernic v vzgojno-izobraževalnem procesu, to sta individualizacija in diferenciacija, katerih načela so daleč proč od "kalupov", pa vendar bi se morala dosledno izvajati v osnovni šoli. Zlasti zato, ker v sodobni osnovni šoli glasno zastopamo integracijo in inkluzijo. Morda je prav tukaj začutiti vzrok širšemu pojavu vedenjsko motečih učencev v osnovni šoli. Tudi nekateri teoretiki – Evans J., Harden A., Thomas J. in Benefield P. (2003) so mnenja, da čustvene in vedenjske težave nastanejo predvsem zaradi trka šolskih vrednot in pričakovanj z otrokovimi vrednotami, ki jih je dobil doma in v okolju, kjer živi.

Učiteljica je izrazila tudi nemoč ob reševanju motečega vedenja v razredu, kar je gotovo za pedagoškega delavca najtežje, saj vodi v začarani krog nenehnega spoprijemanja z vzgojnimi vidiki učencev pri pouku. *"Tisti trenutki, ko je otrok v takšni situaciji, da tudi najlepša beseda in najboljša spodbuda ne pomaga."* (R3, 5) Učitelji in strokovni delavci morajo znati objektivno, brez predsodkov sprejemati pozitivne in negativne plati otroka. Prav tako sta pri vzgojno-izobraževalnem delu pomembni bližina in distanca, kjer se postavlja vprašanje, kje postaviti mejo med učitelji oziroma strokovnimi delavci in med učenci. Jasno je izpostavljen problem socialno-pedagoške dejavnosti, ki je ne moremo izvajati brez jasnosti in dorečenosti o medsebojnih pričakovanjih in možnostih. (Bajželj in Krajncan, 2008)

Bližina in distanca sta neizogibni nalogi v socialnem in pedagoškem polju profesionalnega delovanja. Neizogibno smo pred izzivom, kako kompetentno izpolniti svojo formalno poklicno vlogo in hkrati dopustiti omejene osebne, čustveno vodljive odnose. (Dörr in Müller, 2007)

Učitelj v urbanem okolju vidi problem v časovnem pomanjkanju za reševanje pojava motečega vedenja učenca pri pouku. Zaveda se, da ni preproste, enostavne rešitve, ki bi bila enako dobra za vse učence. Učitelj rešitev vidi v odstranitvi motečega učenca iz razreda,

vendar je problem v tem, da mora ta učenec biti nadzorovan s strani učitelja ali strokovnega delavca šole. Ponovno je potreben čas, namenjen samo motečemu učencu, v primeru odhoda k drugemu strokovnemu delavcu, pa to pomeni ponovno čas za skupen odhod do drugega strokovnega delavca ter zaposlitev zanj in vsaj kratko razlago, zakaj je bil odstranjen iz razreda. *"Najtežje je to, da nimaš nobenega drugega vzvoda v rokah, razen besede. To se pravi, da si moraš vzeti čas, se z njim pogovoriti, moraš ga pomirit, vsi ostali učenci čakajo. Ni nobenega preprostega, enostavnega vzvoda, da bi lahko z učencem končal. Se pravi, poslat ga ven, preprosti idi, da v naslednjem trenutku tega učenca več ni. Preostane res samo to, da se ti z njim res ukvarjaš, ker je tam, prepuščen je tebi in ti si odgovoren zanj. Nimaš drugega izhoda kot da, bom rekel v narekovajih, da z njim izgubljaš čas na račun vsega drugega dela."* (U1, 5)

V urbanem okolju je učiteljica podobnega mnenja, vendar meni, da je ključ do uspeha vztrajnost, doslednost in dobro sodelovanje s starši. *"Čas, ki ga imaš. Zmanjkuje časa, včasih že energije, ker ni učinka. Pa predvsem nobenih orodij nimaš, s katerimi bi lahko konkretno kaj spremenil pri vedenju."* (U4, 5) */.../ Z vztrajnostjo pa z natančnimi pravili in merili, ki jih postaviš, se malo omili. Pa seveda, če so tukaj na strani tvoji še starši. (U4, 5a)*

Učiteljica v urbanem okolju vidi rešitev v odstranitvi motečega učenca iz razreda, vendar to zmeraj ni mogoče. *"/.../ da bi bilo mogoče več strokovnih delavcev na razpolago, da bi v takem trenutku, ko se to zgodi, lahko odpeljal, lahko bi se tisti pogovoril z njim. Da bi ga mogoče lahko iz razreda odstranil. Dostokrat pa to ni mogoče, ne."* (U2, 5)

Najbolj ustrezen za delo z vedenjsko in čustveno težavnimi učenci je gotovo socialni pedagog, ki mora po mnenju Buckremerja (1995, str. 275) prispevati k oživljanju zanemarjenih polj v šoli in razširjanju vlog šole. Pomeni, da oblikuje šolske popoldneve, oživlja prosti čas, oblikuje ponudbe za različna opravila in skupinske dejavnosti ter pomoč pri domačih nalogah, spodbuja stike s starši, izvaja projekte in vključuje različne pobude. Postavi se seveda vprašanje, koliko osnovnih šol v Sloveniji razpolaga z socialnim pedagogom, ki bi lahko nudil pomoč pomoči potrebnim. Zagotovo je zaskrbljujoče, da večina učiteljev tarna o porastu učencev z vedenjskimi in čustvenimi težavami, in kljub temu osnovne šole ne zagotavljajo osnovnih pogojev oziroma dobrega izhodišča za izboljšanje zaskrbljujočega stanja.

Kako dobro so učenci seznanjeni s pravili osnovne šole, s pravili v razredu in s pravili posameznega učitelja pri njegovem predmetu ...

Za uspešno, kvalitetno življenje v družbi imamo ljudje določene norme, pravila, ki posamezniku omogočajo, da živi in dela z drugimi, da v skupini in s pomočjo skupine zadovoljuje svoje biološke in socialne potrebe, ki pa hkrati posameznika tudi omejujejo. (Skalar, 1987) Šolska pravila so interna pravila življenja in dela vsake osnovne šole posebej in so določena v skladu s hišnim redom šole, ki so specifično, konkretno dogovorjena in zagotavljajo osnovno varnost ter hkrati omogočajo, da jih lahko učinkovito načrtujemo in predvidevamo dejanja, ne da bi pri tem zabredli v težave. Učenci bi morali biti s šolskimi pravili seznanjeni na začetku šolskega leta ter pri oblikovanju pravil sodelovati, saj bi tako lahko lažje prevzemali odgovornost zanje. *"Seznanjeni so ravno v taki meri v tistem prvem nivoju, tak kot vsi drugi učenci. S tem da pa potem, ko se pri njih začnejo pojavljat motnje pouka, so seznanjeni večkrat, ker jim to pač ponavljaš. Je pa res, da je druga stvar, kolk jih oni sploh razumejo. Potem pa pride pač pri teh ponavljanjih tud do razlage. Zdi se mi problem, recimo to, da otroci prvič ne razumejo, drugič pa se jim je težko prilagodit na neka pravila, če so zelo drugačna od tistih, po katerih v njihovem življenju delujejo."*(R1, 6)

Čustvene in vedenjske težave otrok so v veliki meri povezane tudi s konstitucijo in temperamentom, s katerima se otrok rodi, in se prepletajo z različnimi psihosocialnimi vplivi. Krajncan (2006) poudarja, da so impulzivnost, razburljivost in težave pri obvladovanju čustev in razpoloženja lahko tudi del psihoorganskih motenj, ki so posledica resnih poškodb osrednjega živčevja kot npr. poškodbe glave, meningitis, porodne poškodbe in podobno. Tudi tukaj je moč iskati vzroke za težjo prilagodljivost pravilom in redu v današnji osnovni šoli.

Učitelj v urbanem okolju je jasno povedal, da učitelji zelo dobro postavijo pravila, ki so zakonsko določena in veljajo za vse učence. Gre za pravila, ki jim morajo vsi učitelji in učenci v učnem procesu dosledno slediti. *"Kar se tiče delovnih, učnih pravil, ki so vezana na učni proces, na preverjanje, ocenjevanje, mislim, da ta pravila učitelji dobro izrekamo in jim več ali manj postaja jasno, tudi staršem. /.../ Potem tudi ni konfliktov, če je jasno postavljeno."* (U1, 6)

Individualna pravila, ki veljajo v razredu, pri posameznem predmetu, učitelju, so postavljena s strani učitelja za posamezen razred. Kljub temu, da bi morala v osnovni šoli vladati pravila, pri katerih naj bi sodelovali in ki naj bi bila jasno zastavljena s strani staršev, učencev, strokovnih delavcev šole, in bi jih morali vsi enotno razumeti, jih dosledno upoštevati, je zaslediti, da učitelja v obeh okoljih zaznavata odsotnost razumevanja pravil s strani učencev,

kjer učitelj v urbanem okolju meni, da so pravila, ki so vezana na vzgojno delovanje šole, preohlapna. Preohlapna pravila dajejo možnost barantanja, pogajanja, nedoslednosti in popuščanja, kar so idealni pogoji za motenje izobraževalnega procesa in izstopanja tistih učencev, ki pravilom zaradi različnih vzrokov težje sledijo. Doslednost je večja torej pri tistih pravilih, ki so vezana na učni proces in so jasno določena v Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju. "Posameznik mora imeti najprej znanje, informacijo o tem, kaj je prav in kaj ne, kaj je dobro in kaj slabo, kaj se od njega terja in pričakuje in kaj je nezaželeno." (Skalar, 1987, str. 16)

Učitelji si zelo želijo, da bi tudi za vedenjske in čustvene težave in posledično težave pri pouku imeli ukrepe oziroma postopek in pot, kako rešiti težavo in pomagati učencem. *"Mi bi morali imeti vsaj nekaj, da bi v skrajnih primerih, ki se pojavljajo, morali imeti nekaj res rigoroznih ukrepov, ki preprosto končajo in poenostavijo postopek. Tu ne moremo v nedogled tega vleči, ker tu ni konca."* (U1, 6)

Učiteljica na začetku leta jasno postavi pravila in kazni, ki sledijo, če se pravila kršijo. Pravila skozi šolsko leto obnavljajo. Temu so namenjene predvsem razredne ure. *"Na začetku šolskega leta pravila postavimo skupaj, izberemo ne preveč veliko pravil, ampak pravila, za katera se jih skušamo vsi držati, tako učenci kot tudi sama. S temi pravili so dobro seznanjeni, tudi s šolskim redom so seznanjeni skozi publikacijo šole in pa tudi nekaj razrednih ur je posvečeno pravilom, hkrati pa so seznanjeni tudi s prekrški oziroma s kaznimi, ki sledijo, če se takšna dejanja ponavljajo skoz in skoz."* (U4, 6) *"Je pa res, da je druga stvar, kolk jih oni sploh razumejo."* (R1, 6)

Iz tega lahko povzamemo, da učenec, ki upošteva pravila šole in pravila učitelja, ne predstavlja nikakršnega problema. Kakorkoli je dobro vedeti, kaj pa šola pomeni za njene učence. Gamauf (1977, str. 94) je podal naslednje opredelitve:

- šola preveč zahteva s podrobnimi in obveznimi vzgojno-izobraževalnimi načrti, ki niso usmerjeni na življenjske probleme učencev,
- poudarja pomen uspeha, tekmovalne odnose in selekcijo,
- zanemari individualni razvoj učencev s težavami,
- z visokimi zahtevami vnaša selektivnost in razklanost, polna je nepreglednega materiala in pokrita z abstrahirano oddaljenostjo od realnosti učencev.

Verjetno je tudi tukaj moč iskati razloge za neupoštevanje pravil tistih učencev, ki so slabše socialno integrirani. Prav ti učenci zelo težko sprejemajo postavljena pravila in meje, še zlasti, če ni upoštevana njihova individualnost. Tudi pravilnik o Pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli določa sankcije ob lažjih in težjih kršitvah, pa vendar prav ti vzgojni ukrepi za

učence z vedenjskimi in čustvenimi težavami ne doprinesejo k izboljšanju stanja. Prav takšna, zgolj od zunaj postavljena pravila, so zanje prvi kamen spotike, ki zanje pomeni le pot navzdol v "osebni karieri" osnovnošolskih uspehov in dolžnosti. Takšni vzgojni ukrepi otrok z vedenjskimi in čustvenimi težavami žal ne privedejo do razmišljanja o boljšem in instituciji sprejemljivem vedenju.

Kako uspešen je v doslednosti upoštevanja pravil učitelj ...

Bistvo varnosti je v zaupanju, da se bodo pravil držali vsi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa. Doslednost je tista pomembna kategorija, ki omogoča, da to, kar govorimo, tudi mislimo in udejanjamo. Doslednost je vrlina, ki nam pri vzgoji in izobraževanju pomaga, da nas otroci jemljejo resno. *"Ko prvega septembra stopim v razred, se trudim dat čim manj pravil. Tista res najbolj osnovna in jih potem na kakšnih razrednih urah in pa jih sproti skozi pouk dodelujemo, dograjujemo, tak da poskušam bit čim bolj natančna. Druga stvar je potem v doslednosti, ne. To se mi zdi, da je največja rak rana, mogoče celega učiteljstva, ampak sama pri sebi jo tud vidim kot svoj največji minus in zadevo, kjer bi se še lahko izboljšala. Zato ker ko si v tolk situacijah, pa cel dan z otroki, enostavno se stvari lahko spremenijo in kdaj odreagiraš drugače, sploh če si v neki časovni stiski in je treba takoj odreagirat, brez premisleka oziroma s časovno omejitvijo. Trudim se torej jasno postaviti pravila, pa bit dosledna, ampak v kolki meri mi pa to uspeva ... najbrž ne vedno. Oziroma sigurno ne vedno."* (R1, 7)

"Sam se zmeraj pravil zagotovo ne držim dosledno." (U1, 7)

"Tudi se zgodi, da ne. Ja. Nisem čisto dosledna, ne. Včasih nekaj zagrozim, pa pol tega, recimo, kaj jaz vem ... ja, popustim ne, ja." (U2, 7)

Učiteljica v ruralnem okolju pravi, da pri doslednosti v pravilih ni do vseh učencev enotna.

"Zagotovo pokušaš kdaj kaj preložiti, že zaradi časovne stiske oziroma tud od učenca do učenca so razlike. Včasih mogoče kateremu dopustiš več kot drugemu, tako da ne moreš bit do vseh enako dosleden, se pa poskušaš držat." (U4, 7) Pravila v osnovni šoli morajo biti enotna in veljati za vse učence. V tem primeru bi lahko zasledili diskriminacijo, kar bi lahko bil razlog za to, da nekateri učenci "nagajajo". Učenci tako ne morejo vedeti, kako naj se obnašajo, če se pravila spreminjajo in niso jasna, predvsem pa ne veljajo za vse enako. Zelo drugače pa o pomenu doslednosti v pravilih meni učiteljica v urbanem okolju. *"Vedno. Vedno. Ker za moje pojme je to osnova. Ker če ti popuščaš, potem otroci vejo, da te povozijo. Če pa ti*

pri sebi ugotoviš, da je red, potem se oni tud navadijo reda." (U3, 7) Odgovor učiteljice pojasnjuje, da je pri svojem delu uspešna in v razredu večinoma nima težav z motečim vedenjem, kot je razvidno tudi iz vseh ostalih njenih odgovorov.

Primer učiteljice v ruralnem okolju, ki meni, da je pomembna doslednost v pravilih, pa vendar odstopanja od njih v posebnih primerih. *"Zelo dosledno. Mogoče, če grem par let nazaj, preveč dosledno, pa mislim, da je včasih potrebno znat tudi malo popustit. Tako da če bi primerjala začetke svojega dela, sem se jih 100 % dosledno držala, zdaj pa vidim, da je zelo pomembno dosledno se držat, ampak da znat v določenih odstotkih tudi včasih malo popustit in se prilagodit."* (R3, 7) "Posebne primere" oziroma "določene odstotke" izbere učiteljica, kar pomeni, da ponovno pridemo do, za učence, nejasne uporabe pravil. Učiteljica ponovno odstopa od pravil, je nedosledna, kar v učencih ponovno vzbuja zmedenost in možnost neupoštevanja pravil.

Ugotovimo lahko, da se v večini intervjuvani učitelji v obeh okoljih ne držijo dosledno pravil, ki veljajo na šoli, ali pa tistih, ki so jih izrekli sami. Zelo težko potem od otrok pričakujemo, da se bodo držali pravil, saj vemo, da smo jim odrasli in tudi učitelji prvi in največji vzor. Prav tukaj se začne krhati hierarhija moralnih vrednot pri pouku in sorazmerno s tem se poveča tudi možnost motenja učnega procesa. Izjema je učiteljica ruralnega okolja, ki meni, da je doslednost pravil zmeraj nujno potrebna, in je tudi edina učiteljica, ki eksplicitno ne izpostavlja težav z motečim vedenjem v razredu. Morda je razlog v njeni doslednosti?

Spremljanje motečega vedenja učencev pri učiteljih

Učitelji v ruralnem okolju praviloma ne spremljajo sprotno motečega vedenja in si ga tudi ne beležijo, razen za tiste učence, katerim so razredniki. *"Ne, ne beležim tega" /.../ (R1, 8) "Tam kjer sem razrednik, ja." (R2, 8) "Kot razredničarka ja, kot učiteljica posameznih oddelkov pa ne." (R3, 8) "Ne, ne zapisujem si jih." (R4, 8)*

Na tem mestu se zastavlja vprašanje, kako potem sploh lahko učitelj uporablja sistematčne metode pri učencih z vedenjskimi in čustvenimi težavami, če nesistematčno spremlja vedenje in reakcije motečih učencev pri pouku. Pomembno je znati oblikovati, načrtovati in izvesti preventivno dejavnost. Neljube, moteče, tvegane elemente je potrebno odstraniti iz

posameznih sektorjev ali iz družbe kot celote in istočasno odstraniti ali kanalizirati rizične dejavnike. (Bauer, 2005, Olk, 1995)

Kot posebnost se je v urbanem okolju pojavil odgovor, da dva učitelja uporabljata mapo opazanj, ki je v zbornici, in kamor lahko vsak učitelj po učni uri posameznega predmeta vpiše beležke, opazanja o učencih. V zvezku so zapisana imena vseh učencev posameznega razreda in splošna opazanja v razredu. *".../ Zapisujemo samo skrajne primere, ki se nam zdijo ekscesni, problematični, skrajni, drugega pa zelo malo. .../"* (U1, 8) Učiteljica sama izpostavi, da zase ne beleži vedenja učencev *"Jaz zase nič ne pišem. .../"* (U2, 8), vendar pa jo zvezki opazanj "prisilijo" v to. *".../ Kr pišemo redno, ne."* (U2, 8a) Dve učiteljici si o učencih vodita "beležke", s pomočjo katerih lažje sledita posameznim učencem. *"No, jaz si zabeležim take stvari in potem tud starše seznanim .../"* (U3, 8) *"Ja, v zvezku vodim in vpisujem kakšne opombe. Ne vedno, ampak mogoče, ko se težave pojavijo izraziteje."* (U4, 8) Na takšen način lahko lažje opazimo razlike v vedenju, pogostost pojavljanja, kraj in čas pojavljanja ter morebitne vzroke, povod za moteče vedenje. Zagotovo sodi mapa opazanj v eno izmed preventivnih ukrepov osnovne šole.

Prevenција mora biti pravočasna investicija, ki mladim omogoča logično, praktično, neprotislovno in resnično suverenost v prostovoljnem delovanju in izpolnitvi zakonite pravice ustrezno obravnavanih. (Bauer, 2005)

Krajncan (2007) meni, da je zgodnja prevencija pred naveličanostjo v šoli vse prevečkrat izpuščena, saj razredni učitelji spustijo iz rok posameznike, ki se vedejo neprilagojeno ali se umaknejo v svoj svet, zato je potrebno definirati kriterije, ki kažejo, da se z otrokom nekaj dogaja. "Kar manjka, so sistematično elaborirane izkušnje in zaznave, ki pravočasno ugotavljajo posamezne orientacijske znake za 'alarm', poleg njih pa tudi ciljne in delujoče strategije ter transparentne izkušnje, da bi težave mladih učinkovitejše reševali." (prav tam, str. 125)

Metode in oblike dela, ki jih učitelj uporablja za zmanjševanje motečega vedenja v razredu ter učiteljevi načini spopadanja s problemom motečega vedenja v razredu ...

Dejstvo je, pravi Krajncan (2007, str. 129) da pouk lahko motnje odpravi. Teza temelji na treh principih, ki bi morali biti dosegljivi v vsaki šoli in učilnici:

- vsak učenec ima pravico, da se uči nemoteče,

- vsak učitelj ima pravico, da poučuje ne, da bi bil pri tem oviran,
- vsak mora upoštevati pravice drugega.

Učitelj v urbanem okolju meni, da učenci vzgojnih predmetov ne jemljejo dovolj resno, in da tam učitelji potrebujejo več posebnih metod in oblik dela. Meni, da učenci glede na predmet in vsebino predmeta motijo pouk.

"/.../ Pri pouku matematike je že pri samem predmetu nekaj na tem, tako da učenci matematiko že bolj resno jemljejo kot pa vzgojne predmete, ki včasih tudi niso bili ocenjeni, zdaj pač so, kot na primer glasba, likovna vzgoja, telesna vzgoja." (U1; 9, 10)

Kot metodo učitelj v urbanem okolju uporablja pošiljanje učencev na hodnik.

"Zadnje čase jih pošiljamo celo na hodnike, da se sprehodijo gor in dol, pa poskuša prit nazaj. Drugače pa ni ... še vedno ti ostane samo, da bi si vzel čas in se pogovoril, v kolikor ga pač najdemo." (U1; 9, 10) Zelo pogosta je tudi odstranitev učenca, ki moti pouk, iz razreda.

"Razen če ga pošljem iz učilnice, pa rečem, da naj v delovnem zvezku si pač sam izpiše, izpolni al pa kaj takšnega." (U2; 9, 10) Pogosto učitelji učence, ki motijo pouk, pošljejo h komurkoli, ki je prost, tudi k tajnici. Pomeni, da učenci ob odsotnosti od pouka niso v strokovni obravnavi. Za učence najverjetneje pomeni, da imajo proste ure, glede na to, da lahko sedijo pri nekom, ki ni nujno, da je njegov učitelj in se mu ni potrebno prilagajati pravilom učnega procesa. Prav tako na ta način ni potrebno slediti učnemu procesu in izkazovati znanja, sodelovati.

Prav obratno pa učiteljica v ruralnem okolju pošlje moteče učence k strokovnemu delavcu v svetovalno službo. *"/.../ otroci, ki so zelo pogosto moteči, jih pošljemo k socialnemu delavcu na razgovor." (R2, 9)*

Učiteljica ruralnega okolja v vzgojno-izobraževalno delo vključuje veliko igre in sprostitev elementov, ki na otroke pomiritevno in blagodejno vplivajo. Očitno v pravem trenutku vključi sprostitev učencev in zmanjša napetost v razredu.

"Vključevanje igre se mi zdi, da je dosti antistresno deluje na otroka. Potem smo imeli različne pomiritevne vaje, ko so se otroci ulegli, zaprli oči, se poskusili ob vodeni meditaciji sprostit. To sem že delala. Potem razne gibalne vaje za razgibavanje telesa, za dihanje, za masažo, krog učencev, v dvojici, samostojno, da so si s prsti tapkali po obrazu in ponazarjali dežne kapljice, ki jim polzijo, božanje ušesnih mečic, recimo, božanje tako samega sebe po telesu, dost tega telesnega kontakta. Se mi zdi, da te otroke umiri, da prekine neko nervozno situacijo, ki je očitno pripeljala do tega, al pa lahko pripelje. Ker ko se mi zdi, da slutiš, da so stvari v razredu napete, je fajn, da kako tako stvar, pa četudi je to dan noč, da se otrok sprost, se malo zamoti, da mu misli krenejo kam drugam. To se je kr obneslo." (R1, 9)

Učiteljica v urbanem okolju moteče učence skuša umiriti na humoren način in ga uporablja kot dokaj uspešno metodo pri spopadanju z motečim vedenjem. *".../ navadno poskušam na malo humoren način ga pritegnit."* (U2; 9, 10) Meni tudi, da z verbalno agresivnim obnašanjem pri učencu ne dosežeš vedenja, ki bi si ga pri pouku želela in bi bilo zaželeno v učnem procesu osnovne šole. Kljub temu poudari, da so tudi učitelji samo ljudje. *"Včasih ti živci popustijo, pa si malo glasen, ne. Pa ravno kontra reakcijo doživiš."* (U2; 9, 10)

Veliko vlogo pri odpravljanju motečega vedenja imajo razredne ure, kjer učenci lahko sami razmislijo o določeni problematiki in jo tudi predstavijo sošolcem, kjer lahko skupno razmišljajo o njej. *"To so kakšne skupne naloge učencev, kjer morda predelajo kakšno temo, jo predstavijo, se o njej potem skupaj tudi pogovorimo."* (U4; 9, 10)

".../ ena od metod na primer, da je učenec, ki je bil moteč pri urah, prevzel vlogo učitelja. To je bilo na razredni uri. Jaz osebno sem se postavila v vlogo učenca, ki je delal pri uri nemir." (R2, 9)

Učitelji v obeh okoljih uporabljajo kot najuspešnejšo metodo vsekakor čas, ki si ga vzamejo za moteče učence in pogovor z njimi. *"Pogovor je zelo pogost, če pa tisto ne zaleže, potem pa druge stvari".* (R2, 9) *"Zelo veliko se pogovarjamo o teh stvareh. Je metoda zelo zanesljiva, ampak ne za dolgo. Za krajši čas to pomaga."* (R2, 9) Učitelji na različne načine, ki so odvisni od situacije ter tudi od razpoloženja učitelja, odpravljajo moteče vedenje. Zagotovo pa je potrebno slediti mnenju učiteljice v ruralnem okolju *"Mislim, da ti otroci najboljše odreagirajo na sprejemanje njihovih potreb."* (R4, 9) Samo tako je večja verjetnost, da bodo učenci sledili skupnim pravilom in ciljem pri posameznem predmetu, učni uri in vzgojno-izobraževalnem procesu v osnovni šoli in se ne bodo ukvarjali z idejami, kako bi motili pouk, zgolj zato, da bi bili sprejeti in tako opozorili nase. Učitelji morajo sprejeti drugačne otroke s srcem in jim morajo tudi znati prisluhniti, saj bodo le tako uspešni pri svojem poučevanju in tudi zato ne bo potrebno porabljeni energije za odpravljanje motečega vedenja.

"Zdaj tu je mogoče pogovor s starši, da tud oni povejo svoje izkušnje, da jaz njim povem svoje izkušnje, da si jih na ta način izmenjamo. Dosti lažje je potem videt otroka, tudi potem veš, kdaj pa kako odreagirat v kakšni situaciji. Posebej sem najbrž pozorna na takega otroka, sploh če se zgodijo taki incidenti, ki pač potem izvirajo iz teh vedenjskih in čustvenih motenj. Toliko bolj paziš, potem izvedla sem recimo razredne ure na to temo." (R1, 10)

Učiteljica se za pomoč pri odpravljanju motečega vedenja obrača na starše, ki so gotovo najboljši vir informacij in tisti, ki otroka najboljše poznajo, ki bi mu prvi morali znati pomagati, vsekakor pa pomagati učiteljem pri reševanju težav. Razredne ure pa so zagotovo

tiste ure, ki so namenjene reševanju problematike razredne klime, kjer učenci skupaj z učiteljem, razrednikom obravnavajo vprašanja povezana z delom in življenjem učencev in seveda spoznavajo, da motenje pomeni nekolegialnost in nespoštljivost.

Iz naštetega je moč prepoznati, da učitelji nimajo enotnih metod in oblik dela, kar je razumljivo, saj so vedenjske in čustvene težave specifične in odvisne od dane situacije. Predvsem ne gre pričakovati, da bi si pridobili recept, po katerem bi težave lahko odpravili, in bi bil enako dober za vse otroke z vedenjskimi in čustvenimi težavami. Predvsem so učitelji usmerjeni na odpravljanje motečega vedenja pri pouku zgolj zaradi učnega procesa. Posledično to pomeni, da dobijo učenci pomoč za učenje in pri učenju, ne pa podpore za čustveno in vedenjsko uravnoteženje. Zagotovo pa velja omeniti, da so prav učitelji tisti, ki lahko s svojim načinom dela, razumevanjem in znanjem o vedenjskih in čustvenih težavah otroka k takšnemu uravnoteženju veliko pripomorejo.

Reakcije učitelja na moteče vedenje otrok v razredu ...

"Odvisno od otroka, jaz imam zdaj pač en primer v glavi. Najprej je, recimo, bilo presenečenje, šok. Tista klasična reakcija, nehaj, ne delaj tega, ne smeš tega delat, motiš učence. Potem pa se mi zdi, da skozi izkušnje, skozi dneve, mesece, odkriješ na kak način. Zdaj včasih je treba kako stvar spregledat, ker potem sama izzveni, včasih je pa treba prekiniti, ne. Zdaj v primeru joka recimo, kričanja, sem nekega otroka nekoč, recimo, umaknila iz razreda, da je prišel nazaj, da prekine s tisto dejavnostjo, pa se loti nečesa, kar ga pač v tistem trenutku pomiri, pa se potem, ko je pripravljen, vrne v skupino. Ni pa to vedno. Včasih pa moraš enostavno, v narekovajih, udariti po mizi in zahtevati, če presodiš, da je otrok tega sposoben, da s tem preneha, da nadaljuje z delom. Ampak se mi zdi, da je potem vedno potreben pogovor, razgovor o tem, da otrok ne ostane s tem, da si ga ti pač prekinil. Je pa to zdaj tak v teoriji lažje, kot pa v praksi uskladiti vse te stvari." (R1, 11)

Učitelji učencem ne dajo vedeti, kako bodo odreagirali v situaciji, ko bodo tako ali drugače motili pouk. *"Po moje ne vedo, kako bom odreagiral in poskušajo prit do roba." (U1, 11)*

Učiteljica se kljub motečemu vedenju v razredu pogovarja z učenci, kar je večina učiteljev navedla kot dobro rešitev pri spopadanju z motečim vedenjem. *"V glavnem pogovori." (R2, 11)*

Učiteljica je navedla kot dobro metodo pri spopadanju z motečim vedenjem, da učence v razredu neopazno in vljudno opozori na njihovo moteče vedenje.

"Običajna reakcija na moteče vedenje je najprej vljudno opozorilo, da poveš učencu, prosim, poglejva, tam pa tam sva, včasih pri takem učencu tudi greš pa odpreš učbenik brez posebnega opozorila, se pogovarjaš z ostalimi, nevpadljivo pokažeš učbenik, delovnik, rečeš, tu si poglej, tu boš našel odgovor, tu si lahko pomagaš." (R3, 11) Učiteljica v urbanem okolju meni, da v razredu ni potrebno povzdigovati glasu, da učenci morajo povedati, kar želijo, vendar ob pravem času. *"No, jaz nikoli, recimo, ne povzdignem glasa v razredu. Nikoli, ne. /.../ Ko govorim jaz, učenci mene poslušajo. Potem imajo pa učenci svoj čas, da oni svoje stvari povejo. Ne glede na to, je otrok moteč ali ni moteč, ga poslušamo vsi, ne. /.../ če gre to za vedenjsko motenega otroka, je tak, da jaz nikoli, recimo, ne rešujem take zadeve med vsemi, ampak se z otrokom individualno pogovorim." (U3, 11)*

Pri eni izmed učiteljic v ruralnem okolju pa lahko zasledimo tudi dokaj avtoritaren pristop do učencev, vendar klasična avtoritarna vzgoja pogosto ne upošteva otrokovih zmogljivosti in potencialov.

"Tud vprašam, kaj imajo raje, da povem z lepo besedo in ga opozorim, ali da se raje derem nanj. Povem, da imam jaz zmeraj dve možnosti, kako lahko jaz reagiram, da jaz želim lepšo, boljše izbrat, tista, ki je meni in njemu prijetnejša." (R3, 11)

Pri vseh učiteljih je opaziti, da so reakcije zelo nesistematične, neodvisne od pravil in dogovorov, temveč bolj podvržene trenutnemu razpoloženju učitelja in trenutnemu stanju v razredu. Ne moremo zaslediti enotnega reagiranja na določeno moteče vedenje, kar pomeni, da ima vsak učitelj postavljen svoj kriterij, kaj pomeni moteče vedenje pri pouku. Učitelji dopuščajo nekaj prostora in sebi ter otrokom predstavljajo meje dovoljenega. Tako si pridobijo nekaj časa, ki ga lahko namenijo nadaljevanju pridobivanja učne snovi in se tako izognejo ukvarjanju z vedenjsko problematiko.

Pri reševanju težav pri pouku in posledično pri reakcijah učiteljev, je nujno potrebno upoštevanje in ocenjevanje vrednot. Najvišji cilj konfrontativne pedagogike¹⁴ je preprečevanje žrtev nasilja in neprijetnega šolskega počutja, ki ponuja nove, dopolnjujoče miselne in praktične osnutke, ki v okviru programa šole predelajo ravnanje z nasilnim vedenjem ter s sošolci in učitelji razvijajo mirne, kreativne vedenjske vzorce ravnanja z nasiljem in neustreznim vedenjem nasploh. (Krajncan, 2007, str. 128)

¹⁴ Morda bi bilo dobro, da bi se konfrontativna pedagogika bolj uveljavila v osnovni šoli, saj gre za dopolnilno dejavnost, katere vsebine se uporabljajo glede na potrebe, pogoje in interese. Učencem v pogovorih nudi mirnost in doslednost, poleg konceptov kot so mediacija, trening socialnih veščin in podobno.

Sprotno zapisovanje, vodenje dokumentacije o motečem vedenju učenca ...

Šola si lahko ob različnih učencih postavlja približno takšne cilje:

- "preprečiti nastanek vedenjske motenosti,
- odpraviti motnjo,
- ublažiti motnjo, ki je ne moremo odpraviti,
- obdržati motenost na istem nivoju, preprečiti poslabšanje,
- 'preživeti'. " (Bečaj, 1987, str. 84)

"Ne, ne beležim tega, zdaj če je otrok v nekem programu al pa kaj, so tak ta sprotna evalviranja, pa potem se takrat te stvari zapišejo, omenijo. Drugače pa, da bi si tako beležila, pa ne, no. Mogoče ne bi bilo slabo." (R1, 8) "Ne, ne zapisujem si jih." (R4, 8) "Kot razredničarka ja, kot učiteljica posameznih oddelkov pa ne." (R3, 8) "To kljub vsemu, da imamo mapo opažanj, še kljub vsemu zelo, zelo redko zapisujemo. Zapisujemo samo skrajne primere, ki se nam zdijo ekscesni, problematični, skrajni, drugega pa zelo malo." (U1, 8) "Jaz zase nič ne pišem. Pišemo v zvezke opažanj, ne. Ampak tu je spet stvar takšna, ne, da recimo, kaj jaz vem, v tistem hipu, ko se to zgodi, nimaš časa it to pisat. Jaz pa odkrito priznam, da jaz zelo hitro tudi pozabljam. Da, recimo, če ne zapišem takoj po uri, se zgodi, da čez teden dni se ne spomnim, kaj je bilo, če me nekdo vpraša." (U2, 8)

Učitelji torej zapisujejo težave takrat, ko jih morajo. Pomeni, da si zapišejo to, kar se še spomnijo, takrat ko je potrebno zapisat evalvacijo ob vodenju različne dokumentacije. Iz takšnega poročila je težko razbrati, kdaj in kje se moteče vedenje pojavlja, in tudi težje je najti vzroke, zakaj se to pri posameznem učencu pojavlja. *"Tam, kjer sem razrednik, ja. To si že zaradi tega, ker staršem potem poročam, da vidim, kje otrok dela več teh kršitev, da potem skupaj analizirava pri katerih predmetih. V bistvu, da bi si posebej beležila ... povem razrednikom." (R2, 8) "No, jaz si zabeležim take stvari in potem tud starše seznanim." (U3, 8)* Vec navaja, (1997, str. 28) da "... družino in posebej starše znotraj tega vidimo kot enega izmed podsistemov, ki je najtesneje povezan tako z nastajanjem kot vzdrževanjem motnje." Starši so pravzaprav najpomembnejši vir informacij, zlasti pomembni pri diagnostiki, in hkrati tudi otrokovo okolje, ki bo delovalo spodbudno ali zaviralno na nastajanje in izražanje motenj, na njihovo preprečevanje in odpravljanje. (prav tam) Magajna, Pečjak, Peklaj, Čaćinovič Vogrinčič, Bregar Golobič, Kavkler in Tancig (2008, str. 81) navajajo (po Dens), da s starši ne bo konfliktov, če bo učitelj z njimi razvil partnerski odnos, kar pa terja soudeležnost staršev pri odločitvah, povezanih z njihovim otrokom z učnimi težavami; nadalje osebo, ki nudi oporo in pomoč staršem pri reševanju problemov, zmanjševanju stisk in

jih tudi utrjuje; ustrezne in pravočasne informacije o otrokovem funkcioniranju, njegovih močnih področjih, dosežkih, obravnavi, napredku in njegovi socialni vključenosti ter aktivno sodelovanje, pomoč in oporo pri obravnavi otroka itd.

"Ja v zvezku vodim in vpisujem kakšne opombe. Ne vedno, ampak mogoče, ko se težave pojavijo izraziteje." (U4, 8) Sprotno evalviranje učenca bi bilo nujno potrebno, zlasti zaradi boljše pomoči otroku in iskanje vzrokov težav (samo tako lahko težave tudi omilimo) ter ne nazadnje tudi zaradi boljše informiranosti staršev o otrokovih težavah.

Iz analiz intervjujev učiteljev urbanega in ruralnega okolja lahko zaznamo, da si sprotne ne zapisujejo motečih vzorcev obnašanja posameznih učencev pri pouku in gotovo je tudi tukaj moč iskati vzroke in razloge, zakaj šole nimajo enotnega vzorca, po katerem bi lahko ustrezno reagirale pri posameznem učencu, ki pouk moti, ter zakaj se osnovne šole vedno bolj soočajo s problematiko motečega vedenja. Najbrž so včasih veljala bolj dosledna pravila in zastavljeni cilji šole, ki so jim učenci očitno mnogo bolj sledili.

Pomoč učitelju pri obvladovanju motečega vedenja učenca ...

Pogosto vprašanje pri delu z vedenjsko problematičnimi učenci v osnovni šoli je torej, kdo je tisti, ki se naj v šoli s takšnim učencem ukvarja. Običajno je to šolska svetovalna služba, v nekaterih primerih ravnatelj in razrednik. Največ lahko prav gotovo stori učitelj, ki takšnega učenca poučuje sam. Vsi drugi mu lahko le pomagajo. Pomembno je, kako jasne so vloge posameznikov na šoli, in prav zato morajo biti jasni tudi odnosi med posameznimi vlogami. (Bečaj, 1987, str. 88–103) Kakorkoli v osnovnih šolah ni povsem dorečeno, kdo je tisti, ki bo poskrbel za odpravljanje motečega vedenja, pa se nadalje pojavi vprašanje, kdo pa je tisti, ki bo pomagal učitelju, ki se nenehno srečuje z motečim vedenjem in bi ga vsekakor moral odpraviti za nadaljevanje kvalitetnega učnega procesa. Zanimalo nas je, kam se učitelji zatečejo po pomoč, ko sami več ne zmorejo.

"Starši, za same informacije, za njihove izkušnje, svetovalna služba, tud literature, internet, tud sodelavci ... čist tak, za izmenjevanje izkušenj." (R1, 12)

"Največkrat na strokovno službo /.../ " (U1, 12) *"Psihologinjo, pedagoginjo."* (U2, 12)

"Mogoče za nasvet sodelavka, vodstvo šole, svetovalna služba. Na koncu pa tud starše povprašam /.../. (U4, 12)

Učitelji se za pomoč obračajo predvsem na šolsko svetovalno službo, čeprav učitelj v urbanem okolju pove, da od njih ne pričakuje, da bo šolska svetovalna služba rešila težave, *"Drugače pa ne pričakujem neke silne pomoči, ker se mi zdi, da zadeva ni sistemsko rešena in je ne pričakujem."* (U1, 12)

Učitelji so prevečkrat pod pritiskom in se zato velikokrat več ne znajdejo v danih situacijah, na moteče vedenje otrok odreagirajo neprimerno. Zato je pomembno, da najdejo stresorje in se naučijo novih možnosti, ki jim nudijo varnost in stabilnost. Dobro bi bilo, da bi vsak učitelj obravnaval naslednje vsebine, da bi lahko bil pri pouku "neobremenjen". To so:

- razpoznavanje moje "ahilove tetive",
- pravočasna zaznava stresorjev,
- vaje za samocentriranje,
- mentalne in telesne tehnike razbremenjevanja,
- metode, da se omejimo/distanciramo,
- varčevanje z močmi pod pritiskom in upiranjem,
- vaje in igre za sprostitev razreda. (Krajncan, 2007, str. 132, po Zalewska, 2005)

Učitelji si pravzaprav iščejo prostor, kjer se otrok umiri in si nekdo zanj vzame čas, saj sami med poukom nimajo časa in se ne zmorejo in ne utegnejo posvetiti motečemu učencu.

Razreševanje motečega vedenja namreč ne more biti le stvar šolskega svetovalnega delavca ali pa zgolj učitelja. Izkušnje namreč kažejo, da je za delo z obravnavano populacijo potrebno biti z otrokom skupaj v realni življenjski situaciji. Ker se največ oblik motečega vedenja pokaže ravno pri učnem procesu, je jasno, da je edini na šoli, ki lahko učinkovito dela z motečimi učenci, le učitelj. Učitelj je vsak dan v realnih situacijah in samo on lahko vzpostavi z učenci pravi odnos. Šolski svetovalni delavec te možnosti nima. Najbolje je, da učitelj prepusti šolskemu svetovalnemu delavcu vsa tista opravila, za katera je strokovno bolj usposobljen kot učitelj. Sem sodi diagnostika in bolj specifične korekcijske tehnike. Šolska svetovalna služba lahko v večji meri prevzame delo s starši, za kar učitelj nima dovolj časa. Zato tudi učitelj potrebuje znanje o čustvenih in vedenjskih težavah otrok in o pomoči tem otrokom. Ker učitelj pogosto prihaja v situacije, iz katerih več ne vidi izhoda, se v zadnjem času že tudi v slovenskem prostoru pojavlja supervizija, ki omogoča uspešnejše reševanje težav in problemov, večjo suverenost pri opravljanju učiteljskega poklica in bolj učinkovito soočanje s stresom, ki ga doživljajo tudi učitelji v šoli. Učitelji se tako učijo iz izkušenj, ki se začne s sistematično refleksijo lastnega ravnanja, sledi osmišljanje izkušenj v okviru preteklih

izkušenj, teoretičnega znanja itd. Tako nabirajo več možnosti za načrtovanje novih strategij reševanja ter njihovo praktično rabo v novih situacijah.

Kot možnost izhoda oziroma pomoči pri motečem vedenju se pojavlja tudi tako imenovana konfrontativna pedagogika, katere cilj je preprečevanje nasilja in neprijetnega šolskega počutja.

Njeni temeljni elementi vsebujejo:

- teorijo konfrontativne pedagogike,
- metodiko in koncepte v izvajanju pouka in šolske kulture,
- uvod v strukturo in metode coolnesstraininga, v katerem učenci in učitelji v obremenjujočih situacijah trenirajo ohranjanje trezne glave na miren način. (Krajncan, 2007, str. 128)

Šola lahko glede na potrebe, pogoje in interese uporablja naslednje vsebine:

- konfrontativen pogovor (struktura, okolica, pogovorne tehnike, možnosti treniranja),
- postavljanje meja, delo in življenje z agresivnim vedenjem, vedenjem v situacijah ogroženosti, strah in nemoč nasproti agresivnemu vedenju, kontrolirane intervencije za dokončanje agresivnega vedenja. (prav tam, str. 129)

Mnenje učitelja o, po njegovem mnenju, ustreznem reševanju preprečevanja vedenjskih in čustvenih težav učencev v osnovni šoli ...

V osnovnih šolah je vse več učencev, ki jih zaznavamo kot učence z vedenjskimi in čustvenimi težavami in s svojim motečim vedenjem povzročajo težave učiteljem, staršem in širšemu okolju. Prav zato je velik del vzgojno-izobraževalnega procesa namenjen reševanju motečega vedenja posameznih učencev v šoli. Temeljni koncept vzgoje in izobraževanja bi moral biti preventivno delo, kjer je veliko različnih pristopov in metod, med katerimi je kot pri metodikah vzgojnega dela težko izpostaviti tiste, ki so uspešne, in tiste, ki to niso.

Učitelj zaznava težave v pomanjkanju ljudi, ki bi za otroke na osnovnih šolah imeli čas v smislu reševanja njihovih težav, zadovoljevanja potreb, sprejemanju drugačnosti.

"Čim zgodnejše prepoznavanje, čim zgodnejša pomoč, ne da so to komaj 3., 4., 5. razred začne. Te težave se po moje zrcalijo že v vrtcu in bi bilo treba že tam. Ne vsega pripisovat

enostavno razvoju in saj bo že prerastel, ampak takrat ustrezno odreagirat, poiskati vzroke in se mi zdi, da bi bilo tega v osnovni šoli mnogo manj." (R1, 13)

Učiteljica meni, da bi bilo potrebno hitreje in ustrežneje odreagirati na moteče vedenje otrok in ne delovati kurativno šele v osnovni šoli in se tam spopadati s problemi, ki nastajajo ob čustveno in vedenjsko motečih učencih, temveč absolutno že v vrtcih, kjer se težave že manifestirajo. Arnšek (2001) navaja cilje preventive, ko govori o cilju za izboljšanje telesnega in duševnega zdravja, preprečevanje socialne izključenosti, ozavestiti ljudi, da prevzemajo odgovornost za lastno zdravje in življenje ter razvijanje čustvene, kognitivne in vedenjske spretnosti pri posameznikih. Primarna preventiva je uspešna in učinkovita takrat, ko so jasno opredeljeni vzroki določenih težav. Cilj prevencije je preprečiti nastanek nezaželenega vedenja in ponuditi otroku dovolj podpore in virov v pozitivnih oblikah vedenja.

"Težave je potrebno rešiti, odnose izboljšati in otrokom ter mladostnikom spodbujati razvoj, jih podpirati, ne pa biti v drži gasilcev, ki reagirajo, ko je otrok že oškodovan. Tako lahko rečemo, da je prevencija pravočasna intervencija ali prava reakcija ob pravem času." (Krajncan, 2007, str. 121).

Učitelj v urbanem okolju meni, da bi bilo v osnovni šoli potrebno imeti več strokovno usposobljenih ljudi, ki bi bili usposobljeni zgolj za vedenjsko moteče učenje in problematiko, ki je s tem povezana.

"Vzet si več časa, več ljudi, to bi sigurno, zagotovo pomagalo, ampak jih res imet samo za to. Jih bo država dala?" (U1, 13)

Z učiteljevim retoričnim vprašanjem se lahko vprašamo o pomenu in smislu integracije in inkluzije, s katero bi morale biti ustrezno poskrbljene tudi za takšne učence, pa vendar iz intervjujev lahko vidimo, da učitelji niso dovolj usposobljeni za delo z njimi.

"Jaz mislim, da še drugi ne vejo, ki so pametnejši pa bolj strokovno usposobljeni. Ne vem." (U2, 13)

Kot učinkovita metoda, učiteljica še vedno meni, je pogovor z motečimi učenci tisti, ki lahko reši marsikatero težavo in jo usmeri v pravo smer. Ko so težave kompleksnejše, je po mnenju učitelja potrebno vključiti svetovalno službo in nato starše vedenjsko težavnega otroka. *".../da je vedno fajn, če se jaz z otrokom sama pogovorim. Ločeno. Potem pa jaz pač povem pedagoginji, da se midve tudi ločeno dogovoriva, kako in kaj, potem pa otroka najprej in potem se komaj s starši dogovarjamo, ne." (U3, 13)*

Večina učiteljev v obeh okoljih meni, da je potrebno ogromno sodelovanja s starši. Največji problem vidijo v sodobnih družinah in krizi moralnih vrednot današnjega časa.

"Predvsem zlo dosledno pa spoštljivo sodelovanje starši, učenec, učitelj in pa predvsem, kako doma gradijo odnos do drugih." (U4, 13)

"In dokler se družine ne bodo uredile, jaz mislim, da bo tega nasilja v šoli več, namesto manj." (R2, 13)

"Mislim, da bi kot družba lahko naredili veliko še v smeri šolanja oziroma izobraževanja staršev takih otrok /.../." (R3, 13)

Sodelovanje s starši je gotovo občutljivo področje in seveda nujno potrebno za pomoč učencu z vedenjskimi in čustvenimi težavami. Staršem moramo pokazati enakovreden partnerski odnos in možnost sodelovanja in soodločanja v vseh sferah šolskega življenja. Zavedati se moramo, da so po navadi to starši, ki imajo tudi v svoji družinski dinamiki takšne in drugačne težave. Ob neustreznem pristopu bomo pri njih naleteli na odpor in nesodelovanje.

Vec (1997, str. 28) govori o disocialnem sindromu staršev in celotne družine pri vedenjsko motečem učencu. Takšni starši so v veliki meri poklicno neuspešni, pri njih je opaziti alkoholizem, različne bolezni, velike medgeneracijske razlike, v družini je opaziti pasivnost in lagodnost, so konfliktne v socialnem okolju, konflikte je opaziti tudi v sami družini, kar privede do ločitev itd. V teh družinah je vzgoja kaotična, zaradi česar pogosto nimajo orientacije o tem, kaj je v njihovem okolju zaželeno in kaj ne, s čim si lahko pridobijo pohvalo, naklonjenost, ljubezen in s čim lahko vse to ogrozijo.

Strokovna usposobljenost učitelja za delo z vedenjsko in čustveno težavnimi v osnovni šoli ...

Moteče vedenje je najverjetneje staro toliko kot šola, le da so včasih takšno vedenje reševali s palico kot vzgojnim sredstvom in s tem pri učencih vzbujali strah, ki bi naj pripomogel k boljšemu vedenju. Danes bi naj takšno vedenje reševali s psihološko in pedagoško organizacijo dela in življenja osnovne šole na osnovi Pravilnika o pravicah in dolžnostih učenca. Da lahko govorimo o motečem vedenju in o normalnosti, moramo vedeti, kaj lahko v posameznih razvojnih obdobjih od otroka pričakujemo. Razlikovati moramo med prehodnimi, razvojno pogojenimi težavami, kot so čustvena preobčutljivost, neuravnovešenost, občasna depresivnost, trmoglavost, zanemarjanje šole, in med zametki težjih oblik vedenjskih motenj, ki zahtevajo posebno pomoč in obravnavo (alkoholizem, narkomanija, daljše izostajanje od pouka in doma, prostitucija, delikventnost, samomorilnost ...).

"Na mojem študiju moram reči, da absolutno ne, nekaj smo zvedli, ampak se vsa predavanja vrtijo, saj to je tudi najbrž namen študija, okoli neke sredine. Kar odstopa navzgor ali navzdol, je bilo dosti manj omenjeno, še posebej ta odstopanja navzdol in še posebej čustvene težave in vedenjske težave. Več se je govorilo o otrocih, ki so imeli težave, ne vem, bralno napisovalne, s številkami, z razumevanjem, kako k njim pristopiti, pa še tistega je bilo malo, tega pa se mi zdi, da najmanj. Ravno zato so te reakcije tolik nesistematične, zato ker se učimo iz izkušenj. Žal." (R1, 14) /.../ izobrazba ne da tistega načina dela, znanja, ki bi ga imel, da bi lahko delal z motečimi otroci. (R2, 14) /.../ če so z vsem tem začeli, bi nas morali izšolat. (U1, 14)

Pri obeh učiteljih lahko zaznamo, da fakultete nezadostno izobražujejo, strokovno usposabljaajo bodoče učitelje za prepoznavanje motenj v razvoju otrok, da študentje v času študija niso ustrezno seznanjeni z metodami in oblikami dela z otroki z vedenjsko in čustveno problematiko ter da so učitelji prepuščeni samoiniciativnemu izobraževanju.

Učitelji morajo znati v šolskem prostoru tudi preventivno delovati in ne biti zgolj v vlogi gasilcev, ko se težave že pojavijo. Zato Schilling (po Krajncan, 2007, str. 130) navaja:

- *"V šoli, pri pouku, moramo sami prakticirati socialne veščine in pristojnosti, če želimo oboje posredovati učenkam in učencem.*
- *Dodatno izobraževanje učiteljev na področju preventivnih intervencij mora biti celostno in multisenzorno, saj se socialno-emocionalna zrelost ne dosega samo na kognitiven način.*
- *Izkustveno učenje v nadaljevanju izobraževanja in v učilnici temelji na: celostnosti, prostovoljnosti, samoodgovornosti in obojestranskem spoštovanju, saj se učenke in učenci učijo, kaj doživijo, in ne, kaj se jim reče."*

Učitelji učencev ne znajo uspešno vključiti v učni proces, saj menijo, da niso zadostno strokovno podkovani. *".../ velikokrat odreagiramo tako s svojim neznanjem, da gre na škodo tega otroka." (R4, 5)*

Učitelje je nujno potrebno dodatno izobraževati, zato se šole poslužujejo številnih seminarjev v povezavi z vedenjsko in čustveno problematiko otrok, saj iz dodiplomskega študija prihajajo "povsem bosi" in brez osnovnega vedenja o načinu dela z učenci, ki imajo vedenjske in čustvene težave.

".../ na naši šoli imamo ogromno izobraževanj v tej smeri. Tak da smo seznanjeni s to zadevo, ne. Tudi imamo ogromno delavnic tudi v samem šolskem krogu, ne. Ali pa kakega zunanjskega strokovnjaka /.../." (U3, 14)

Samo ena učiteljica iz urbanega okolja meni, da je bila zadostno seznanjena o problematiki v času študija, pa vendar lahko zasledimo, da je uporabnosti teorije niso naučili. Pomeni, da so kljub temu vrženi v vodo in da se morajo na napakah naučiti plavati. Napake gotovo niso v korist otroku, ki imajo težave, in zagotovo niso pravi naslov za "poskusne zajčke".

"Teoretično informacij ja, praksa je pa nekaj drugega. In v praksi se moraš znajt na koncu čisto sam." (U4, 14)

Nedvomno velja, da mora biti učitelj strokovno orientiran pri svojem poklicu ter profesionalen, kar ne pomeni (po Krajnc in Bajželj, 2008) specializacije na posamezne tipe motenj, temveč profesionalizacijo v pridobivanju in uporabi za posamezne primere potrebnega znanja in ne nazadnje sposobnost tudi za vzgojo otrok.

Kokhonen (Skalar, 1995) navaja merila profesionalnega dela v vzgojnih in izobraževalnih ustanovah:

- zavzetost za oskrbovance, za njihov progresivni razvoj,
- poznavanje metod, tehnik, strategij, obvladovanje metodike vzgoje, vzgojnega procesa,
- zmožnost učenja iz izkušenj, evalvacije in metakomunikacije,
- znanje vodenja, sodelovanja in delovanja v skupini.

Pomembno je, da učitelj zna učence dejavno vključiti v vzgojno-izobraževalni proces v vseh fazah in področjih.

9 ZAKLJUČEK EMPIRIČNEGA DELA

Problematika oseb s posebnimi potrebami je vse pogostejše predmet družbene, strokovne in znanstvene pozornosti, tako v širšem mednarodnem prostoru kot tudi pri nas. Zlasti sta aktualna procesa vzgojno-izobraževalne in socialne integracije, katerih uresničevanje v praksi je izjemno zahtevno, kompleksno, pa tudi negotovo.

Kakorkoli pogledamo, je bil v sodobni družbi narejen velik preobrat v razumevanju čustvenih in vedenjskih težav otroka, saj se veliko govori o tem, da medicinski pristop, ki vzrok težav vidi zgolj v otroku, ni povsem ustrezen. Zanimariti ne gre življenjskega konteksta posameznika ter interakcije med nastajanjem in vzdrževanjem motenj. Kriteriji, ki veljajo za usmerjanje otrok z vedenjskimi in čustvenimi težavami, kljub integracijski in inkluzivni paradigmi, ostajajo vezani na opredelitev skrajnih oblik čustvenih in vedenjskih težav po uveljavljenih medicinskih modelih. Na ta način se velikokrat lahko spregleda otrokovo emocionalno neravnotežje, ki posledično vodi v neustrezne otrokove vedenjske odzive. (Kobolt in Pavel Rapuš, 2009)

Skalar navaja (2003, str. 9), da so vedenjske in čustvene težave lahko posledica čustvenih motenj, prikrajšanosti, stresnih in konfliktnih situacij, lahko so z neustreznimi vzgojnimi in/ali socialnimi vplivi pridobljeni negativni vzorci vedenja ali pa so posledica nevroloških motenj (hiperaktivnost). Osnovne šole so odprle možnost za integracijo otrokom s posebnimi potrebami in kmalu se je pokazalo, da je integracija lahko uspešna le, če pri tem ne zanemarimo tudi socialne dimenzije, kjer bodo učenci s težavami v socialni integraciji enako obravnavani, če bodo v razred sprejeti kot enakovredni. V osnovni šoli namreč vsak otrok pridobiva potrditve o sebi in svojih sposobnostih, ki si jih pridobiva na različne načine. Kraševac – Ravnik (1999) pravi, da je od šolskega uspeha odvisna samopodoba, zaupanje vase, pozitiven način samopotrjevanja. Prav tako se v šoli zadovoljujejo družbene potrebe po pripadnosti, sprejetosti, v njej se krepijo emocionalne vezi.

Glavni cilj naše naloge je bil izdelati smernice za pomoč učiteljem, ki se v učnem procesu srečujejo z vedenjsko in čustveno težavnimi učenci. V odgovorih intervjuvanih učiteljev urbanega in ruralnega okolja smo poiskali tiste pozitivne dejavnike, metode in oblike dela, ki jim pomagajo pri premagovanju težav, oziroma jih pri svojem delu in premagovanju motečega vedenja uspešno uporabljajo. Z njimi smo skušali nakazati možnosti uporabe le-teh tudi za učitelje, ki se s podobnimi težavami srečujejo vsak dan. Pri njihovi uporabi so potrebni

vztrajnost, doslednost in čas ter razumevanje otrok z vedenjskimi in čustvenimi težavami. Upamo, da so lahko še ena svetla točka pomoči učiteljem pri delu v osnovni šoli. Želimo, da niti učenci z vedenjskimi in čustvenimi težavami niti učitelji, ki z njimi preživljajo vsak dan, nikoli ne bi uporabili Temistoklesove misli: "Spominjam se tudi tistega, česar se nočem, vendar ne morem pozabiti tega, kar hočem."

Učitelji v osnovnih šolah bi se morali znati v skladu z zakonodajo soočiti z vedenjsko in čustveno težavnimi, pa vendar sta praksa in tudi naša raziskava pokazali obratno.

S pomočjo raziskovalnih vprašanj smo prišli do naslednjih ugotovitev:

1. Učitelji v obeh okoljih zaznavajo zmeraj več učencev z vedenjskimi in čustvenimi težavami in jih tudi mnogo bolj (prej) opazijo, kljub temu, da je njihovo dojetanje motečega vedenja različno. Učitelji moteče vedenje učencev pogojujejo s spremembami v družbi 21. stoletja oziroma kot posledico sodobnega načina življenja navajajo pojav učencev z vedenjskimi in čustvenimi težavami.

O družbenih spremembah prav tako piše Ule (2000, str. 18), ki jih navaja takole:

- drugačna organizacija socializacije vpliva na to, da se faza med otroštvom in odraslostjo (mladost) spreminja v "mlado odraslost";
- odpravlja se vzgojna avtoriteta, osvobaja se spolnost (ob hkratnem spreminjanju spolnih vlog), uvaja se subkulturni pluralizem;
- znanje se spreminja iz nevtralnega v družbenokritično;
- šolanje se podaljšuje, izobraževalne poti se individualizirajo, socialni nadzor se profesionalizira;
- družba tako vpliva na otroke, da se odločajo o svojem življenju in sprejemajo (daljnosežne) odločitve zelo zgodaj;
- vzorci odraščanja so spremenjeni, drugačna so težišča meril odraščanja;
- mladi so pod vse hujšim pritiskom, da morajo pridobiti čim višjo izobrazbo, hkrati pa je družba usmerjena v druge formalne in neformalne oblike priznanj na področju porabe, športnih dosežkov, posebnih spretnosti, modnih slogov itn.;
- mladi se psihosocialno osamosvajajo, oblikujejo si lasten svet, vrednote, politično presojo, življenjski slog, navajajo se na vsakdanje porabniške spretnosti.

Učiteljica ruralnega okolja je izpostavila potrebo po zgodnejši obravnavi vedenjskih in čustvenih težav učencev, ki bi bila po njenem mnenju potrebna že v predšolskem obdobju ali najkasneje v prvem in drugem razredu osnovne šole, kjer se težave in drugačnost otroka, učenca že manifestirajo. Učitelji težavne učence opazijo, prepoznajo njihove težave, vendar menijo, da se zanje porabi preveč časa in energije, in da so zanje takšni učenci velik zalogaj. Menijo, da takšne težave izvirajo iz družine ter iz nedosledno postavljenih meja in pravil v družini ali v šoli. Učiteljica v ruralnem okolju učence z vedenjsko in čustveno problematiko doživlja kot razvajene otroke s pomanjkanjem ljubezni, zanemarjene s strani staršev, učence, ki se v življenju ne znajdejo in imajo ogromno težav. Učiteljica v urbanem okolju spremembe v družbi in spopadanje z vedno več otroki z vedenjsko in čustveno problematiko v osnovni šoli povezuje z razvrednotenjem učiteljskega poklica v očeh družbe skozi velik vpliv medijev. Najverjetneje je napačno iskati vzroke za večje zaznavanje čustveno in vedenjsko motečih učencev v osnovni šoli zgolj v medijih, saj je vsako zgodovinsko obdobje za učitelje bilo težavno.

2. Zastavili smo si vprašanje, v čem se kaže moteče vedenje učencev v osnovni šoli po mnenju učiteljev. Vsak učitelj ima svoje poglede na to, kaj je moteče pri pouku, saj učitelji moteče učence zaznavajo in doživljajo precej različno. Zaznave motečega vedenja se pri učiteljih gibljejo od tega, da učenec ne prinaša stvari, ki jih potrebuje pri pouku, ali ne opravi domače naloge oziroma dela, ki je potrebno za nadaljevanje pouka, spet drugi moteče vedenje opišejo kot govorjenje med poukom, ugovarjanje učitelju, nedelo pri pouku, hojo učencev po razredu, plazenje, tekanje po razredu, kričanje, zafrkavanje, željo otroka po odhodu na stranišče, za nekatere je moteče vedenje, če otroke težko motivirajo za delo, če učenci ne zmorejo slediti pouku, vse do verbalnega, psihičnega in fizičnega nasilja. Za moteče vedenje ima vsak učitelj svoje kriterije in merila, morda tudi zaradi tega, ker se učenci z vedenjskimi in čustvenimi težavami razlikujejo v svojih stiskah in je tudi zato njihovo vedenje različno. Seveda pa je skupno to, da je moteče tisto vedenje otrok, ki zmoti ali prekine učni proces. Vahid in Harwood (1998) sta med oblike vedenja, ki se kažejo pri učencih z vedenjskimi in čustvenimi težavami, umestila naslednje, ki kažejo na to, da se jih ne da preprosto ukalupiti v različne medicinsko obarvane klasifikacije, in tudi na to, da je spekter motečega vedenja zelo širok. To so: odsotnost, raztresenost, brezzdelje, nasprotovanje, iskanje pozornosti, ustrahovanje, tiranstvo, kaotičnost, otročjost,

nerodnost, defenzivnost, trma, strah pred testi, prekomerna kritičnost, problemi s pisanjem, hiperaktivnost, hipohondrija, nezrelost, anksioznost, humor, težave s spominom, nerazpoloženost, nervoza, obsesivno vedenje, pogosti izpadi, posttravmatski izbruhi, nenehno postavljanje vprašanj, socialni umik, nesramno vedenje, težave z branjem, samopoškodovanje, poškodbe senzoričnih čutil, neprimerno seksualno vedenje, kratka koncentracija, počasni odzivi, govorne težave, težave s črkovanjem, jecljanje, nenehno pripovedovanje laži, prekomerna utrujenost. Evans in sodelavci (2003) čustvene in vedenjske težave opredeljujejo kot širok spekter, ki sega od socialne neprilagojenosti do nenormalnih čustvenih odzivov, so mnogovrstne in se pojavljajo v različnih oblikah in težavnih stopnjah. Pojavljajo se kot pasivno ali pa kot agresivno, impulzivno vedenje.

3. Učitelji v primerih motečega vedenja ravnaajo različno, uporabljajo različne metode, vsak učitelj ima svoj način dela, do motečega učenca imajo različne pristope. Iz odgovorov je razvidno, da učitelji ravnaajo po svojem občutku v danem trenutku, da njihovo reagiranje na moteče vedenje ni enotno in je za učence nepredvidljivo. Kot reakcijo na moteče vedenje učitelji pogosto navajajo, da učence opozarjajo na moteče vedenje, se z njimi pogovorijo, učence ob motečem vedenju odstranijo iz razreda. Nekateri učence ob motečem vedenju pošljejo v svetovalno službo, spet drugi jih pošljejo na hodnik, kjer počakajo do zvonjenja, ali pa pustijo, da se zgolj sprehodijo po hodniku, kjer bi se naj umirili. Iz odgovor predmetnih učiteljev v obeh okoljih lahko razberemo, da so kljub integraciji in inkluziji za vedenjsko in čustveno težavne učence premalo strokovno usposobljeni in da ni enotnega ključa, kalupa, po katerem bi učitelji lahko delali. In vendar si ga pravzaprav želijo, zlasti zato, ker ti učenci za uspešno vodenje v šolskem prostoru zahtevajo ogromno energije in individualiziranega dela, za katerega ob vsem ostalem delu, pravi učitelj urbanega okolja, zmanjka časa. Vsak učitelj dela po svojem občutku, empatiji, ki jo ima do otrok, in še posebej do "drugačnih" otrok. Teoretičnega in praktičnega znanja na fakulteti niso dobili in se zato s problematiko ne znajo spopadati. Učitelj v urbanem okolju je poudaril, da bi šole potrebovale več strokovno usposobljenega kadra za vedenjsko moteče učence. Krajncan in Bajželj (2008) menita, da mora biti učitelj strokovno orientiran in profesionalen pri svojem delu, kar pomeni profesionalizacijo v pridobivanju in uporabi za posamezne primere potrebnega znanja in ne nazadnje sposobnost tudi za vzgojo otrok.

Najboljše ravnanje v primerih motečega vedenja je zagotovo tisto, ki preprečuje, da bi se težave sploh pojavile. Zagotovo je preventiva tista, ki nudi pravilno, zadostno in morebitnim težavam ustrezno "pomoč". Kot preventivno delo bi lahko navedli delo učiteljice v ruralnem okolju, ki v učno-vzgojni proces vključuje igro in pomiritvene vaje, za katere meni, da delujejo antistresno na otroka. Pomeni, da prekine napetost in možnost stopnjevanja motečega vedenja v razredu. Prav tako se učitelji razlikujejo v vodenju in spremljanju motečega vedenja pri posameznih učencih in razredih, saj poznavanje otroka in dosledno spremljanje omogoča učinkovito pomoč učencu. Prav tako nekateri učitelji izrazito izpostavljajo individualne pogovore z učenci in tudi sodelovanje s starši, ki je bistvena naloga šole. Raziskava Resmana in sodelavcev (1999) je pokazala, da svetovalni delavci na šolah, učenci, učitelji in ravnatelji potrebujejo sodelovanje, računajo nanj in ga tudi vzpostavljajo pri reševanju vsakdanjih problemov.

4. Pomembne ugotovitve raziskave po mnenju učiteljev, ki uspešno rešujejo problematiko motečega vedenja v razredu, so, da učenci z vedenjskimi in čustvenimi težavami potrebujejo več pozornosti in na to tudi opozarjajo z drugačnim načinom vedenja. Pomemben dejavnik v odpravljanju motečega vedenja je tudi doslednost v pravilih, saj pomanjkanje le-tega, učiteljeva nepredvidljivost in nedoslednost povzročajo negotovost in zbeganost v šolskem prostoru, ki pa, če je pomanjkanje tega tudi v družini, lahko povzroči zbeganost tudi v širšem družbenem okolju. Kot izrazito pozitivna izkušnja učiteljev je gotovo mapa opažanj v zbornici, kjer so zabeležke o "nenavadnih dogodkih, vedenju učenca" in so dnevno vodeni. Vanje pišejo vsi učitelji posameznih predmetov, kar pomeni, da iz njih lahko razberemo dneve, ure, kjer se pojavljajo težave, in tudi predmete, kjer učenci motijo pouk in so morda lahko razlog, povod in vzrok za moteče vedenje. Gotovo je to eden izmed pomembnih ključev, ki nam pomaga odkriti vzroke motečega vedenja učencev in s tem tudi poiskati ustrezno pomoč za učence. Moteče vedenje je lahko povezano s šolskim neuspehom, slab šolski uspeh pa je vir težav učenca, frustracij, ki se izkazujejo z neustreznim vedenjem, s katerim tudi kompenzira neuspešnost na učnem področju. Slednje potrjuje tudi Tivadar (2000, str. 166), ko pravi, "... da so mladi, ki se v šoli slabo počutijo in so v njej manj uspešni, tudi pogostejše poročali o prestopniškem vedenju. Natančnejša analiza odnosa med doživljanjem šole in prestopništvom potrjuje tudi posredni pomen

šolskega uspeha. Kajti, boljši kot je, manjša je možnost, da bodo otroci prestopniški, tudi če se v šoli sicer slabo počutijo."

Gogala meni (2005), da so odnos, kontakt in pedagoški eros bistveni mejniki, kako otroka vključiti v učno-vzgojni proces. Bistveno je, kako otrok doživi učitelja, saj mu učiteljeva sprejetost in razumevanje gotovo predstavljata ključ za vztrajanje. Dekleva in Razpotnikova (1999) menita, da heterogenost vzrokov in načinov izključenosti zahtevata tudi heterogenost pristopov. Vsak otrok potrebuje njemu ustrezno obliko pomoči, ki je odločilna v uspešnosti odpravljanja oziroma zmanjševanja vedenjskih in čustvenih težav otroka v osnovni šoli.

Opazili smo dve bistveni razliki pri delu z učenci z vedenjskimi in čustvenimi težavami med urbanim in ruralnim okoljem. Svetli izjemi najdemo le v urbanem okolju v spremljanju učencev z mapo opazanj, ki se nahaja v zbornici in kamor vsi učitelji sprotno zapisujejo opazanja in posebnosti o učencih (intervjuvana učitelja pri tem nista dosledna, pa vendar so nakazane spremembe) ter v ruralnem okolju pri učiteljici, ki opaža porast vedenjskih in čustvenih težav, vendar jih uspešno premaguje. Pri tem ji pomaga doslednost v upoštevanju pravil ter tesno sodelovanje s starši in redni pogovori z motečimi učenci. Pri obeh izhaja iz otrokovih močnih področij in jih v pogovorih z njimi zmeraj izpostavlja. Njena posebnost je tudi, da v razredu nikoli ne "znori", ne povzdigne glasu, pri čemer ji pomagata doslednost v upoštevanju pravil in vztrajnost. Pri odpravljanju motečega vedenja se zmeraj obrne na pedagoginjo in težavo rešujejo v trikotniku učitelj – učenec – pedagoginja in šele nato iščejo rešitve in ukrepe, kako naprej. Prav tako imajo na šoli sprotne izobraževanja učiteljev, kjer si lahko pridobijo dodatna znanja, ki jih potrebujejo. Zagotovo je moteče vedenje zelo obremenilen faktor za učitelje, ki poučujejo, saj Krajncan (1997, str. 93) navaja, da Kupffer poudarja, da je šola usmerjena v pridobivanje znanja, da je znanje glavni selektivni mehanizem, ki se mu pridružujejo še dodatni mehanizmi (sloj, rasa ...).

5. Vsaka učiteljeva izkušnja je unikatna, saj je vsak razred, in tudi posamezniki v njem, drugačen. Kljub temu, da so učitelji "filtri" za dogajanje v razredu, obstajajo takšni učitelji, ki so pri delu in še posebej pri delu z vedenjsko in čustveno težavnimi učenci, uspešni. Tako smo na podlagi raziskave povzeli tiste pozitivne metode dela in pristope, ki so po mnenju učiteljev učinkoviti pri obravnavi oziroma delu z učenci z vedenjskimi in čustvenimi težavami v osnovni šoli. Na podlagi le-teh smo izdelali

smernice osnovnošolskim učiteljem za uspešnejše delo in spoprijemanje z vedenjsko in čustveno težavnimi, saj Krajncan (2007) meni, da mora biti šola prostor, kjer je potrebno namenoma razvijati in spodbujati socialne kompetence otrok, ker konflikti in motnje v njej nastajajo zaradi različnih vzrokov in imajo različne dimenzije.

Ugotovili smo, da je nujno, da učitelj v učencu z vedenjskimi in čustvenimi težavami išče pozitivne stvari in poišče njegova močna področja ter na njih gradi, ga v njih spodbuja. Učitelji morajo znati sprejeti in prisluhniti potrebam vseh učencev in sprejeti tudi njihovo drugačnost ter predvsem otroke spoštovati. Bajželj in Krajncan (2008) navajata, da morajo učitelji in strokovni delavci znati objektivno, brez predsodkov, sprejemati pozitivne in negativne plati otroka. Zgolj s pomočjo krepitve otrokovih močnih področij in s tem njegovega občutka sprejetosti med vrstniki, občutka sposobnosti, koristnosti lahko omilimo otrokove vedenjske in čustvene težave, ki so toliko večje pri predmetih, kjer niso uspešni, in pri učiteljih, ki prikrito ali odkrito ne sprejemajo otrok z vedenjsko in čustveno problematiko. Raziskave na področju zmanjševanja odklonskega vedenja v šoli so v ospredje postavile tudi ugotovitve, da učni uspeh zelo visoko sovпада z delikventnim vedenjem (Brusten in Hurrelmann, 1973), zato izboljšanje učne uspešnosti pomeni odpravo pomembnega dejavnika tveganja pri nastanku odklonskega vedenja. Tudi Mikuš – Kos (1991) poudarja, da bi bilo prav, da učitelj negativno označi dejanje, ne pa otroka, saj je ta razlika za otroka zelo pomembna, ker z njo učitelj prepreči, da bi se otrok začel počutiti slab, socialno negativen človek.

Kraševec – Ravnik (1999) pravi, da otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami zelo težko upoštevajo šolska pravila in izpolnjujejo učiteljeva pričakovanja. Učitelji so kot uspešno izhodišče pri zmanjševanju motečega vedenja poudarili, da je nujno postavljanje pravil (ki jim sledijo tudi skupno izbrane sankcije) na šoli in v oddelku s strani učiteljev in učencev hkrati, saj učenci zgolj tako lahko prevzemajo zanje tudi odgovornost. Prav tako je Čačinovič Vogrinčič (2006) poudarila, da mora biti učenec soustvarjalec v projektu pomoči. "Šola lahko vedno znova spodbudi, strokovno podpre in zaveže vse odrasle, ki sooblikujejo otrokovo življenje v šoli, da utemeljijo svoje delo in sodelovanje na dialogu in sodelovanju z učencem. Učenec mora biti aktiven udeleženec tako učnega procesa kot procesa (projekta) pomoči." (prav tam, str. 90) Pravila morajo biti enostavna, kratka, jasna in enotno razumljena. Učitelj mora biti

dosleden pri upoštevanju pravil tudi sam. Pravila morajo biti postavljena na začetku šolskega leta in se skozi šolsko leto obnavljati. Pri upoštevanju pravil na vseh nivojih (tako individualna kot tista določena z zakonom) je potrebna učiteljeva vztrajnost in doslednost. Posledice kršenja pravil morajo biti jasne in tudi s strani učitelja dosledno izvedene. Mikuš – Kos (1991) je kot eno izmed možnih načinov zmanjševanja disciplinskih težav v šoli navedla čim manj pravil ter kaznovanje kršitev samo pomembnih pravil. Prav tako je mnenja, da morajo biti pomembna pravila jasna, odziv učitelja na kršitev pomembnih pravil pa mora biti stanovit, kar so v naši raziskavi učitelji, ki se uspešno spoprijemajo z motečim vedenjem, navedli za eno izmed njihovih učinkovitih oblik dela pri odpravljanju motečega vedenja v šoli.

Kot izrazito pozitivno obliko dela so posamezni učitelji omenili, da je moteče vedenje učencev potrebno sprotno zapisovati, beležiti. Pozitivna izkušnja učiteljev je mapa opazanj, ki se nahaja v zbornici za vsakega učenca in vsak oddelek. Vsi učitelji "morajo" v to mapo beležiti opazanja o posameznem otroku. Pri sprotnem zapisovanju v mapo opazanj je potrebno izpostaviti tudi nujno timsko, sprotno sodelovanje vseh učiteljev, ki učenca z vedenjskimi in čustvenimi težavami poučujejo, saj bodo le na takšen način učenca bolje spoznali in mu učinkoviteje pomagali. Tudi izmenjevanje izkušenj med učitelji je lahko dobra iztočnica za učinkovitejše spoprijemanje z motečim vedenjem. Sprotno zapisovanje je brez učinka, če zapisanega ne berejo in aktivno sodelujejo vsi udeleženi v procesu.

Na nek način lahko z mapo opazanj govorimo o prevenciji v osnovni šoli, saj z njo želimo preprečiti velike vedenjske odklone. Kot navaja Krajncan (2007), že na razredni stopnji manjkajo sistematično elaborirane izkušnje, ki pravočasno nakazujejo na neprilagojeno vedenje otroka in njegov umik v svoj svet. Vsa opazanja v razredu učiteljem lahko pomagajo razrešiti razredne ure, ki so pomemben dejavnik za razreševanje konfliktnih situacij in težav učencev. Na razrednih urah se najpogosteje rešujejo tudi odsotnosti učencev. Schilling (1995) meni, da so te pomemben pokazatelj, saj so tudi opravičena izostajanja od pouka lahko znak, da se z otrokom nekaj dogaja. Težave otroka, staršev, strah pred šolo, na poti domov, pred sošolci in podobno so velikokrat spregledani dejavniki, ki nas opozarjajo, da se z otrokom nekaj dogaja.

Učitelji so največkrat izpostavili, da je pomembno, da se učitelj, pri katerem učenec moti pouk, z učencem nenehno pogovarja ter da moteče učence v razredu ne izpostavlja. Učitelj bi naj moteče učence v razredu neopazno in vljudno opozoril na moteče vedenje. Zato so razredne ure in treningi socialnih veščin gotovo tisti elementi, s pomočjo katerih bi lahko učinkovito vplivali na zmanjševanje motečega vedenja, saj tudi Hurrelmann (1989) meni, da se treningi socialnih kompetenc nanašajo na spoprijemanje s šolskimi zahtevami in krepijo odgovornost učenca, kjer je poudaril, da bolj kot so ti elementi integrirani v pouk, bolj so učinkoviti. Prav tako meni, da izboljšanje socialne klime vodi v izboljšanje socialnih odnosov ter v učenje ravnanja v konfliktnih situacijah.

Prav tako je potrebno veliko in še več sodelovanja med vsemi delavci šole ter med učitelji in starši, predvsem s starši učencev, ki so vedenjsko in čustveno težavni. Pri odpravljanju motečega vedenja si je nujno potrebno pridobiti sodelovanje staršev motečega učenca. Tudi raziskava Resmana in sodelavcev (1999) je pokazala, da svetovalni delavci na šolah, učenci, učitelji in ravnatelji potrebujejo sodelovanje, računajo nanj in ga tudi vzpostavljajo pri reševanju vsakdanjih problemov. Starši so pomembni faktor pri sodelovanju s šolo in za sodelovanje tam, kjer učenec potrebuje pomoč, saj so takšne situacije rešljive le, če gre za timski pristop.

Učitelji so omenili, da je motečega učenca potrebno v nujnih primerih odstraniti iz razreda, vendar mora zanj zmeraj poskrbeti vnaprej določena strokovna oseba. Učitelj mora vedeti, kje in pri kom se učenec nahaja ter kaj bo v času odsotnosti učenec počel. V vzgojno-izobraževalno delo je potrebno vključiti veliko igre, humorja in sprostitvenih elementov za zmanjšanje napetosti v razredu in sprostitev učencev. Kot navaja Krajncan (2007, str. 129), pouk lahko motnje odpravi. Teza temelji na treh principih, ki bi morali biti dosegljivi v vsaki šoli in učilnici:

- vsak učenec ima pravico, da se uči nemoteče,
- vsak učitelj ima pravico, da poučuje, ne da bi bil pri tem oviran,
- vsak mora upoštevati pravice drugega.

Bistvena predpostavka, ki bi jo morali vsi v slovenskem prostoru upoštevati, pa je seveda ustrezna dodiplomska strokovna usposobljenost učiteljev, permanentna strokovna izobraževanja, pedagoški čut, ki mu ne moremo ubežati v pedagoškem poklicu, ter kanček empatije. Schilling (1995) meni, da ni dobrih ali slabih metod in pristopov, ampak so samo bolj ali manj angažirani izvajalci, ki potrebujejo dovolj znanj in možnih izbir, da se lahko odločajo za tisto, kar jim je najbližje v odnosu do otrokove specifikke.

10 SKLEP

Družbene spremembe sodobnega toka življenja so prinesle mnogo sprememb med življenjskimi pogoji mladih, še posebej, ker postaja socialna integracija ključni problem mladostniškega obdobja. Pomemben segment življenja ter vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov je osnovna šola. Leta 2000 so osnovne šole odprle možnost za integracijo tudi otrokom s posebnimi potrebami in kmalu se je pokazalo, da je integracija lahko uspešna le, če so učenci tudi socialno vključeni, še posebej, da so učenci s težavami v socialni integraciji v razredu enako obravnavani. Vedenjsko in čustveno težavni učenci, ki jih učitelji vedno težje obvladujejo, nujno potrebujejo pomoč vseh udeležencev v procesu. Prvi korak v obravnavi težavnega otroka je analiziranje stanja družinske situacije, otroka, njegovega okolja in šole, zato je sodelovanje s starši izjemno pomembna naloga šole. Krajncan (2007) navaja tudi pomembnost sodelovanja socialnega pedagoga in učiteljev, ki poučujejo učenca z vedenjskimi in čustvenimi težavami. Kakorkoli pogledamo je "zvoniti po toči" nekoliko prepozno, kar pomeni, da so že močno izražene vedenjske in čustvene težave otrok veliko težje obvladljive in tudi pomoč učencem mnogo težja. Pomembno je prepoznavanje in reševanje težav že ob prvih znakih motečega vedenja oziroma čustvenih težav otroka. Zato je v osnovnih šolah "obvezna" prevencija, katere cilj je preprečiti nastanek nezaželenega vedenja in ponuditi otroku dovolj podpore in virov v pozitivnih oblikah vedenja. Arnšek (2001) navaja cilje preventive, ko govori o cilju za izboljšanje telesnega in duševnega zdravja, preprečevanje socialne izključenosti, ozaveščanje ljudi, da prevzemajo odgovornost za lastno zdravje in življenje, ter razvijanje čustvene, kognitivne in vedenjske spretnosti pri posameznikih. Med intervjuvanimi učitelji obeh okolij je bilo zelo redko zaznati, da bi v okviru šole izvajali kakršnekoli preventivne akcije in ukrepe proti porastu neustreznega vedenja. Navajamo le nekaj primerov dobre prakse na področju preventivne dejavnosti, ki smo jih povzeli po Krajncanu (2007, str. 125), in zanje menimo, da so ključnega pomena pri učinkovitem delu z otroki v osnovni šoli:

razpoznavanje rizičnih primerov, sprememba kriterijev dosežkov ali misliti drugače pri pouku, odnosni načini in socialno vedenje, pomoč posamezniku in razvojni načrti, izboljšanje razredne klime, delo s starši v kooperaciji s pomočjo mladim v šoli, pedagogika naj ne bo razumljena kot reševanje problemov, jasnost mehanizmov selekcije in uspeha, konfrontativna pedagogika, vera v to, da pouk lahko motnje odpravi, reševanje motenj pri pouku (konflikti, agresija in nasilje v šoli), vzgojne težave – prevencija, ustrezno ravnanje z motnjami,

konflikti, stresom in nasiljem v šoli in pri pouku, mediacija v šoli, komunikacijski trening za učitelje in učence, trening socialnih veščin itd.

Delo z učenci z vedenjskimi in čustvenimi težavami je za vsakega učitelja velik izziv in prav zaradi v raziskavi pogosto navedenega pomanjkanja časa učiteljev je pomoč učencem s težavami mnogo manjša in bistveno manj uspešna, kot pa če bi učitelji lahko (ne da bi se posvečali zgolj in samo ustrezno urejeni in do podrobnosti izpolnjeni šolski dokumentaciji) in zmogli (sposobnost njihove empatije, pedagoški in socialni čut za otroke) biti usmerjeni v odpravljanje težav in v delo vključiti več ustreznega pedagoškega delovanja. Gotovo gre razlog za vse večje disciplinske težave, ob predpostavki, da učitelji zaznavajo zmeraj več učencev z odklonskim vedenjem, iskati tudi v neustrezni usposobljenosti učiteljev vseh predmetov, kar so kot razlog neustrezne pomoči učencem navedli tudi intervjuvani učitelji urbanega in ruralnega okolja. Razredni in predmetni učitelji v času študija gotovo niso pridobili ustreznega znanja o otrocih, ki imajo vedenjske, čustvene ali druge težave. Sklepamo lahko, da se je vsak učitelj prisiljen učiti na svojih napakah ter s tem otrokom povzročiti še globlje težave in povečati začaran krog neuspeha v šoli in družbi. Verjamemo, da učitelji lahko z neustreznim reševanjem težav podkrepijo intenziteto motečega vedenja, zato bi se morale v praksi gotovo marsikaj spremeniti že v kali, v samem usposabljanju učiteljev za poučevanje v sodobnem času. Ker so intervjuvani učitelji urbanega in ruralnega okolja za delo z učenci z vedenjskimi in čustvenimi težavami mnogo premalo strokovno podkovani, se poslužujejo metod in oblik dela, ki se jim zdijo primerne za uspešnejše delo z njimi, zgolj po lastnem intuitivnem občutku. Velikega pomena za uspešno reševanje težav je tudi tesno in redno sodelovanje, ki ga je v praksi mnogo premalo, z vsemi vključenimi v vzgojno-izobraževalni proces in lahko pripomore h kvalitetnejši in učinkovitejši pomoči.

V spoprijemanju z motečim vedenjem se je izpostavljala učiteljeva preobremenjenost, kar učitelji navajajo kot razlog za pomanjkanje časa za sprotno in sistematično reševanje težav, ki je za učence z vedenjskimi in čustvenimi težavami ključnega pomena. Učitelji se pogosto po pomoč obračajo na svetovalno službo in tudi starše, seveda pa opravljajo "sprotne" razgovore z učenci, ki imajo vedenjske in čustvene težave. V pogovorih z in o težavnih učencih, bi bilo za uspešno reševanje bistvenega pomena izhajanje iz učenčevih pozitivnih lastnosti in njegovih močnih področij.

Učitelji obeh okolij zelo različno dojemajo moteče vedenje v razredu in v šoli nasploh. Prav tako je njihovo reagiranje odvisno od situacije, kar kaže na pomanjkanje doslednosti v mejah in pravilih, ki bi jih morali jasno postaviti in tudi sami v njih vztrajati. Vztrajanje je seveda

smiselno, ko so pravila postavljena jasno, prav tako tudi sankcije, ki kršitvam sledijo ter določanje le-teh skupaj z učenci.

Pomembna ugotovitev raziskave je pozitivna izkušnja učiteljev, ki uporabljajo mapo opazanj in se nahaja v zbornici osnovne šole. Vanjo vpisujejo dnevne zaznamke o učencih vsi učitelji vseh oddelkov. Pomeni, da je mapa opazanj lahko pomemben dokument, ki pomaga odkriti vzroke motečega vedenja, predvsem pa nudi in uvaja dosledno, dnevno spremljanje otrok v razredih skozi celotno osnovnošolsko obdobje, še posebej tistih, ki so težavni. Na podlagi tega lahko mnogo lažje organiziramo učinkovito pomoč učencem s težavami v socialni integraciji. Pri delu z vedenjsko in čustveno težavnimi učenci v osnovni šoli so vsekakor potrebni vztrajnost, doslednost, čas ter razumevanje otrok.

11 LITERATURA

- Arnšek, T. (2001). Odmevi, št. 4. Zbornik 3. konference LAS. 17. november 2000. Škofja Loka: Urad za droge.
- Bambeck J. (1995). Moč možganov. Žalec: Sledi.
- Bašić, J., Žižak, A. (1992). Programski aspekti tretmana djece i omladine s poremačajima u ponašanju. Zagreb: Biblioteka Socijalna zaštita.
- Bajželj, B., Krajncan, M. (2008). [i. e.] (2007). Odnos – osnova za socialno-pedagoško delo. V: Krajncan, M. (ur.), Zorc-Maver, D. (ur.), Bajželj, B. (ur.). Socialna pedagogika – med teorijo in prakso. (str. 55–70). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Bauer, U. (2005). Präventionsdilemma. Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Behandlung lohnt sich. Centarus Verlags-GmbH:Herboltzheim.
- Beck, U. (1989). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bečaj, J. (1987). Problem uspešnosti pri obravnavanju vedenjskih motenj na osnovni šoli. Vedenjske motnje mladostnikov v sodobnem času. Družina in vzgoja, št. 6, 78–104).
- Bečaj, J. (1989). Kriteriji za oddajo otrok v vzgojni zavod. Ptčki brez gnezda, 13 (28), 7–29.
- Bečaj, J. (1999). Šola in duševno zdravje otrok in mladostnikov. V Kraševac, Ravnik, E. (ur.), Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.
- Boehnisch, L. (1999). Abweichendes Verhalten. Muenchen: Juventa.
- Boehnisch, L. (1992). Sozialpaedagogik des Kindes und Jugendalters. Muenchen: Juventa.
- Boehnisch, L., Schefold, W. (1985). Lebensbewaeltigung. Weiheim: Juventa.
- Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Zagreb: Školske novine.
- Braun, K. H., Wetzel, K. (2000). Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Neuwied: Luchterhand Verlag.

- Bregant, L. (1987). Navodilo za klasifikacijo disocialnih motenj. Ptički brez gnezda, 12 (25).
- Bregant, L. (1997). Etiološka klasifikacija disocialnih motenj. Psihoterapija 15. Ljubljana: Univerzitetna psihiatrična klinika Ljubljana.
- Brusten, M., Hurrelmann, K. (1973). Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. Muenchen: Juventa.
- Buckremer, H. (1995). Handbuch Sozialpädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Burden, P. R. (1995). Classroom management and discipline. Methods to facilitate cooperation and instruction. New York: Longman Publishers.
- Bürger, U. (1998). Ursachen der unterschiedlichen Inanspruchnahme von Heimerziehung. Stuttgart: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern.
- Büttner, P. (1991). Stand der Diskussion in der Heimerziehung. V: F. Petermann (ur.), Analyse von Leistungsfeldern der Heimerziehung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Čacinovič Vogrinčič, G. (1998). Psihologija družine: prispevek k razvidnosti družinske skupine. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Čacinovič Vogrinčič, G. (2006). Socialno delo z družino. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- De Bellis, M. D. (2001). Developmental traumatology: The Psychobiological development of maltreated children and its implications for research, treatment, and policy. Development and Psychopathology 13. 539–564.
- Dekleva, B. (1990). Šola in odklonsko vedenje učencev – mnenje šolskih svetovalnih delavcev. Revija za kriminalistiko in kriminologijo. (4).
- Dekleva, B., Razpotnik, Š. (1999). Odraščati v Sloveniji na prelomu tisočletja. V: I. Žebovec, M. Erjavec (ur.), Sodobne oblike revščine mladih (Zbornik predavanj). Ljubljana: Salve.
- Doef, V. D. (1992). Four features of child psychopathology. An interdisciplinary model of classification and treatment. V J. D. Van der Ploeg (ed.), Vulnerable youth in Residential care. Part 2, Garant, (str. 19–27).

- Dörr, M., Müller, B. (2007). Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder V ista (ur.) Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. (str. 29–47). Weinheim, München: Juventa.
- Ehrhardt U. (1996). Pridne punce pridejo v nebesa, poredne pa povsod ali Zakaj nas poslušnost nikamor ne pripelje. Ljubljana: Vale–Novak
- Elkind, D. (1981). The hurried child. Cambridge/Ma.: Readling.
- Elsner, K. (2007). Kinderdelinquenz. Erscheinungsbild, Ursachen, Prävention. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Erikson, E.H. (1978). Identity and the life cycle. New York: W.W. Norton Comp.
- Evans, J., Benefield, P., Harden, A., Thomas, J., (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. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- DiBara, J. A., Fischman, W., Gardner, H. (2006). Creating good education against the odds. Cambridge Journal of Education. Vol. 36. št. 3, 383–398.
- Gamauf, F. (1977). Die Arbeit mit dem Kind. V: J. Grestenberger (ur.), Modelle der Sozialpädagogik. Wien: Institut für Stadtforschung.
- Glasser, W. (1998). Dobra šola. Vodenje učencev brez prisile - 1. ponatis. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Gogala, S. (2005). Izbrani spisi. Ljubljana: Društvo 2000.
- Graham P. (1995). Prevention. V: M. Rutter, E. Taylor, L. Hersov (ur.), Child and adolescent psychiatry. Oxford: Blackwell Sciences.
- Hamilton, S., Hurrelmann, K. (1996). Social problems and social contexts in adolescence: perspectives across boundaries. New York: De Gruyter.
- Heitmeyer, W., Holtappels, H. G., Melzer, W. (2006). Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim: Juventa Verlag.
- Huesmann, L. R. (1994). Aggressive behavior. Current Perspectives. New York: Plenum.

Hurrelmann, K. (1989). Soziale Koordinaten des Disziplinproblems. Zum Konflikt zwischen schulischen Wertsystem und persönlichen Bedürfnissen. V Hurrelmann, K.: Keine Berufs- und Zukunftsperspektiven für Jugendliche. Weinheim: Beltz

Jelenc, Z. (1966). Motnje in težave našega šolarja. Ljubljana.

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

Kobolt, A., Rapuš Pavel, J. (2009). Razumevanje in ocenjevanje čustvenih in vedenjskih težav v odrasčanju. Pridobljeno 14. 3. 2010 na naslovu

http://www.zrss.si/pdf/UPP_Razumevanje_in_ocenjevanje_custvenih_in_vedenjskih_tezav_21jul09.pdf.

Kotar, A. (2001). Kdaj integrirati? Naš zbornik, letnik 33 (5).

Krajncan, M. (1997). Šola in socialna pedagogika. Socialna pedagogika, letnik 1 (1), 91–100.

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

Krajncan, M. (2003). Analiza kriterijev oddaje otrok in mladostnikov v vzgojne zavode. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

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

Krajncan, M. (2007). Konceptualizacija preventivnih modelov v osnovni šoli, V: T. Devjak (ur.), Pravila in vzgojno delovanje šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kraševac-Ravnik, E. (1999). Ekonomski in socialni dejavniki duševnega zdravja ter obrobne skupine otrok in mladostnikov. V: E. Kraševac-Ravnik (ur.), Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.

Kovšca, A. (2009). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Izhodišča za spremembe in dopolnitve. Pridobljeno 15. 3. 2010, na naslovu:

http://www.eurydice.si/index.php?option=com_content&view=article&id=1801:izhodišča-sprememb-zakona-o-usmerjanju-otrok-s-posebnimi-potrebami&Itemid=342.

Lewis, R. B., (1987). Teaching special students in the mainstream. Columbus: Merrill Publishing Company.

Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008). Učne težave v osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Melzer, W. (2006). Gewalt an Schulen. Analyse und Prävention (editional psychosozial). Giessen: Psychosozial Verlag.

Meško, G. (1996). V tveganje usmerjeno preprečevanje odklonskosti v mladostništvu. Revija za kriminalistiko in kriminologijo, letnik 47 (1), 81–87.

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

Myschker, N. (1993). Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen, 3 Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH.

Myschker, N. (2000). Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen, 4 Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH.

Nakamura, M. R. (2000). Healthy classroom management: Motivation, communication and discipline. Belmont: Wadsworth. Thomson Learning.

Novljan, E. (2000). Izobraževanje odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju. Ljubljana: Centerkontura.

Olk, T. (1995). Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen, oder: über die Schwierigkeit, Solidarität zu organisieren. V: Rauschenbach, Th./Sachsse, Chr./Olk, Th. (Hg.): *Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Wohlfahrts- und Jugendverbände im Umbruch.* (str. 11–33). Frankfurt: Suhrkamp,.

Opara, B. (2005). Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Centerkontura.

Paulou, M., Norwich, B. (2000). Teachers perception of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence. European journal of special needs education, letnik 15 (2), 171 – 187.

Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli. Pridobljeno 30. 5. 2010 na naslovu: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200475&stevilka=3333>

Pravilnik o vzgojnih opominih v osnovni šoli. Pridobljeno 30. 5. 2010 na naslovu: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200876&stevilka=3364>

Pšunder, M. (1992). *Dijaški dom, mladostnik, odklonskost*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Raičević, L. (1992). Vedenje – neprimerno, ne hvala! V *Didakta* 3–4, (str. 54–55).

Rener, T. (2000). *Ranljivost, mladi in zasebno okolje*. V: M. Ule (ur.). *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino in Založba Aristej.

Rečnik, F. (1991). *Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Resman, M. in sod. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.

Robinson, W. P., Tayler, C. A. (1989). *Correlates of low academic attainment in three countries*. V: E. Kraševac Ravnik (ur.), *Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.

Russell P. (1993). *Knjiga o možganih*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Schilling, J. (1995): *Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik*. Neuwied: Luchterhand.

Schrader, W. (1991). *Heilpädagogische Heimerziehung bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen und Lernbehinderungen*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

Skalar, V. (1987). Izvori prestopniškega vedenja pri otrocih in mladostnikih. V *Vedenjske motnje mladostnikov v sodobnem času*. Družina in vzgoja, št. 6, (15–31).

Skalar, V. (1995). Oblike zunajdružinske vzgojne pomoči v Sloveniji. *Iskanja*, letnik XII (14), (22–30).

Skalar, M. (1996). Pomagati otroku oblikovati ustrezno pojmovanje samega sebe in pozitivno samovrednotenje. Ljubljana: Zima, Vija.

Skalar, V. (2000). Strategija uveljavljanja integracije in socialnega vključevanja (inkluzija) pri socialno izključenih otrocih in pri otrocih s posebnimi potrebami v osnovni

šoli. V: Strokovna in strateška – operativna vprašanja pri uresničevanju nove šolske zakonodaje za področje otrok s posebnimi potrebami.

Skalar, V. (2003). Socialna integracija otrok z vedenjskimi in čustvenimi težavami v osnovni šoli. Šolsko svetovalno delo, letnik 8 (št. 3–4), str. 8–14. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Skelton, T., Valentine, G. (1998). Cool places: geographies of youth cultures. London, New York, Routledge.

Škoflek, I. (1989). Evalvacija procesov in efektov zavodskega tretmana otrok in mladostnikov z motnjami vedenja v socialistični republiki Sloveniji. Doktorska disertacija. Beograd: Univerza v Beogradu, Defektološka fakulteta.

Thiersch, H. (1998). Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Tivadar, B. (2000). Mladost kot problem: dejavniki prestopniškega vedenja. V M. Ule, T. Renner, M. Čepelak Mencin in B. Tivadar (ur.), Socialna ranljivost mladih. Šentilj: Aristej.

Tomori M. (1983). Pot k odraslosti: kaj je in kaj ni motnja v otrokovem duševnem razvoju. Ljubljana: Cankarjeva založba.

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

Tomori M. (1994). Knjiga o družini. Ljubljana: Ewo.

Tomori M. (1999). Umska manjrazvitost. V Tomori M., Ziherl S. (ur.) Psihijatrija. Ljubljana: Littera picta.

Tomori M. (1989). Klic po očetu. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Tomori M. (2000). Psihosocialni dejavniki pri mladoletniškem prestopništvu. V Alenka Želih. Prestopniško in odklonsko vedenje mladih. Ljubljana: Založba Bonex.

TUNING Report 2 (2003–2005). Education Sciences. Pridobljeno 14. 5. 2008 na naslovu: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/tuning2-teacher-education.pdf>.

Ule, M.; Mihelj, V. (1995). Pri(e)hodnost mladine. Ljubljana: DZS.

Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V A. Šelih (ur.), Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzroki, pojavi, odzivanje. Ljubljana: Bonex.

- Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V M. Ule, T. Renner, M. Čepelak Mencin in B. Tivadar (ur.). Socialna ranljivost mladih. Šentilj: Založba Aristej.
- Vahid, B., Harwood, S. (1998). 500 tips for working with children with special needs. London: Sterling.
- Vec, T. (1997). Delo s starši otrok z motnjami vedenja in osebnosti. Šolsko svetovalno delo, letnik 2 (št. 1).
- Vodopivec – Glonar, M. (1987). Vpliv družine na nastanek vedenjskih težav. V Vedenjske motnje mladostnikov v sodobnem času. Družina in vzgoja, št. 6, str. 64–77.
- Zabukovec, V. (1993). Šolsko svetovalno delo, št. 5–6.
- Zakon o osnovni šoli. Pridobljeno 26. 5. 2010 na naslovu: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Pridobljeno 26. 5. 2010 na naslovu: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20073&stevilka=101>
- Zakon o varstvu osebnih podatkov. Pridobljeno 30. 5. 2010 na naslovu: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200794&stevilka=4690>
- Zalokar, L. (2004). Disocialno vedenje in oddaja v vzgojni zavod. Ptiki brez gnezda, 22 (41), 20–34.
- Zgaga, P. Nova priložnost za izobraževanje učiteljev v Evropskem visokošolskem prostoru? Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 14. 5. 2008 na naslovu: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/priloznost-ucitelji-eu-slo-svn-t07.pdf>.
- Zorc – Maver, D. (2000). Človekove pravice in integracija/inkluzija v moderni družbi. V Strokovna in strateško operativna vprašanja pri uresničevanju nove šolske zakonodaje za področje otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.
- Zorc – Maver, D. (2008). Otroci s težavami v socialni integraciji. V T. Devjak, Pravila in vzgojno delovanje šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zupančič, A. (1998). Šolsko svetovalno delo, letnik 3, št. 1.
- Žagar, D. (1991). Psihosocialno stanje in vedenje učencev. V Sodobna pedagogika, 40 (3–4), str. 130–137, 4. ref.
- Žerovnik, A. (2002). Enake možnosti za vse učence. Vzgoja, leto IV (št. 13).

Žmuc Tomori M. (1983). Pot k odraslosti. Ljubljana: Cankarjeva založba.

12 PRILOGE

12.1 Ilustrativni prikaz postopka analize za učitelje ruralnega okolja

Postavka	Pojem I. vrste	Pojem II. vrste	Delovna vprašanja
... zdi se mi, da so to pridobljene motnje, v večini, najbrž je kaj, kar bi lahko tud, da so otroci podedovali kot neko nagnjenost k nečemu, ampak da gre za te sekundarne znake, ki se pokažejo kot reakcija na neke stiske, ki jih otrok doživlja. Zdaj pa te stiske pa so lahko v njegovem izvoru, mislim, da on čuti zaradi neke svoje posebnosti al pa zaradi družbe same oziroma okolja, v katerem živi. Se mi pa zdi, da kot od učitelja zahteva dosti, dosti take čustvene angažiranosti in so zato toliko bolj naporni. Ne moreš k njim vedno pristopit po samo po strogo racionalnem pristopu, ampak je treba ravno dosti sebe vključit v delo z njimi. (R1,1) Da so to otroci, ki imajo stiske. Da so to otroci, ki so pogosto	- Pridobljene motnje kot posebnost vodijo otroka v stiske, - družba in otrokovo okolje vodita v stiske zaradi otrokove posebnosti, drugačnosti, - reševanje težav ob pojavu vedenjskih in čustvenih težav predstavlja učitelju napor, - osebna angažiranost	- Pridobljene motnje, družba, otrokovo neugodno socialno okolje, otrokova posebnost in drugačnost vodijo otroka v stisko, - osebna angažiranost in reševanje	- Od kod po mnenju učiteljev izvirajo čustvene in vedenjske težave, stiske učenca? - Kako učitelji zaznavajo, doživljajo vedenjsko moteče učence v razredu, pri pouku?

razvajeni. Otroci, ki imajo ogromno materialnih dobrin, pa jim primanjkuje ljubezni. Da so to otroci, ki so pogosto zanemarjeni s strani svojih staršev. Na nek način izgubljeni. Kot da jim manjka ljubezni pogosto. Kot da nimajo reda v življenju. Smilijo se mi. Mislim. Reveži. Čustveni reveži. (R2, 1) Z njimi je treba z mirnega, da nekaj niso sami krivi za to, kar se jim dogaja, da poskušamo najboljše v njih najti, pa s tem delat, kar najdemo dobrega. (R3, 1) Veliko razmišljam o tem. Torej zakaj? Menim, da je teh otrok vedno več. Predvsem s čustvenimi težavami in bi morali pravzaprav začeti iskati odgovor, zakaj se to dogaja. Kajti v vsej moji praksi, 35 let ni malo, se mi zdi, da se vsako leto srečujem z več takimi otroki v razredih. Problem je globlji, kot si mislimo. (R4, 1)	učitelja za delo z vedenjsko in čustveno težavnimi učenci, - vedenjsko problematične učence doživljajo učitelji kot razvajene, prepojene z materialnimi dobrinami, - vedenjsko problematičnim učencem primanjkuje ljubezni in pozornosti s strani staršev, - v vedenjsko motečih učencih je potrebno iskati pozitivne lastnosti, - vedenjsko motečih učencev je v osnovnih šolah vedno več.	težav ob pojavu vedenjskih in čustvenih težav v razredu predstavljajo učitelju napor ter jemljejo ogromno časa, - uspehi pri reševanju težav so zelo majhni, posledično se je potrebno ukvarjati še s starši in materialnim stanjem otrok, - vedenjsko problematični učenci so čustveni reveži.	- Kakšno je učiteljevo videnje učenca z vedenjsko in čustveno problematiko? - Kakšno je učiteljevo gledanje na reševanje težav ob pojavu vedenjskih in čustvenih motenj v razredu pri učencih?
--	---	---	---

Najbrž je problem bolj večplasten, da bi lahko to zlo tak na kratko pa enoznačno odgovorila. V prvi vrsti se mi zdi, da imamo tud večji posluh za te učence, ki imajo vedenjske in čustvene težave, da jih bolj in hitreje opažamo, zaznavamo in se potem pač z njimi ukvarjamo. Druga stvar pa je, da je najbrž ta družba, zdajšnja tud več teh otrok producira, proizvaja, z vso svojo, z vsemi svojimi značilnostmi, družba ne, otroci so vedno več sami doma, vedno bolj prepuščeni sebi, pa še je najbrž več razlogov, zaradi katerih pač potem se ti otroci kopičijo v šoli in jih mi na ta način srečujemo. (R1, 2) Mislím, da otroci imajo vedno manj omejitev, da jim starši ... določena pravila, ki jih ... zdaj ne vem. Al jim starši morda tem pravilom dajo manj pozornosti ali teh pravil ne upoštevajo tudi doma. Ampak v šoli se kaže, da otroci dejansko	- Učitelji so danes bolj dovzetni in pripravljeni prisluhniti drugačnosti, - učitelj hitreje prepozna in zaznava otrokove		

ne upoštevajo določenih pravil, ki jih mi pač postavljamo. In se mnogi otroci prvič srečujejo z mejami. Zdaj, ali so meje doma mogoče previsoko postavljene, kakor koli ... ampak teh meja otroci nimajo in si marsikaj od tega pri tem dovolijo. Na splošno se mi pa zdi, da je družba mnogo bolj agresivna, mnogo bolj nasilna in se to nasilje kaže tudi na otrocih. Tisti ... manjka jim srčne kulture, določene vrednote mogoče manjkajo na splošno v družbi in te se kažejo tudi na otrocih. Ni več srčnosti, prijateljstvo ... dokler imamo od tebe morda korist. V tem smislu se kaže. Potem nisem več tvoj prijatelj in podobno. Tu mislim, da so največje spremembe. (R2, 2) Mislim, da osnovna celica, družina, nima več toliko časa, torej starši, da bi ga kvalitetno preživeli s svojimi otroki, zato ker so pač zahteve s strani delodajalcev take, da morajo večino časa preživeti in večino časa v službo vložiti, pa ni več časa za družino, kot je bilo	težave, - današnja družba »proizvaja« otroke z vedenjsko in čustveno problematiko, - otroci so danes prepuščeni sami sebi, - otroci v okviru družine nimajo omejitev in jasnih pravil, - otroci v šoli ne sledijo pravilom, - velike spremembe v družbi vplivajo na vrednote otrok in njihovo doživljanje šole, - starši nimajo časa za kvalitetno preživljanje časa s svojimi otroki.	- Učitelj je danes bolj senzibilen, empatičen do otrok, - današnja družba je moralno sporna, - družina, njena vloga in funkcija, je v svojem osnovnem poslanstvu neuspešna, - družina ne postavlja jasnih in doslednih pravil otrokom, - otroci predstavljajo meje, ki jih postavljajo starši, - družina izgublja svoj temelj v družbi.	- Kakšno je mnenje učiteljev o spremembah v današnji družbi in pojavom vedenjsko in čustveno težavnih učencev v njej? - Kako učitelji doživljajo funkcioniranje družine skozi vedenje svojih učencev?
--	--	--	--

včasih. (R3, 2) Zagotovo sem nekako v tej smeri razmišljala. Mislim, da se v tem problemu zrcali nekaj, kar je negativnega v današnji družbi. Pomanjkanje neke čustvene zrelosti med ljudmi. Starši, se mi zdi, da tega otroku ne znajo dati. In otroci so zbegani. Potem je prav gotovo veliko faktorjev, ki na to vpliva. Ampak, predvsem se mi zdi, da družina izgublja svoj trdi temelj v družbi. (R4, 2)			
Razne večje gibe, recimo. Imela sem otroka, ki se je počepnil na tla in se je pozibaval, ko smo drugi delali normalno. Tisto je bilo kr moteče. Mogoče od začetka tudi za mene, pa sem potem nekako uspela to spregledat. Otroci so pa rabili veliko več časa, da so se temu prilagodili. Potem plazenje po razredu, tekanje po razredu, razni obračuni, fizični, verbalni, pretepanje, klofotanje, špikanje, žgečkanje, kričanje, kriki, jok			

tudi. Te stvari, se mi zdi, da so najbolj moteče, ker najbolj porušijo. Tisto, ko otrok nekak v sebi zadrži, lažje spregledaš, čeprav ni nujno to dobro, ampak v nekem momentu, ko pa moraš skupino pripeljat do nekega znanja, je pa vseeno lažje se s tistim spoprijet, na tistem prvem nivoju, ne, kot pa z nekim kričanjem, kjer pa je treba takoj odreagirat in pač to na nek način rešit, umaknit iz skupine. (R1, 3) Ti otroci so pogosto nemirni med urami. Iščejo pozornost. Zdaj, ali na ta način, da kar naprej odgovarjajo, tudi če niso vprašani. Na nek način s pozornostjo delajo, da ga učitelj opazi, da ga opozori mogoče. Velikokrat odgovarjajo na vprašanja, pa mogoče sploh niso vprašani. Nemirni postajajo ali klepetajo s svojimi sošolci. Ali se zaposlijo nekako drugače in potem, ko jih opozoriš, se spomnijo, potem spet ... zdaj pa sem spet opozorjen oziroma spet moram bit na miru. Manjka jim pozornosti, manjka jim			
---	--	--	--

koncentracije. Določeni so pa tudi z vedenjem, pa z določenimi besedami. Na tak način, da so to otroci, ki so verbalno agresivni, da ugovarjajo pogosto učitelju ... oziroma imajo svoje dneve. So dnevi mogoče, ko so oni bolj umirjeni, ko lahko normalno delajo, so pa dnevi, ko so neobvladljivi na nek način. Ko ga samo opozoriš mogoče, pa vidiš, da mu ni prav. Oziroma spet mene vidiš, mogoče v tem smislu. Potem, ko ne delajo tako pri urah, ne delajo mogoče tistega, kar bi morali delati, ker nimajo koncentracije. Občutek imam velikokrat, da delo, ki ga mora opraviti v šoli, pa četudi vsi ostali normalno delajo, je njim nepomembno. Kot da prihajajo v šolo, da se samo zabavajo. Kot da jim šola dejansko ne pomeni delo, ampak tisto sprostitvev. Da najdejo stik s sošolci, da se z njimi pogovorijo, kaj bo čez vikend novega. Zelo pogosto se določene stvari opažajo ob ponedeljkih, ko je vikend vmes, mogoče. Nekateri učenci od takih so mnogo bolj nepozorni,	- Večji gibi, pozibavanje, plazenje po razredu, tekanje po razredu, fizično in verbalno nasilje, kričanje, jok so moteči faktorji vedenja pri pouku, - z motečim vedenjem se morajo učitelji spoprijemati med poukom in ostale učence težje pripeljejo do želenega znanja, - učitelji lažje spregledajo introvertirana čustva učencev, - vedenjsko moteči učenci so nemirni, motijo pouk (igranje s šolskimi pripomočki, neumestnim govorjenjem med poukom), iščejo pozornost, primanjkuje jim koncentracije, - vedenjsko moteči učenci ne zmorejo upoštevati pravil in navodil v šoli, - vedenjsko moteči učenci težje vzpostavljajo socialne stike ter odnose	- Moteče vedenje za učitelja predstavlja verbalno in fizično nasilje, nemirnost učenca pri pouku, - neupoštevanje/nerazumevanje osnovnih moralnih in socialnih vrednot, - učitelj je v vlogi moderatorja učnega procesa in dogajanja v razredu, - vedenjski moteči učenci so drugačni od svojih vrstnikov,	- Kaj učitelja moti pri učencih pri pouku in nemotenem izvajanju izobraževalnega procesa? - Kakšni so moteči učenci v očeh učitelja? - Kako učitelj zaznava moteče vedenje učencev?
---	--	---	---

nedelovni, nekateri mnogo bolj agresivni. (R2, 3) Moteče vedenje je predvsem to, da tudi takrat, kadar z lepega otroku poveš, še noče razumet, pa še ugovarja, pa govori nazaj stvari, ki niso primerne za odnos učitelj - učenec. Velikokrat si mora med poukom kakšne stvari popravljati, vedno mora nekaj delat s kulicami, edigsi in podobno. Moti s hrupom. Pri angleščini, recimo, imamo slušno razumevanje, pa je to moteče, ker drugi otroci ne slišijo. (R3, 3) Učni proces je vsekakor nek dogovor, ki ga vodi učitelj, ki ga nekako v novi funkciji vidim bolj kot moderatorja pouka. In ti učenci so nevodljivi. Ne da se jih voditi kot ostalih. Postajajo moteči za sam potek učnega procesa. Najhuje je takrat, kadar to začutijo tudi sošolci. In kadar sošolci, učenci v razredu jasno pokažejo in izločijo učenca, ki jih moti pri njihovem delu. Takrat je najhuje učitelju, ki bi moral te odnose zgladiti.	s sošolci in učitelji, - vedenjsko moteči učenci so verbalno nasilni, - vedenjsko moteči učenci imajo dobre in slabe dneve, - šola vedenjsko motečim učencem pomeni sprostitve in zabavo, - vedenjsko moteči učenci so nevodljivi, - sošolci učenca, ki je vedenjsko moteč, izločijo iz razredne sredine, - učitelj je danes v vlogi moderatorja, ki mora znati usmerjati učence, - učitelj pogosto doživlja stiske ob vedenjsko motečih učencih, - vedenjsko moteči učenci živijo v svojem svetu.	- vedenjski moteči učenci so v šoli težko vodljivi.	- Kakšna je vloga učitelja danes?
--	--	---	---

(R4, 3) Kako pa izstopajo ti učenci, na kakšen način, kaj je tisto, kar je moteče? Učenci z motnjami v čustvenem razvoju izstopajo tako, da ne zmorejo upoštevati nekih navodil, ki jih da učitelj, ne zmorejo vzpostaviti medsebojnih odnosov v razredu, niti s sošolci, niti z učiteljem. Ne zmorejo upoštevati nekih navodil dela. Skratka, koncentracija gre po drugi poti. In tukaj potem nastajajo težave, s katerimi jih potem ta otrok skuša premostiti tako, da se začne vesti popolnoma drugače. Tukaj se potem pojavijo vsi ti naši problemi, ko ne vemo v tistem danem trenutku, kako odreagirati. Velikokrat se v taki stiski, kljub vsem svojim letom, znajdem. (R4, 3a) Kaj pa počnejo učenci takrat, kadar motijo? Pričnejo s pripombami, ki ne sodijo v samo delo, se oglašajo, motijo učni proces, velikokrat se začnejo pogovarjati s sošolci, hoditi po razredu, želijo oditi na stranišče, skratka vidiš			
--	--	--	--

enostavno, da živijo v svojem svetu. Popolnoma. (R4, 3b)			
Ja. Prej sem že rekla, da predvsem ti otroci zahtevajo od nas dosti čustvene angažiranosti in ker smo pač tudi mi samo ljudje, dostkrat različno odreagiramo, ne gre vedno samo po nekem principu, ki si si ga zastavil, kako bi naj delal, al pa si ga sploh ne zastaviš in pač čisto naključno odreagiraš. Tudi dostkrat potem, pač kakšne volje si, kak si razpoložen tisti dan in se mi zdi zelo pomembno recimo pri tem delu, da bi usvojili kot učitelji neke strategije, kako se lotevat nekih problemov, da ne bi potem se vedno samo naključno odzivali na njih. Težave zaznavam skozi komunikacijo z otrokom, zaznavam probleme skozi opazovanje otrok, kako se vedejo ko so sami, kako se vedejo, ko so v manjši skupini, kako se vedejo v razredu kot celoti. Je pa potem zanimivo tudi			

skozi pogovor s starši, ker pri teh otrokih se največ ravno o samem vedenju oziroma o vživljanju otroka v šolo pogovarjamo, o tem, potem pa starši dajo še en svoj pogled, svoje izkušnje, tiste informacije z njihovega, domačega okolja, potem pa se sestavljajo neke puzzle, ne. Ti otroci se mi zdi, da dostokrat lahko porušijo tisto kontinuiteto, ki jo v razredu gradiš. Motivacijo dostkrat, potem neko delovno vzdušje, ki ga uspeš ustvarit, se potem s kakšnim izbruhom, s kakimi ponavljajočimi težavami ga je dost težje vzdrževati, al pa se včasih čisto podre. Tak da so moteč faktor v razredu. Zdaj pa je spet stvar v tistih strategijah, se mi zdi, da nam dost manjka, al pa vsaj meni dost manjka na tem področju, da bi znala tega otroka uspešno vkomponirati v skupino. Da bi otrok deloval, pa da bi skupina delovala. (R1, 4) Z leti sem se naučila, da me to toliko ne prizadene, kot me je to v začetku svoje delovne dobe, ko sem začela poučevati.	- Učitelji čustveno odreagirajo na moteče vedenje, - reagiranje na moteče vedenje je odvisno od učiteljevega razpoloženja, - učitelj želi poznati in znati uporabljati strategije za spoprijemanje z motečim vedenjem v razredu, - učitelj opazi težave otrok skozi komunikacijo z njimi in skozi opazovanje otrok v razredu, ko delajo samostojno ali v manjši		- Kakšne so učiteljeve strategije za
--	--	--	--

Takrat sem se vedno nekako vprašala: »Ja kaj sem pa jaz njim naredila takšnega.« Vzela sem to kot osebni napad name. Sčasoma potem spoznaš, da so to dejansko otroci, ki pač svoje vedenje pokažejo na tak način. Jaz nisem njihova mama in nekako jaz ne morem nositi tudi njihovih posledic, ki jih oni potem imajo. Tako da vzamem to kot del službe. Je pa res, da je to včasih zelo težko in enostavno tudi mi smo samo ljudje, tudi ti, kot učitelj, pokažeš svoja čustva, jim potem poveš, da to ni v redu, te velikokrat tudi določene stvari prizadenejo, ker enostavno nisi kot tisto bitje brez srca, na primer. Odvisno od situacije, kakšna je. Mislim. Popolnoma neprizadeta nisem. Ampak tisto jim pač poveš. Kar koli je. Ko otroci niso mirni, jim na lep način, takrat posebej še postanem pozorna, da res zelo umirim glas. Na tišje potem povem, da to njihovo vedenje enostavno ni sprejemljivo in da enostavno ne delajo v redu. Na ta način potem uro speljemo naprej, ampak dam jim pa	skupini, - učitelj učenca spozna tudi skozi pogovor s starši, - učitelj preko staršev spozna otroka v domačem okolju, - učitelj sestavlja celoto, »puzzle« o otroku, ko ga spozna v šolskem okolju in, preko staršev, tudi v domačem okolju, - učenci z vedenjskimi in čustvenimi motnjami v razredu rušijo kontinuiteto, delovno vzdušje, motivacijo za delo, so moteč faktor v razredu, - učitelj ne zna uspešno vključiti vedenjsko in čustveno motečega učenca v skupino, - učitelj se mora naučiti, da ne nosi posledic dejanj otrok z vedenjsko in čustveno problematiko, - učitelj mora jasno povedati učencem, kaj jih pri pouku moti, - vedenjsko moteči učenci pogosto motijo pouk	- Učitelj nima izoblikovanih strategij za spoprijemanje z vedenjsko in čustveno težavnimi učenci, - učitelj nesistematično reagira na moteče vedenje, - učiteljem moteči učenci rušijo pouk, - moteči učenci so slab vzor ostalim učencem, - učitelj učenca opazuje in sodeluje s starši, - učitelj želi vedenjsko motečemu učencu pomagati.	spoprijemanje z vedenjsko in čustveno težavnimi učenci? - Kakšno je učiteljevo videnje/razmišljanje o vedenjsko in čustveno motečih učencih? - Kaj je za učitelja moteče pri pouku oziroma izvajanju učnega procesa? - Kaj učitelji pričakujejo od učencev? - Kako učitelji doživljajo vedenjske in čustvene težave otrok v razredu?
---	--	---	--

vedeti, da me te stvari motijo, da ne morejo motiti ne mojega dela, ne dela normalnega procesa pri pouku, ne ostalih sošolcev. Tako, da jim dam vedeti. (R2, 4) Težava je mogoče to, da ni neke koncentracije in usmeritve v to, kar bi se naj delalo pri pouku. Zaradi tega začnejo z nekimi drugimi neustreznimi vzorci obnašanja opozoriti na sebe. Velikokrat so še učne težave spremljevalke in hočejo preusmeriti tisto, kar jim ne gre, v tisto, kar pa znajo. Moteči so, pripombe takrat dajejo, ko ni umestno, večja potreba po gibanju, večkrat morajo nekaj narediti, zamenjati položaj. Učitelji nekako pričakujemo, da so tam, pa takrat, ko imajo neko navodilo, da nekaj dela, da ne sodi tisto zraven. In zna to motiti. Posledica je, da je pouk zmoten, da je več energije v tisto usmerjeno, da tistega otroka usmeriš v tisto, kar bi moral, in zato se pouk velikokrat prekinja. Drugi, ki zmorejo slediti, so prekinjeni	(prekinjajo učni proces) in ne sledijo navodilom, - vedenjsko moteči učenci z neustreznim obnašanjem opozarjajo nase, - učitelj preveč energije usmerja v učence s čustveno in vedenjsko problematiko ter tako zanemara ostale, - učitelj pričakuje od učencev, da delajo po njegovih navodilih, - učitelji so ob vedenjsko čustveni problematiki otrok neobčljivi, - učitelji čutijo premajhno strokovno usposobljenost, delujejo zgolj intuitivno v obravnavi vedenjske problematike v razredu.		
---	--	--	--

zaradi tistega, ker se s tistim otrokom ukvarjaš. Tisto prekinjanje pouka je kot posledica moteče. (R3, 4) Velikokrat se mi zdi, da sem premalo strokovno usposobljena, da bi znala rešiti tak problem. Skušam čisto po človeški plati tega otroka vključiti v proces. Sicer pa se čutim popolnoma nebogljen velkokrat. Nebogljen glede tega, da nisem strokovno podkrepljena, kako in kaj s takim otrokom, kajti v študiju smo imeli, ti, ki se izobražujemo za poklic učitelja, dobro vemo, psihologijo, imeli smo pedagogiko, didaktiko, vendar nismo se v globino spuščali, takšnih znanj, ki jih danes pri tej integraciji teh otrok ... se z njimi srečujemo. Potrebujemo takšna znanja. Ni jih. (R4, 4)			
Zlo težko, pa zlo stresno se je spoprijemat s samimi zunanjimi znaki, ki se kažejo tak, kot sem prej povedala, ampak dost težje			

pa se mi zdi, spoznat neke razloge, ki pripeljejo do tega, zato ker zlo težko pozdraviš te zadeve, če jih ne poznaš, od kod izvirajo, in se mi zdi, preden dobiš te informacije, če jih sploh dobiš, in v bistvu je sila redko, da jih dobiš, če starši ne sodelujejo, če zraven ni svetovalne službe, če nimaš vpogleda v neko dokumentacijo, če ta obstaja, dobit informacijo, od kod to vedenje izvira, kaj mu je razlog, da bi potem tam pri koreninah začel spreminjati, ne. To se mi zdi najtežje. Prit do pravih informacij. (R1, 5) Zelo pogosto je najtežje, da učenec se spravi v red (kot mi temu po domače rečemo) oziroma, da otrok začne normalno delat in spremljat proces pouka. Se pravi, da ga v bistvu, ko je nemiren, obvladati tako, da otrok postane miren in da začne normalno delat. To je najtežje pri tem pouku, se mi zdi. V bistvu so to otroci, ki pogosto želijo rušiti ure in ko hočeš ti njega ukalupiti, da mora delati kot vsi ostali, je to	- Učiteljem je zelo težko spoprijemati se z zunanjimi znaki vedenjsko motečih učencev, - učiteljem je težko spoznati razloge za moteče, drugačno vedenje, - učitelji ne dobijo zmeraj dovolj informacij od staršev ali svetovalne službe o razlogih za moteče vedenje učencev, - če učitelji nimajo	- Učitelji ne razumejo vedenjsko motečega vedenja, - učitelji nimajo informacij o vzrokih za moteče vedenje učencev,	- Kaj predstavlja učiteljem težavo pri reševanju motečega vedenja v razredu? - Kakšne so reakcije učiteljev na motnje
--	--	---	--

v bistvu najtežje. Da bo on ostal in postal miren, kot bi naj bili nekako vsi ostali otroci. (R2, 5) Tisti trenutki, ko je otrok v takšni situaciji, da tudi najlepša beseda in najboljša spodbuda ne pomaga. To je najhujše. Ker včasih imajo taki otroci dan, ko jih niti ni treba opozarjat, pa gre skozi, včasih jih lepo opozoriš, pa gre, včasih pa tudi lepa beseda ne najde lepega mesta. Pa ne moreš nič doseč z njim. Tisto je najhujše. (R3, 5) Na šoli pri integraciji so mogoče dva ali trije takšni učenci. Vsi ostali učenci so res učenci s posebnimi potrebami, vendar se jih z nekimi ustaljenimi načini v učni proces da normalno vključiti. To so morda učenci, ki bi pravzaprav res sodili v bolj strokovne roke učitelja. Drugačnega učitelja kot smo recimo mi, usposobljeni v osnovni šoli. In moje osebno mnenje je, da velikokrat odreagiramo tako s svojim neznanjem, da gre na škodo tega otroka. (R4, 5)	vpogleda v dokumentacijo o vedenjsko motečih učencih, težko »pozdravijo« moteče vedenje učenca v razredu, - učitelju je zelo težko učenca ponovno vpeljati nazaj v učni proces, - učitelj težko umiri učenca zgolj z besedami in spodbudami, - učitelj v osnovni šoli zaradi neznanja ne odreagira ustrezno na »provokacije« vedenjsko motečih učencev.	- ni enostavnih rešitev za preprečevanje in pomoč učencem z vedenjskimi in čustvenimi težavami, - vedenjsko in čustveno težavni otroci težko delajo po predpisih, so težko »ukalupljeni« - vedenjsko moteči učenci preizkušajo meje učitelja.	pouka? - Ali učitelji dovolj poznajo otroka in se znajo prilagoditi njegovim težavam? - Ali učitelji ustrezno odreagirajo na motenje pouka?
--	--	---	---

Seznanjeni so ravno v taki meri v tistem prvem nivoju, tak kot vsi drugi učenci. S tem, da pa potem, ko se pri njih začnejo pojavljati motnje pouka, so seznanjeni večkrat, ker jim to pač ponavljaš. Je pa res, da je druga stvar, kolik jih oni sploh razumejo. Potem pa pride pač pri teh ponavljanjih tudi do razlage. Najbrž. Zdaj, če on s tabo komunicira, potem je lažje, zato ker veš, kaj ga moti, kaj ga bega, česa ne ve. Če pa ne komunicira, če je tiho, potem pa v bistvu mu ti skozi svoje videnje mu daješ informacije in mu ena pravila še razlagaš. Zdi se mi problem recimo to, da otroci, prvič, ne razumejo, drugič, pa se jim je težko prilagoditi na neka pravila, če so zelo drugačna od tistih, po katerih v njihovem življenju delujejo. (R1, 6) To so pravila glede vedenja verjetno, ne? Ja. Zelo dobro. To vsako leto na začetku leta, ko	- Učenci so seznanjeni s pravili šole, - vedenjsko moteči učenci so s pravili seznanjeni večkrat, - z učenci, ki z učiteljem komunicirajo, je lažje		

dobimo novi razred ali pa tud, če se lanski vpiše v naslednjo paralelko, vedno na prvih dveh urah, prvi dan, ko imamo pouk, gremo pravilnik skozi. Seznanjeni so s pravili zelo dobro. Ker tudi potem, ko naredijo kakšne prekrške, še potem ta pravila obravnavamo. Oni točno vedo. Ampak dejansko ... normalno je, kršijo jih. Z namenom. Torej preizkušajo, ali kako bomo mi odreagirali, ali pač, ker se z nekaterimi pravili ne strinjajo, ali pa so za njih neživljenjska, tudi to je pogosto. Skratka, želijo jih kršiti in to z namenom delajo. (R2, 6) Jaz bi zase rekla, za svoja pravila, absolutno, da so dobro seznanjeni, da imam jasno zastavljena pravila, merila. Povem jih. Velikokrat. Na začetku šolskega leta sploh. Po potrebi vmes ponoviš stvari. Tako da mislim, da se jasno ve pri mojem pouku, kaj se pričakuje od koga. Za šolo na splošno pa tudi mislim, da ogromno naredimo kot institucija kot zavod z	delati, saj učitelj ve, kaj ga moti, bega, česa ne ve, - po mnenju učitelja ni nujno, da učenci razumejo pravila in se nanje težko prilagodijo, če so drugačna od tistih v njihovem ožjem socialnem okolju, - v razredu učiteljica skuša dati čim manj pravil na začetku šolskega leta, - skozi šolsko leto pravila pri pouku in razrednih urah dodelajo in dopolnijo, - rak rana učiteljstva je doslednost pri upoštevanju, izvajanju pravil, - učiteljica zaradi časovne stiske brez premisleka odreagira drugače, kot je dorečeno v skupnih pravilih, - ob prekrških nekateri učitelji pravila ponovno obravnavajo, - učenci preizkušajo doslednost učitelja pri izvajanju pravil v šoli, - vedenjsko in čustveno	- Pravila so v šoli v povezavi z izobraževalnim procesom jasno postavljena, - ostala pravila so preohlapna in vprašanje je, če jih učenci razumejo, - učitelj si želi imeti jasno zastavljene ukrepe za reševanje motečega vedenja	- Kako so zastavljena pravila v šoli? - Kdo izreka pravila? - Kako so pravila razumljena? - Ali učenci upoštevajo šolska pravila? - Ali so pravila za učence dovolj življenjska, dovolj pojasnjena, dovolj razumljiva?
---	--	--	--

raznimi letaki, publikacijami in sestanki. Tako da ... bi se tudi moralo vedeti. (R3, 6) Zagotovo so ti otroci zelo dobro seznanjeni s temi pravili, vendar jih ne razumejo, kajti srečujemo se z njimi, da te na hodniku ustavljajo in te sprašujejo takšne stvari, ki si jih v razredu velikokrat povedal oziroma stojijo nebogljeni sredi hodnika in kljub vsem urnikom, ne vedo, kaj imajo naslednjo uro na urniku. Ali po končani uri, ko pospravljajo šolske potrebščine, vsi ostali učenci v razredu vedo, kaj je naslednja ura, oni tega ne vedo, počutijo se zgubljene. (R4, 6)	moteči učenci so v šoli izgubljeni.		
Ko prvega septembra stopim v razred, se trudim dat čim manj pravil. Tista res najbolj osnovna in jih potem na kakšnih razrednih urah in pa jih sproti skozi pouk dodelujemo, dograjujemo, tak da poskušam bit čim bolj natančna. Druga stvar je potem v doslednosti, ne. To se mi zdi, da je največja			

rak rana, mogoče celega učiteljstva, ampak sama pri sebi jo tud vidim kot svoj največji minus in zadevo, kjer bi se še lahko izboljšala. Zato ker, ko si v tolk situacijah, pa cel dan z otroki, enostavno se stvari lahko spremenijo in kdaj odreagiraš drugače, sploh če si v neki časovni stiski in je treba takoj odreagirat, brez premisleka oziroma s časovno omejitvijo. Trudim se torej, jasno postaviti pravila, pa bit dosledna, ampak v koliki meri pa to uspeva ... najbrž ne vedno. Oziroma sigurno ne vedno. (R1, 7) Bolj ali manj ja. (R2, 7) Zelo dosledno. Mogoče, če grem par let nazaj, preveč dosledno, pa mislim, da je včasih potrebno znat tudi malo popustit. Tako, da če bi primerjala začetke svojega dela, sem se jih 100 % dosledno držala, zdaj pa vidim, da je zelo pomembno, dosledno se držat, ampak da znat v določenih odstotkih tudi včasih malo popustit in se prilagodit. (R3, 7)	- Učitelji se trudijo dajati čim manj pravil, - učitelji postavljajo jasna, kratka, enostavna pravila - učitelji pri izvajanju pravil niso dosledni, saj morajo na določeno reakcijo odreagirati hitro in takoj, - učitelju se zdi prilagajanje podanih pravilih, odstopanje od njih v nekaterih primerih ustrezno.	- Učitelj ni dosleden pri upoštevanju pravil, ki so zastavljena oz. jih je sam zastavil.	- Kako učitelji upoštevajo šolska pravila oziroma so pri upoštevanju in izvajanju le-teh dosledni?
---	--	--	--

Zmeraj zagotovo ne. (R4, 7)			
Ne, ne beležim tega, zdaj če je otrok v nekem programu al pa kaj, so tak ta sprotne evalviranja, pa potem se takrat te stvari zapišejo, omenijo. Drugače pa, da bi si tako beležila pa ne, no. Mogoče ne bi bilo slabo. (R1, 8) Tam, kjer sem razrednik, ja. To si že zaradi tega, ker staršem potem poročam, da vidim, kje otrok dela več teh kršitev, da potem skupaj analizirava pri katerih predmetih. V bistvu, da bi si posebej beležila ... povem razrednikom. Včasih si naredim tudi kakšno beležko. To so otroci, ki so bolj ali manj isti otroci. Pogledaš ga in veš kdo je in si sploh ne rabiš teh stvari zapisovat, ker so to bolj ali manj stalneži. Tisti pa, ki je bolj na novo, nepozoren, ga pa mimogrede opozoriš in potem postane tak, kot dejansko mora bit. (R2, 8) Kot razredničarka ja, kot	- Učiteljica si sproti ne zapisuje, beleži motečega vedenja učenca (npr. intenzivnost, trajanje, pogostost), razen v primeru razredništva, - učitelji posameznih predmetov seznanijo razrednika o vedenju in delu otrok.	- Učitelji si ne zapisujejo oblik motečega vedenja učencev, - na šoli imajo mapo opazanj o učencih, vendar ni doslednosti pri zapisovanju.	- Ali učitelj dosledno spremlja moteče vedenje učencev? - Na kakšen način učitelj spremlja učence, njihovo delo in vedenje?

učiteljica posameznih oddelkov pa ne. (R3, 8) Ne, ne zapisujem si jih. (R4, 8)			
Vključevanje igre se mi zdi, da je dosti antistresno deluje na otroka. Potem smo imeli različne pomiritvene vaje, ko so se otroci ulegli, zaprli oči, se poskusili ob vodeni meditaciji sprostit. To sem že delala. Potem razne gibalne vaje za razgibavanje telesa, za dihanje, za masažo, krog učencev, v dvojici, samostojno, da so si s prsti tapkali po obrazu in ponazarjali dežne kapljice, ki jim polzijo, božanje ušesnih mečic recimo, božanje tako samega sebe po telesu, dost tega telesnega kontakta. Se mi zdi, da te otroke umiri, da prekine neko nervozno situacijo, ki je očitno pripeljala do tega al pa lahko pripelje. Ker, ko se mi zdi, da slutiš, da so stvari v razredu napete, je fajn, da kako tako stvar, pa četudi je to dan-noč, da se otrok sprosti, se malo zamoti, da mu			

misli krenejo kam drugam. To se je kr obneslo. Zdaj tu je mogoče pogovor s starši, da tud oni povejo svoje izkušnje, da jaz njim povem svoje izkušnje, da si jih na ta način izmenjamo. Dosti lažje je potem videt otroka, tudi potem veš, kdaj pa kako odreagirat v kakšni situaciji. Posebej sem najbrž pozorna na takega otroka, sploh če se zgodijo taki incidenti, ki pač potem izvirajo iz teh vedenjskih in čustvenih motenj. Toliko bolj paziš, potem izvedla sem recimo razredne ure na to temo. Deklica, ki je imela z ihto in z jezo hude težave, smo čist tak v razredu in so odgovarjali, kdaj so jezni, taki mini vprašalniki, ki so ga otroci izpolnili po mojih vprašanjih sami zase in so ga potem lahko tudi obdržali, ne. Nariši jezo, recimo primer. In takrat vem, v tistem primeru je dekllica edina, s tisto, s katero smo imeli težave v razredu, prišla do mene in mi tisti listič hotela dat. Tak dost sporočilno mi je bilo, zato ker je v bistvu vedla, čemu je tista ura namenjena, zakaj smo to delali			
---	--	--	--

in s tistim lističem, ki mi ga je dala, je najbrž tud potem hotla povedat ... ona ni znala prej povedat, zakaj se ona razjezi, zakaj udari, zakaj brcne, tisti listič je pa bil mogoče tako sporočilo tudi meni na nek svoj način, z besedami ga ni znala izrazit. (R1, 9, 10) Kot razrednik, ko smo imeli kar precej motečih otrok tudi v razredu, oziroma ko se stvari ponavljajo, je bila ena od metod, na primer, da je učenec, ki je bil moteč pri urah, prevzel vlogo učitelja. To je bilo na razredni uri. Jaz osebno sem se postavila v vlogo učenca, ki je delal pri uri nemir. Otrok je bil šokiran oziroma najprej smo vsi poslušali, potem pa sem jaz dejansko delala nemir (najprej so me debelo gledali v razredu vsi ostali, potem so se skupaj smejali). Ko sem se potem z njim pogovorila, kaj je njega tako motilo, je rekel, da predvsem to, da sem delala nemir. On je moral opisati svoje občutke, kakšni so bili, ko se je on moral zunaj truditi	- Igre delujejo antistresno na vedenjsko motečega otroka, prekinejo nervozno situacijo in otroka umirijo, - pomiritvene vaje so dobra metoda za zmanjševanje motečega vedenja v razredu, ko se otroci uležajo, zaprejo oči ter se poskušajo ob vodeni meditaciji sprostiti, - gibalne vaje za razgibavanje telesa, za dihanje, masaža telesa (tapkanje po obrazu in ponazarjanje dežnih kapljic, ki polzijo po obrazu, božanje po telesu), - ko učitelj sluti, da so		
---	---	--	--

za ves razred, da postane pozoren, potem mu pa nekdo ruši uro. Zelo veliko se pogovarjamo o teh stvareh. Je metoda zelo zanesljiva, ampak ne za dolgo. Za krajši čas to pomaga. Potem so otroci, ki so zelo pogosto moteči, jih pošljemo k socialnemu delavcu na razgovor. Včasih učenca zaposlim. Odvisno. Nimam vedno istih metod. Tudi jih ne moreš imet za ponavljat. Včasih tem otrokom dam več pozornosti in kdaj potem otroci pripravijo kakšen govorni nastop ali kaj podobnega, da pritegnejo pozornost svojih sošolcev. Ni recepta. Vedno se moraš nekako znajti. Pogovor je zelo pogost, če pa tisto ne zaleže, potem pa druge stvari. (R2, 9) Ne bi znala odgovoriti. Metode in oblike dela, ki jih imam, so za celoto, za cel razred, pa se mi zdi, da so že v imenu tega pestre, raznovrstne oblike in metode dela, da jih ne uvajam zaradi vedenjsko motečih učencev.	stvari v razredu napete, je potrebno misli učencev preusmeriti drugam, - moteče vedenje obravnavajo v obliki socialnih iger pri razredni uri, - pogovor, pozornost, obisk učenca v šolski svetovalni službi so učinkovite metode za kurativne posege pri vedenjsko motečih učencih, - učitelj skuša učencu pokazati življenjsko oprijemljivost pri pouku oziroma pri usvajanju znanj posameznega predmeta, - učitelj mora preprosto znati sprejemati njihove posebnosti in prilagajati delo, - pogovor s starši o vedenjsko motečem otroku je dobrodošel za izmenjevanje izkušenj, - učitelj ob poznavanju težav otroka zna odreagirati v težavni situaciji,	- Igra, meditacija, gibalne vaje, masaža telesa, preusmeritev otrokovih misli so dobre metode in oblike dela za zmanjševanje motečega vedenja v razredu, - univerzalne metode za delo z vedenjsko motečimi učenci ni, - učitelji vedenjsko problematiko zaznavajo skozi nedelavnost oziroma nesodelovanje učencev pri pouku, - razgovor, pogovor z otrokom in tudi s starši motečega otroka, - boljše poznavanje otrokovih težav vodi v večje razumevanje otroka in motečega vedenja, - izvajanje razrednih ur na izbrano tematiko, - učitelj nima dovolj časa za reševanje težav motečega vedenja, - moteče vedenje ruši pripravljeno uro pouka učitelju, - učitelj pomoč pri reševanju težav poišče pri sošolcih vedenjsko motečega učenca.	- Ali učitelj uporablja posebne metode in oblike dela za zmanjševanje motečega vedenja? - Kakšne so učiteljeve strategije za zmanjševanje motečega vedenja? - Kako učitelj skuša pomagati otroku, ki je moteč v razredu?
--	--	---	--

Za moteče otroke se mi zdi, da je uspešna metoda takšna, ki ima življenjsko oprijemljivost. Ker je angleščina takšen predmet, jim jaz velikokrat ponazorim, da v delovniku ne delamo to zato, ker ti to moraš, ampak zato, da če boš šel na morje, pa se boš srečal s prijateljem, da se boš lahko z njim pogovarjal angleško. Se mi zdi, da takim učencem pomaga, da narediš situacijo oprijemljivo. Včasih, ko več ne gre apelirat na vedenjsko motečega učenca, apeliraš na druge, ki so v razredu, ki se jih da voditi, da se naj ne pustijo vplesti v situacijo, da sta za pogovor, klepetanje, dopisovanje ali motenje pouka potrebna dva. Velikokrat ponudim sodelovanje ostalim učencem, ki vedenjsko niso moteči. Lahko sodeluješ z menoj ali s tistim, ki pouk moti, to je tvoja izbira. Na takšen način se mi zdi, da velikokrat nekaj dosežeš, tako da vedenjsko moteč učenec nima s kom klepetati in motiti pouka. (R3, 9, 10)	- izvajanje razrednih ur na temo vedenjskih in čustvenih motenj učencev, - primer izvedbe na razredni uri za deklico s težavo kontroliranja jeze (narisali so jezo in izpolnili mini vprašalnik, ki so ga lahko obdržali; edino deklica, ki je imela težave, je želela vprašalnik oddati - za učitelja je imelo sporočilno vrednost, - učitelj pri reševanju problematike vedenjsko motečega učenca apelira na sošolce.		
--	---	--	--

Vsekakor se skušam po neki človeški plati tem učencem približati. Metode normalno prilagajam, kolikor pač pri učnem procesu zmorem, kajti v razredu je več otrok s posebnimi potrebami in na eni strani so ti s primanjkljaji, na drugi strani so otroci z individualiziranimi programi, torej nadarjeni učenci, ki bi jim tudi morali učni proces prilagoditi. Potem nam ostaja še sredina, ki dobro vemo učitelji, če ne sodi v spodnjo oziroma zgornjo mejo, da je tudi zelo potrebno motivacijsko prilagajati učni proces tudi prav tem učencem, kjer se včasih skrivajo otroci s posebnimi potrebami, takšnimi in drugačnimi, in so neodkrite in je potrebno pouk zelo močno motivirati tudi zanje. Težko včasih usklajujem vse, kljub temu pa se trudim prilagajati. Preberem si kakšne stvari, vedno odkrivam kaj novega in vedno znova me presenečajo s svojim odzivanjem. Mislim, da ti otroci najboljše odreagirajo na sprejemanje njihovih potreb. (R4, 9, 10)			
--	--	--	--

Odvisno od otroka, jaz imam zdaj pač en primer v glavi. Najprej je recimo bilo presenečenje, šok. Tista klasična reakcija, nehaj, ne delaj tega, ne smeš tega delat, motiš učence. Potem pa se mi zdi, da skozi izkušnje, skozi dneve, mesece, odkriješ na kak način. Zdaj včasih je treba kako stvar spregledat, ker potem sama izzveni, včasih je pa treba prekinit, ne. Zdaj v primeru joka recimo, kričanja, sem nekega otroka nekoč, recimo, iz razreda, da je prišel nazaj, da prekine s tisto dejavnostjo, pa se loti nečesa, kar ga pač v tistem trenutku pomiri, pa se potem, ko je pripravljen, vrne v skupino. Ni pa to vedno. Včasih pa moraš enostavno, v narekovajih, udarit po mizi in zahtevati, če presodiš, da je otrok tega sposoben, da s tem preneha, da nadaljuje z delom. Ampak se mi zdi, da je potem vedno potreben pogovor, razgovor o tem, da otrok ne ostane s tem, da si ga ti pač prekinil. Je pa to zdaj tak v			

teoriji lažje kot pa v praksi, uskladit vse te stvari. Največkrat so, razen če se mi zdi, da težim k temu al pa večina učiteljev teži k temu, da bi pa se naučili nekaj od otroka in potem že veš, kako odreagirat na to in si pripravljen. Najbrž to ni več nesistematično. Imaš že osvojene vzorce vedenja, kako boš ti odreagiral na tistega otroka, ampak v prvi liniji pa je, ja. Se mi zdi, da se je zlo težko pripraviti, kaj vse se bo zgodilo v razredu. Zato pa pač tista prva odločitev je osebna, bi pa bila absolutno vedno dobrodošla izobraževanja na to temo. (R1, 11) Odvisno od situacije. Ali pogosto opozorim, torej opozarjanje. To je najpogostejše med samimi urami. Če so nekateri otroci zelo moteči, potem jih pokličem še posebej na razgovor. Skratka. Vedno jim dam vedeti, da to ni bilo v redu. Ali jim to povem pred razredom, se pravi, da imam kakšen takšen vložek vmes med samim poukom, da jih na to	- Prva reakcija na moteče vedenje je presenečenje, šok, - klasična reakcija so besede <i>nehaj, ne smeš delati tega, motiš učence</i>, - skozi izkušnje, leta dela znaš ustrezneje odreagirati - včasih je treba kakšno motečo stvar učenca spregledati, da sama izzveni, - umik učenca iz razreda je pomenil prekinitev		- Ali učitelji znajo ustrezno odreagirati na moteče vedenje v
---	--	--	---

opozorim. V glavnem pogovori. Nekako sem se naučila skozi delo odreagirati profesionalno. Pomeni, da moje počutje ni vezano na to, kako jaz potem odreagiram v razredu. Če sem jaz slabe volje, to nima nobene veze s tem, zato ker avtomatsko, ko pridem v razred, potem vse tiste negativne stvari zbledijo. Nisem potem kot nekakšen družaben človek oziroma ... razlika je, ali si doma ali si v službi. In v tem primeru, ko sem jaz v razredu, jaz svoje osebne probleme popolnoma odmislim. Zaradi tega jaz tukaj nisem nikoli slabe volje. Je pa mogoče res, da včasih hitreje odreagiraš, mogoče, ko je bila kakšna situacija prej, ko ti je dvignila pritisk. Mogoče to, da hitreje odreagiram, da sem manj tolerantna do nekaterih stvari, drugače pa ne bi rekla, da bi drugače odreagirala kot imam sicer namen, da se ne bi pogovarjala. Glas povzdignem mogoče samo takrat, kadar moraš nekoga velikokrat	dejavnosti, pomiritev zanj, - včasih je potrebno enostavno udariti po mizi in zahtevati, da učenec preneha z motečim vedenjem, vendar je potem vedno potreben pogovor, razgovor o tem, da otrok ne ostane s tem, da si ga ti pač prekinil, - vse to je lažje uskladiti v teoriji kot pa v praksi, - prve reakcije učitelja na moteče vedenje so nesistematične, vendar ko se od otroka že nekaj naučiš, to najbrž ni več nesistematično, - izobraževanja za reakcije na moteče vedenje bi bila zmeraj dobrodošla, - učitelj zmeraj pove učencu, da vedenje ni ustrezno, - učitelj na moteče vedenje odreagira nepristransko, neodvisno od njegovega trenutnega počutja, - učitelj učencu daje izbiro, kako se bo odzival na njegovo moteče vedenje.	- Reakcije učiteljev na moteče vedenje so nesistematične, - učitelj se uči iz izkušenj, strokovnega znanja nima, - učitelji pogrešajo izobraževanja na tematiko vedenjskih in čustvenih težav učencev, - učitelj odreagira na moteče vedenje v skrajnih primerih, sicer učencem dopušča veliko manevrskega prostora, - učitelj na dolgotrajnejše moteče vedenje, kljub predhodnemu tolerantnejšemu ukrepanju, začne reagirati bolj agresivno.	razredu? - Kako učitelji odreagirajo na moteče vedenje v razredu? - Ali učiteljevo razpoloženje ob motnjah pouka vpliva na njegove reakcije v razredu? - Kje učitelj dobi informacije o ustrezni obravnavi vedenjsko motečih otrok pri pouku?
--	--	---	--

opozorit. (R2, 11) Rekla bi, da so velikokrat vzorci mojega reagiranja enaki, če pa presodim, da ta enakost reagiranja ni več učinkovita, pa dam tudi druge vzorce reagiranja, s katerimi hočem pritegnit učenca. V bistvu ga opozorit na drug način. Načeloma pa v situacijah enako reagiram. Običajna reakcija na moteče vedenje je najprej vljudno opozorilo, da poveš učencu, prosim, poglejva, tam pa tam sva, včasih pri takem učencu tudi greš pa odpreš učbenik brez posebnega opozorila, se pogovarjaš z ostalimi, nevpadljivo pokažeš učbenik, delovnik, rečeš, tu si poglej, tu boš našel odgovor, tu si lahko pomagaš. Tud vprašam, kaj imajo raje, da povem z lepo besedo in ga opozorim, ali da se raje derem nanj. Povem, da imam jaz zmeraj dve možnosti, kako lahko jaz reagiram, da jaz želim lepšo, boljšo izbrat, tista, ki je meni in njemu prijetnejša. (R3, 11)			
---	--	--	--

Zelo se trudim in jaz mislim, da mi uspeva, da moje razpoloženje na takšna odzivanja, na učni proces nikakor ne vpliva. (R4, 11)			
Starši, za same informacije, za njihove izkušnje, svetovalna služba, tud literature, internet, tud sodelavci ... čist, tak za izmenjevanje izkušenj. (R1, 12) Socialna delavka, pedagoginja, tudi kakšna literatura, da si kaj prebereš. (R2, 12) V večini primerov skušam situacije sama razrešit, če so situacije takšne, da dokaj odstopajo od tistega, kar se pogosto dogaja na našem delovnem mestu, je normalno, da obvestim razredničarko, da lahko staršem poda informacijo. Sicer pa skušam sama razrešit situacijo, ker se mi zdi, da si lahko tako najbolj uspešen. (R3, 12) Prav gotovo na specialne pedagoginje na šoli. Te mi znajo svetovati. Pomagati, da	- Učitelj skuša sam rešiti situacije v razredu, - učitelj pomoč išče pri starših, za informacije in izkušnje o otroku, - pomoč učitelj poišče pri svetovalni službi, specialni pedagoginji, na internetu, med sodelavci, preko literature.	- Učitelj pomoč išče na delovnem mestu in pri starših, - učitelj si skuša pomagati sam.	- Kje učitelj dobi ustrezno pomoč za obvladovanje in preprečevanje motečega vedenja učencev, če sam tega ne zmore?

prebrodimo težave. (R4, 12)			
Čim zgodnejše prepoznavanje, čim zgodnejša pomoč, ne da so to komaj 3., 4., 5. razred začne. Te težave se po moje zrcalijo že v vrtcu in bi bilo treba že tam. Ne vsega pripisovat enostavno razvoju in saj bo že prerastel, ampak takrat ustrezno odreagirat, poiskati vzroke in se mi zdi, da bi bilo tega v osnovni šoli mnogo manj. (R1, 13) Težko vidim rešitev. Iskreno povedano. Nekako je ni, ker v tem primeru so določene stvari, ki bi jih otroci morali imeti prinesene od doma. In dokler se družine ne bodo uredile, jaz mislim, da bo tega nasilja v šoli več, namesto manj. Predvsem vidim problem v družinah. Ker zelo pogosto se mi zdi, kot da mi opravljamo nadomestno delo družin. Kot da starši prelagajo določene vzgojne prijeme na šolo. In če otrok tega v šolo ne prinese, mu mi ne moremo biti nadomestni			

dom. Določenih pravil vedenja se ti naučiš doma. In če tu tega ni, potem je za vzgojo že prepozno. (R2, 13) Mislim, da bi kot družba lahko naredili veliko še v smeri šolanja oziroma izobraževanja staršev takih otrok. Se mi zdi, da starš nima druge obveznosti danes, kot otroka roditi in to je to. Potem ga nič več ne obvezuje, da za otroka naredi. Ko smo noseči in pričakujemo prvega otroka, nas popeljejo v neko starševsko šolo zato, da je lahko partner zraven, ko ženska rodi. Zdi se mi, da bi v vsakem starostnem obdobju otroka moralo biti neko obvezujoče šolanje oziroma izobraževanje ali delavnice s strani strokovnjakov za starše. Torej v obdobju predšolske vzgoje, nato ko se otrok všola, ko pride v drugo triado, nato ko se zaključuje druga triada in se začneja tretja, ko se pričenjajo pubertetni vzorci in potem absolutno v najstništvu. Da bi se starši večkrat morali uvest, ker če jim damo samo izbiro, se ne usedejo. Da bi bili nekako			
--	--	--	--

zakonsko obvezani. (R3, 13) Kaj pa kot šola? Kot šola, mislim, da v okviru zakonodaje delamo tisto, kar je možno, če bi želeli druge rešitve, mislim, da bi se morala spremeniti zakonodaja. (R3, 13a) Jaz sem vsekakor za integracijo, vendar mislim, da bi morali zelo tehtno premisliti o vsakem primeru posebej in ne izvajati integracije za vsako ceno. Kajti tudi tukaj so takšni otroci, bom rekla, da jih je zelo malo, vendar so, kjer je integracija na njihovo škodo. To sem prepričana. Kot razredničarka takšnega učenca sem spremljala ves njegov razvoj, sedaj je otrok v devetem razredu in ob vseh minimalnih standardih, ki smo jih na vse mogoče načine prilagajanja pri tem otroku dosegli, ne bom rekla, da ne velikokrat tudi presegli, je danes ta otrok v devetem razredu, vendar sedaj se čuti ta nemoč, ki smo jo pravzaprav dosegli ob samem pedagoškem procesu, v življenju pa je otrok na pragu	- Ustrezna rešitev za zmanjševanje motečega vedenja je čim zgodnejše prepoznavanje in pomoč učencem, - v vrtcu bi morali prepoznati in poiskati pri otrocih vzroke težav, ki kasneje v osnovni šoli prerastejo v vedenjske in čustvene motnje, - učitelj rešitev vidi v ureditvi družinskih zadev, - starši bi se morali nujno za vsako starostno obdobje otroka ustrezno izobraževati, - učitelj vidi rešitev v spremembi zakonodaje v smislu reševanja težav vedenjske in čustvene problematike v šoli, - velikokrat se integracija izvaja na škodo učenca z vedenjsko in čustveno problematiko.	- Potrebna bi bila zgodnejša obravnava drugačnih/izstopajočih učencev, - imeti dovolj strokovnega kadra v osnovni šoli za pomoč učencem z vedenjskimi in čustvenimi težavami, - ustrezno izobraževanje staršev ter ureditev družinskih vrednot, - sprememba šolske zakonodaje.	- Kako učencem s čustveno in vedenjsko problematiko pomagati? - Kako preprečiti vedenjsko problematiko učencev v šoli?
--	---	---	---

... je zgubljen. Ko se vsi ostali sošolci odločajo za poklicno pot in je tukaj zdaj premalo pomoči nekih služb, ki bi temu otroku znale svetovati, kam naprej. Kamor koli se obrne, povsod so neke zapreke, preko katerih bo menda težko zlezel. (R4, 13)			
Na mojem študiju moram reči, da absolutno ne, nekaj smo zvedli, ampak se vsa predavanja vrtijo, saj to je tudi najbrž namen študija, okoli neke sredine. Kar odstopa navzgor ali navzdol, je bilo dosti manj omenjeno, še posebej ta odstopanja navzdol in še posebej čustvene težave in vedenjske težave. Več se je govorilo o otrocih, ki so imeli težave, ne vem, bralno napisovalne, s številkami, z razumevanjem, kako k njim pristopiti, pa še tistega je bilo malo, tega pa se mi zdi, da najmanj. Ravno zato so te reakcije toliko nesistematične, zato, ker se učimo iz izkušenj. Žal. (R1, 14)	- Učiteljica v času študija ni pridobila zadostnih informacij, saj se predavanja vrtijo okoli neke sredine, - v času študija se več govori o pristopih k učencem z bralno-napisovalnimi težavami, težavami s številkami in z razumevanjem, dosti manj pa o ostalih odstopanjih navzgor in navzdol, še posebej malo pa o vedenjskih in čustvenih težavah učencev.		

Niti približno. Sedaj si se prisiljen izobraževati, ker kakršno koli izobrazbo dobiš, ti dejansko izobrazba ne da tistega načina dela, znanja, ki bi ga imel, da bi lahko delal z motečimi otroci. Enostavno ne gre. Tudi mi dozorevamo osebnostno in na vseh ostalih nivojih. Prisiljen si iskati literaturo, prebrati, se udeleževati seminarjev. Tako, da moraš. (R2, 14) Niti pod razno. Sicer ne vem kakšna je situacija sedaj na Pedagoški fakulteti, ampak takrat o tem nismo niti slišali, ni bilo govora o tem, kaj šele, da bi te usposobili za to. So pa raznovrstna izobraževanja sedaj ko sem na delovnem mestu. Fakulteta pa ne naredi ničesar po mojih izkušnjah, lahko pa da so sedaj stvari drugačne kot takrat. (R3, 14) Z ozirom, da sem med starejšimi delavkami, v mojem času študija vsekakor ne, vendar tudi v teh letih sedaj vsekakor premalo nam je bilo dano, da bi lahko učitelj zmogel		- Fakultete ne zadostno izobražujejo, strokovno ne usposabljaajo bodočih učiteljev za prepoznavanje motenj v razvoju otrok, - študentje v času študija niso ustrezno seznanjeni z metodami in oblikami dela z otroki z vedenjsko in čustveno problematiko, - učitelji so prepuščeni samoiniciativnemu izobraževanju.	- Ali so učitelji dovolj strokovno usposobljeni za prepoznavanje razvojnih odklonov in delo z vedenjsko in čustveno motečimi učenci? - Ali univerzitetni študiji na fakultetah dajo študentom dovolj praktičnih izkušenj in ustrezne strokovne podlage za delo z vedenjsko in čustveno motečimi učenci?
--	--	--	--

delati kvalitetno, strokovno s temi otroki. Vsekakor premalo. (R4, 14)			
Ne dovolj. Berem o tem, zanimiva tema mi je. Tak da, če kje naletim al pa, če kje kako tako knjigo dobiš v roke, z veseljem preberem. Mislim, da nimaš nikoli dovolj teh znanj, dokler delaš z otroci, ker so vsakič drugi in po moje je to potem nek proces, neprestano srkaš informacije in se potem pač učiš in kombiniraš malo po svoje. (R1, 15) Vsega nikoli ne bomo poznali. Določene stvari ja, vsega pa res ne, ne moreš. (R2, 15) Gledano s psihološkega vidika, strokovno mislim, da ne. Če se tukaj navežem na izobraževanje na fakulteti, nam v okviru predmeta psihologija ni dala dovolj. Mislim, da bi bilo potrebno več naredit še preden stopiš kot učitelj v razred. Učila sem se na izkušnjah, vendar če imaš neko teorijo in poznavanje pred učenjem na izkušnjah, si	- Učitelji se učijo na podlagi izkušenj, - učiteljem manjka strokovne podlage za delo z vedenjsko in čustveno problematičnimi.	- Učitelji ne poznajo vzrokov in pojavnih oblik vedenjskih in čustvenih težav.	- Ali učitelji poznajo vzroke in pojavne oblike vedenjskih in čustvenih težav ter so zadostno strokovno usposobljeni?

lahko hitrejši. Ni potrebno toliko informacij zbirat na podlagi lastnih izkušenj, da prideš do nekih vzorcev, ampak ti je lahko to že v neki teoretični obliki podano. (R3, 15) Z ozirom, da sem med starejšimi delavkami, /.../, vendar tudi v teh letih sedaj vsekakor premalo nam je bilo dano, da bi lahko učitelj zmogel delati kvalitetno, strokovno s temi otroki. Vsekakor premalo. (R4, 15)			
--	--	--	--

12.2 Ilustrativni prikaz postopka analize za učitelje urbanega okolja

Postavka	Pojem I. vrste	Pojem II. vrste	Delovna vprašanja
Zraven tega je še prisotno otrokovo neugodno socialno okolje. Se pravi, da se moramo posredno ukvarjat še s socialnim okoljem, se pravi s starši, kar spet pomeni, da se ukvarjamo tudi z materialnim stanjem otrok od prehrane, včasih celo do obleke. Vse to vpliva, kot razumemo, na njihovo vedenje, in ker želimo te vzroke nekoliko omiliti, se moramo zaradi tega tudi s tem ukvarjati. Da je to sigurno težava tudi za nas učitelje, ker se moramo z njimi zelo dosti ukvarjat skozi razgovor, pogovor. Z njimi porabimo ogromno časa. Uspehi pa so zelo, zelo majhni. (U1, 1) To je vedno, jaz mislim, odraz njihovega družinskega življenja. Mislim, da je najpogostejše to. (U2, 1) Jaz mislim, da veliko teh težav pride predvsem iz družine, ne.	- Neugodno socialno okolje vpliva na vedenje otroka, - z reševanjem težav ob vedenjskih in čustvenih motnjah porabi učitelj ogromno časa, - ob reševanju vedenjskih težav učencev pri pouku se je posledično potrebno ukvarjati tudi s starši in materialnim stanjem otrok, saj predstavljata velik vpliv na vedenje učencev v šoli, - vzroke težav želi učitelj omiliti, zato se ukvarja tudi s starši in ostalimi	- Funkcioniranje družine, njihov socialni status in negativni vplivi okolja vplivajo na vedenje otrok, - učitelj se mora seznaniti z vlogo staršev vedenjsko motenih otrok ,	- Od kod izvirajo čustvene in vedenjske težave, stiske učenca po mnenju učiteljev?

Če doma ni urejeno tak, da otroci vejo, kaj bi morali, kaj je prav in kaj ni prav, potem se to pojavi tudi v šoli. In če v šoli niso jasno postavljena pravila, potem se otrok pač zgubi v tem. Ne ve, kaj lahko, kaj se pri nekem procesu sme in potem je tu neki kaos nastane, ne. Če pa se otroku postavijo jasna pravila, to lahko, to je tak in tak, potem jaz mislim, da otrok ve, kaj se mora napraviti in kako naj se obnaša. Je pa res, da so tudi izjeme. To je dejstvo. (U3, 1) To so otroci, ki so vedno bolj opazni, in vedno več se jih pojavlja v oddelkih, hkrati pa predstavljajo kr velik zalogaj za učitelje. (U4, 1) Zakaj so velik zalogaj za učitelje? Kaj se ti zdi tako težko? Komunikacija, odnos do dela, odnos do ostalih učencev, do starejših, do kolektiva. Zakaj? Predvsem spremembe v družbi, družina izgublja tisto prvotno svojo funkcijo, premalo imajo časa drug za drugega, se ne poznajo. (U4, 1a)	negativnimi vplivi na otroka, - uspehi ob reševanju težav so zelo majhni, - vedenjske težave otrok so odraz družinskega življenja, - vedenjske težave so odraz nejasno postavljenih pravil doma in v šoli, - pojav in reševanje vedenjskih težav v razredu predstavljajo velik zalogaj učiteljem, v smislu komunikacije z njimi, do ostalih učencev, starejših, kolektiva, - učitelji zaznavajo vedno več težav v oddelkih.	- učitelj za reševanje težav porabi ogromno časa za majhen učinek, - nejasno/neustrezno postavljene meje doma in v šoli so lahko vzrok vedenjskih težav v šoli, - učitelji zaznavajo večjo pojavnost vedenjskih motenj v šoli, pri pouku.	- Kako učitelji zaznavajo vedenjske težave v šoli?
---	--	---	--

Zagotovo bi rekel, da je to družina, se pravi je njihovo družinsko okolje problematično, družina se ne odziva pozitivno, nikakor ne uspešno, in se ti družinski problemi oziroma neuspešnost staršev in starševstva odziva v vedenjskem oziroma čustvenem vedenju otroka. Postane moteč v šoli in seveda pozneje tudi v družbi. To je predvsem kriza moralnih vrednot, starševstva kot takega. Tako da mislim, da bi v tem času morali, ne samo moralno starševstvo utemeljevati, ampak pred starši postaviti zakonske predpise, zakonske ovire in otroka zakonsko zaščititi, da bo starš opravljal svoje funkcije, in to sankcionirati, če starš ne opravlja svoje funkcije. Saj ne mislim samo na hranjenje, oblačenje, ampak ali starš uspe otroka nadzirati, ga uspe socializirati, ga uspe narediti čustveno stabilnega, ali mu pač to ne uspeva. In če je starš neuspešen, ne briga me zakaj, mora družba poseči z			
---	--	--	--

zakonskim predpisom in staršu omejiti oziroma odvzeti starševstvo hitreje kot je. Mislim, da več ne velja to, da je boljše še tako slab starš, samo da je pravi starš. (U1, 2) Jaz mislim, da prevelika zaposlenost staršev ali obratno. Nezaposlenost staršev in s tem povezane finančne težave in čustvene in stiske staršev, ki se prenašajo na otroke. Na drugi strani pa starši, ki so preveč zaposleni in nimajo časa za otroke. (U2, 2) Jaz mislim, da ni samo družina, da se je tudi spremenila vrednota učiteljskega poklica. Učiteljski poklic je včasih bil neka vrednota, danes je to čisto razvrednoteno, ne. Jaz v glavnem vidim, da če ti otroku ne poveš, pa tudi staršem ne poveš, ne, ker jaz imam mislim ... moja navada je takšna. Jaz če otroka vzamem v šestem razredu, ker sem tudi razredničarka. Jaz staršem že na prvem roditeljskem sestanku povem, kaj pomeni učiteljski poklic. In če starš doma enkrat	- Družinsko okolje je problematično, - neuspešno vzgajanje staršev, - v današnji družbi zaznavamo krizo moralnih vrednot, - starši nimajo zakonskih ovir v opravljanju starševske funkcije, - starševstvo po mnenju učiteljev ne pomeni zgolj zadovoljevanje materialnih dobrin otrok, - starši so preveč zaposleni in nimajo časa za otroke, - začarani krog nezaposlenosti staršev in s tem povezanih finančnih težav vodi v vedenjske težave učencev, - mediji so »krivi« za razvrednotenje učiteljskega poklica v današnji družbi, - starši prelagajo odgovornost in njihove	- Spremenjena vloga učitelja v današnji družbi, - starši ne izpolnjujejo svoje vloge zaradi različnih vzrokov in svoje dolžnosti prelagajo na druge, - družina izgublja svojo funkcijo v današnji družbi, - učitelj ima povsem novo vlogo v družbi, - otroci preživijo preveč časa v šoli.	- Kakšno je mnenje učiteljev o spremembah v današnji družbi in pojavom vedenjsko in čustveno težavnih učencev v njej? - Kako učitelji doživljajo funkcioniranje družine skozi vedenje svojih učencev?
---	--	--	--

udari čez učitelja, potem učitelj avtoriteto izgubi, ne. In to jim jaz povem. Zato jaz mislim, da tud več ali manj nekih strašnih težav v razredu nimam, ne. Tud pri starših ne. Saj se najdejo, ne, primeri, ko neki starš, pač ... saj to je dejstvo, da starš drugače razmišlja kot pa učitelj, ampak več ali manj je potrebno seznanit, ne. Je pa res, da je odnos starši šola ... tu je konfliktna situacija, ne. (U3, 2) Zakaj pa mislite, da je prišlo do tega sedaj v današnjem času, da se je toliko razvrednotil poklic učitelja? Dosti so tudi mediji krivi. Jaz mam ta občutek, da mediji enostransko prikazujejo informacije, da velikokrat ne povejo vse strani in pride do neke dezinformacije in potem je tu kratki stik. (U3, 2a) Zakaj mislite, da je učitelj v današnji družbi manj vreden kot pa nekoč, da je včasih vseeno veljal za neko avtoriteto al pa za nekoga, ki je predstavljal neko znanje najverjetneje?	dolžnosti na druge, - predolgo ostajanje otrok v šoli.		
--	---	--	--

Verjetno, da je znanje predstavljal. Saj ni problem znanje, ne. Jaz mislim, da je problem to, da si lahko vsi vse povemo. Ampak velikokrat pač ena stran ne razume pravilno, ne. Torej gre za dezinformacijo, ne. Ali je tista ta druga stran premalo seznanjena in ne pozna vseh stvari. (U3, 2b) Težko rečem za razliko včasih. Ampak verjetno prelaganje odgovornosti staršev na ramena drugih in podaljševanje ostajanja v šoli do poznih popoldanskih ur. (U4, 2)			
Učenec ne sedi na miru, govori na glas, nima nobenih omejitev, ne razume osnovnih socialnih in moralnih principov, preprosto od tega, da bo sredi pouka vstal, da se bo sredi pouka zadrhl, da niti približno ne razume, da bi bilo dobro, da bi pisal, tudi nobena sankcija več ni uspešna, zato ker otrok ne začuti več nobene sankcije, ker je v bistvu tudi skoraj več ni. Moralnih ovir pa tako nima, ker			

niso privzgojene dovolj močno. (U1, 3) Otroci, ki so za moj okus problematični, so tisti otroci, ki se ne držijo pravil, recimo, da motijo delo skupine, da vreščijo med urami, da se mečejo po tleh, valjajo, tudi takšne imamo. Skratka. Ne upoštevajo navodil, da delajo nekaj kontra, da nagajajo. To je meni moteče. (U2, 3) No, po mojem mnenju je moteč otrok, recimo, da ga je težko zmotivirati, da nekaj dela. Da ga pač poskušaš na vse načine motivirati, ampak on še pač vedno dela nekaj po svoje, ne. Moteč otrok recimo za mene je tudi v razredu taki, ki si stvari ne prinese, ne opravi vsega dela, tak kot smo se dogovorili, ker potem ne more delat v razredu, ne. Ker mu manjkajo stvari. Zato ker jaz sama z neko tako disciplino v bistvu nimam problemov, ne. Pač jaz sem taka, da si v razredu ... mi se v začetku leta dogovorimo tak in tak in tak, otroci točno tista pravila poznajo, oni vejo, kaj oni lahko, oni vejo tudi, kaj jaz	- Nemiren učenec, hoja po razredu, govorjenje med poukom, nesodelovanje pri pouku so moteči faktorji med poukom, - otroci brez omejitev pri pouku in njihovo nerazumevanje osnovnih socialnih in moralnih predpisov za učitelje predstavljajo moteče učence, - vedenjsko moteče učence je težko motivirati za delo, - v očeh učitelja so moteči učenci tisti, ki so nepripravljeni na pouk, - nespoštljiv odnos, verbalno in fizično obračunavanje, neopravljanje šolskega dela sodijo med moteča vedenja za učitelja.	- Nespoštovanje dogovorjenih šolskih pravil, verbalno in fizično nasilje, nesodelovanje pri pouku, nemirnost učencev, ugovarjanje učitelju pomenijo moteča vedenja za učitelje, - učitelj težko motivira vedenjsko moteče učence za delo.	- Kaj učitelja moti pri učencih pri pouku in nemotenem izvajanju izobraževalnega procesa? - Kakšni so moteči učenci v očeh učitelja? - Kako učitelj zaznava moteče vedenje učencev?
---	--	--	---

od njih pričakujem, oni vejo, kaj oni od mene lahko pričakujejo in v bistvu nekih takih težav ni, ne. (U3, 3) Nespoštljiv odnos do učitelja, odgovarjanje, jezikanje, fizično obračunavanje z ostalimi učenci, vpadanje v besedo, neopravljanje šolskega dela. (U4, 3)			
Za nas je v prvi vrsti to tako velika motnja, da moti pouk. Največkrat tudi rečem: »Ti motiš pouk, zaradi tebe je ob pouk dvajset učencev in ne dobijo ustrezne razlage.« Se pravi, časovno nam ovirajo izvedbo ure, ker se moraš z njim neprenehoma ukvarjat. Sošolci se počutijo nesigurne zaradi njihove agresije, ne samo verbalne in fizične agresije, ne nazadnje že sam obstoj takega učenca ogroža otroke in se ne počutijo več sigurne v takem razredu. Učenci dobijo negativen zgled in preprosto cel razred neha delat zaradi tega. Jaz kot učitelj			

zagotovo ne morem izvesti tistega, kar sem si zadal, ker se ukvarjam z discipliniranjem, ukvarjaš se s tem učencem. (U1, 4) Meni pobere veliko energije, ker moram mirit tega otroka. Koncentracija pade in se mi zdi, da pouk ne poteka tak kvalitetno, ker se pač preveč ukvarjaš z umiritvijo teh otrok. In teh je vedno več, ki motijo pouk. To so posledice motenj. Pa mogoče tudi tvoja nerazpoloženost zaradi tega, al pa, kaj jaz vem ... Slabša volja, ki jo potem tudi seveda otroci začutijo. Namesto, da bi bil dobre volje, te razkurijo, pa si slabe volje. In tudi zato ni pouk tak prijeten. Takrat, kadar se to zgodi. Saj, hvala bogu, to ni vsako uro, ne. (U2, 4) No, jaz sem ugotovila, da če otrok je taki, da ima težave, pol pač stopiš do njega, pa rečeš tak in tak ne gre, ne, če ti nekih stvari zraven nimaš, ne, je treba do drugič nekaj popraviti. Je pa recimo moteče za mene, če si	- Vedenjsko in čustveno moteči učenci časovno ovirajo izvedbo ure pouka, - z vedenjsko in čustveno motečimi se je potrebno nenehno ukvarjati med poukom, v razredu, - sošolci se zaradi vedenjsko in čustveno		
---	---	--	--

otrok ne prinese, ampak jaz sem pri svoji praksi ugotovila, da popolnoma nič ne naredim, če jaz vztrajam pri nekem. Te pač vzamem geometrijsko orodje, svoje pa mu dam. In otrok dela, ne. Saj dostikrat je res, da je otrok kriv, da si stvari poleg ne prinese, ne. Je pa res, da imam tudi primere, ko otroku starši ne zagotovijo osnovnih stvari, ki jih mora pri pouku imet. Potem mu pač jaz posodim geometrijsko orodje, ne. Za mene ni moteče, če otrok pride brez svinčnika v razred, pride brez geometrijskega orodja v razred, zato ker imamo v razredu rezervo. Ker smo se tak zmenili, ne. In jaz potem otroku tisto dam in on lahko dela, ne. Je pa res, da se pa ob koncu ure zmeniva, da tak enostavno ne gre, da vsi imamo pravila in da se jih moramo držat. No. Imela sem že recimo otroka, ki mu ni bilo nič za delat, ne. To je ena taka motnja, ne. In enostavno on je v tisti uri gledal pač v zrak, ne. In nič. Jaz sem naredila tak, da sem mu rekla: Ostani v odmoru tu, pa se	motečih učencev v razredu, po mnenju učiteljev, ne počutijo sigurne, ogrožen je njihov obstoj, - ostali učenci ob vedenjsko in čustveno motečih sošolcih dobijo negativen zgled, ki jih potegne za seboj, - učitelji se morajo med poukom ukvarjati z vedenjsko motečim učencem zaradi discipline, - umirjanje vedenjsko motečih učencev jemlje veliko energije učiteljem, - vedenjske motnje učencev povzročajo padec koncentracije za delo v razredu, - pogovorne ure z učenci, ki motijo pouk, - odstranitev motečega učenca iz razreda, - pogovor s starši motečega učenca, - moteče vedenje učitelj sankcionira z dodatno domačo nalogo, vzgojnim ukrepom ter vživljanjem v ostale, ki	- Učitelj porabi za umiritev in normalen potek pouka veliko časa in energije, - učitelj se z motečimi učenci in starši pogovarja, - vedenjsko moteči učenci so različno sankcionirani, - vedenjsko moteč učenec daje negativen zgled ostalim učencem.	- Kakšne so učiteljeve strategije za spoprijemanje z vedenjsko in čustveno težavnimi učenci? - Kakšno je učiteljevo videnje/razmišljanje o vedenjsko in čustveno motečih učencih? - Kaj je za učitelja moteče pri pouku oziroma izvajanju učnega procesa? - Kaj učitelji pričakujejo od učencev? - Kako učitelji doživljajo vedenjske in čustvene težave otrok v razredu?
---	---	--	---

bova midva zmenila.« Al tak gre naprej al tak ne gre naprej, ne. In z enim takim otrokom pač si vzameš čas nekaj minut, pa če je treba tudi dvajset minut, se usedeš, pa se z njim pogovoriš in potem otrok vidi, da to tak ne gre, ne. To dostikrat zaleže, ne. Take odprte, recimo pogovorne ure. Enostavno ga pokličeš, ga zadržiš in na nek način mu dopoveš, da to tak ne gre, ne. (U3, 4) Osebno prekinem z delom, ga opozorim, se kr pogovorim, mogoče odstranim učenca iz razreda, ampak da ga imam na očeh, da počaka na hodniku do zvonjenja, pozovem starše. Posledica za učenca je ta, da če se ponavlja vedenje kljub opozorilu, sledi vzgojni ukrep oziroma predlog, da se izreče vzgojni ukrep, mogoče kakšna dodatna domača naloga. Predvsem razgovor je tisti v situaciji. Pa poskušat, da se vživi v nekoga, ki ga on moti, ne. (U4, 4)	so moteni oziroma jih moti vedenjsko moteči učenec.		
---	--	--	--

Najtežje je to, da nimaš nobenega drugega vzvoda v rokah, razen besede. To se pravi, da si moraš vzeti čas, se z njim pogovoriti, moraš ga pomirit, vsi ostali učenci čakajo. Ni nobenega preprostega, enostavnega vzvoda, da bi lahko z učencem končal. Se pravi, poslat ga ven, preprosti idi, da v naslednjem trenutku tega učenca več ni. Preostane res samo to, da se ti z njim res ukvarjaš, ker je tam, prepuščen je tebi in ti si odgovoren zanj. Nimaš drugega izhoda, kot da, bom rekel v narekovajih, da z njim izgubljaš čas na račun vsega drugega dela. (U1, 5) Jaz mislim, da premalo strokovnega znanja. Mene niso učili kako umiriti, kako ukrotiti, kako ravnati s temi otroki. Mene so bolj učili poučevanja, tak da se v bistvu ukvarjamo s temi otroci bolj po svojem lastnem občutku. To me moti malo, al pa to mi manjka. Poleg tega pa, da bi bilo mogoče več	- Za vedenjsko motečega učenca si je potrebno vzeti čas med poukom, zaradi česar ostali učenci čakajo, - za reševanje motečega vedenja pri pouku ni enostavnega vzvoda, npr.	- Učitelji zaznavajo pomanjkanje časa, metod in znanja za spopadanje z vedenjsko in čustveno problematiko v šoli, - učitelj meni, da je za reševanje težav pomembno dobro	- Kaj predstavlja učiteljem težavo pri reševanju motečega vedenja v razredu?

strokovnih delavcev na razpolago, da bi v takem trenutku, ko se to zgodi, lahko odpeljal, lahko bi se tisti pogovoril z njim. Da bi ga mogoče lahko iz razreda odstranil. Dostikrat pa to ni mogoče, ne. (U2, 5) Ja, najhujše je, če otrok vztraja pri neki taki zadevi, ne. To vidiš, recimo. Vidiš ga, da mu enostavno ni. Najtežje je to, ko, recimo, pride starš, pa ti pove, da je doma pač otrok ... ene in določene stvari povedal, da to tak ne gre in tisto stvar odobrava, ne. To je najbolj moteče. V takem primeru jaz potem ... enostavno sem ugotovila po tolkih letih dela, da je najboljše, če pokličeš starša in otroka skupaj. Mu stvar poveš. Začneš s tem vse, kar je dobro pri njem, ne, to je najbolj pomembno, da ne udariš takoj po otroku, tisto kar je negativno. In enostavno je treba staršu in otroku pokazati, da so dobre stvari in da je tudi on sposoben. Da ni tisto moteče vedenje potem tisto glavno, ne kar ... in je, to zaleže. To so	da ga učitelj pošlje iz razreda, - učitelj z vedenjsko motečim učencem »izgublja čas« na račun drugega dela pri pouku, - učitelj ima za obvladovanje motečega vedenja učencev premalo strokovnega znanja, - učitelj si želi na šoli več usposobljenih strokovnih delavcev za vedenjsko moteče učence, - uspešni so razgovori skupaj z otroki in starši, doslednost v pravilih in mejah, dobro sodelovanje s starši, - učitelj meni, da je za reševanje tovrstnih težav premalo časa.	sodelovanje s starši, jasni pogovori z učenci in starši ter doslednost v pravilih in v upoštevanju postavljenih meja.	- Kakšne so reakcije učiteljev na motnje pouka? - Ali učitelji dovolj poznajo otroka in se znajo prilagoditi njegovim težavam? - Ali učitelji ustrezno odreagirajo na motenje pouka?
--	---	--	--

uspešne metode, ne. (U3, 5) Čas, ki ga imaš. Zmanjkuje časa, včasih že energije, ker ni učinka. Pa predvsem nobenih orodij nimaš, s katerimi bi lahko konkretno kaj spremenil pri vedenju. (U4, 5) Se izboljša stanje, recimo, ko rešuješ te težave ali ne? Z vztrajnostjo pa z natančnimi pravili in merili, ki jih postaviš, se malo omili. Pa seveda, če so tukaj na strani tvoji še starši. (U4, 5a)			
Kar se tiče delovnih, učnih pravil, ki so vezana na učni proces, na preverjanje, ocenjevanje, mislim, da ta pravila učitelji dobro izrekamo in jim več ali manj postaja jasno, tudi staršem. Ta pravila so dokaj jasna in učenci se jih držijo. Potem tudi ni konfliktov, če je jasno postavljeno. Učenec sprejme, kar koli pač je od napovedanega do			

nenapovedanega spraševanja. Druga pravila pa so preohlapna oziroma jih sploh ni. Tudi ne vem, kaj bo z vzgojnimi načrti. To je spet ogromno časa in ogromno energije za zelo majhen učinek. Mi bi morali imeti vsaj nekaj, da bi v skrajnih primerih, ki se pojavljajo, morali imeti nekaj res rigoroznih ukrepov, ki preprosto končajo in poenostavijo postopek. Tu ne moremo v nedogled tega vleči, ker tu ni konca. Čeprav gre za čustvene ali pa socialne probleme ... čustveni še bolj, tu vemo, da se ga ne da preprosto odpraviti, ti lahko samo učenca eliminiraš ... bi bilo seveda zaželeno, da bi to možnost imeli, zato ker preprosto preveč ljudi trpi in ves učni proces trpi. Preprosto bi to bilo treba eliminirati. Nočem reči, da je treba otroka s tem zapret (eliminirati), ampak ti moraš imeti nek izhod, nek postopek, s katerim lahko eliminiraš ta problem, ki nastaja med teboj in čustveno ali socialno problematičnim učencem. Ta problem je treba odstraniti v	- Pravila v zvezi s šolskim delom so jasna in predstavljena tako staršem kot učencem, - če so pravila jasno postavljena, ni konfliktov, - ostala pravila so		
--	---	--	--

nekem trenutku. Vsaj za nekaj časa, ker je nemogoče, da iz dneva v dan izgubljam pri istih problemih na isti način energijo. Sedaj pa si moraš vzeti čas, ni drugega, zdaj ga ne moreš niti za pet minut uradno odstraniti. Četudi ga odstraniš in je na hodniku, kar mi včasih delamo, ga moraš videti, vedeti moraš, kaj dela, ne nazadnje ga moraš zaposliti, pomeni, da si za par metrov premakni problem, še vedno pa ga nisi tako rešil, da bi se posvetil ostalim učencem in svojemu delu, ki si ga pripravil. (U1, 6) Jaz mislim, da so ta pravila tako enostavna in tako jasna, da ni potrebno razlagati ne vem kolikokrat, kakšna so pravila vedenja pri pouku. Če bi vsaj minimalno se držali teh pravil, mislim, da bi bilo čisto v redu. Mislim, da jih vsi zelo dobro razumejo in točno vejo. In da če jih kršijo, jih ne kršijo zaradi tega, ker jih ne razumejo, ampak iz drugih razlogov. (U2, 6)	preohlapna oziroma jih ni, - vzpostavljanje vzgojnih načrtov jemlje veliko časa in energije za zelo majhen učinek, - za skrajne primere vedenjsko izstopajočih učencev, bi učitelj moral imeti rigorozne ukrepe, ki bi končali in poenostavili postopek, - zaželeno bi bilo, da bi lahko vedenjsko motečega učenca eliminiral (imel izhod, postopek, s katerim eliminiraš problem, ki nastaja med učiteljem in čustveno ali socialno problematičnim učencem), saj sicer trpi preveč učencev in tudi učni proces, - nemogoče je iz dneva v dan izgubljati energijo za reševanje istih problemov z vedenjsko motečimi učenci, - uradno učitelj ne sme odstraniti učenca iz razreda, - učitelj učenca pošlje na	- Učitelj upošteva pravila, ki jih postavi sam, - učitelj meni, da so nekatera pravila v šoli preohlapno zastavljena, - učitelj želi eliminirati vedenjsko motečega učenca, - po mnenju učitelja bo vzgojni načrt imel majhen učinek - pravila se postavijo na začetku šolskega leta, - učitelj sam postavi kazni za kršenje pravil.	- Kako so zastavljena pravila v šoli? - Kdo izreka pravila? - Kako so pravila razumljena? - Ali učenci upoštevajo šolska pravila? - Ali so pravila za učence dovolj življenjska, dovolj pojasnjena in razumljena?
--	--	---	---

No, jaz učim samo matematiko. To je že en taki predmet, kjer otroci verjetno ga drugače doživljajo, ker je po moje tudi malo pogojeno tud od staršev, ne. Matematika pač je en taki predmet, kjer že starši doma ... jaz recimo sem ena taka oseba, ne, ki pač sem si že sama pri sebi postavlja jasne cilje, kaj je treba napraviti in prvih štirinajst dni vztrajam. Torej ni popuščanja, ne. Zakaj je to tak. Mogoče zato, ker sem jaz sama naletela na enga takega pedagoga pri, katerem sem delala prakso, pa sem delala strokovni izpit, in zgleda, da mi je to tud malo vcepo v glavo, pa po moje sem tudi sama taka oseba, ne. In jaz recimo, če dobim otroke v šestem razredu, ko jih prvič vidim ... štirinajst dni je neizprosno. Ni nobene tolerance. In otroci se navadijo, ne. In potem je to prirojeno, kot da je prirojeno, ne. In oni enostavno točno vejo, ne. Torej mi se v tistih štirinajstih dnevih zmenimo. Tak in tak je. Oni točno vejo in nikoli ni nobenga barantanja. Ne pri ocenjevanju, ne pri domačih nalogah, več ali	hodnik, vendar ga zaposli in ga mora nadzorovati, kar pomeni, da je za nekaj metrov premaknil problem, - problem z vedenjsko motečim učencem, kljub odstranitvi iz razreda, ostaja; ne more se posvetiti ostalim učencem in delu, ki si ga je pripravil, - učitelj meni, da učenec ne krši pravil zaradi nerazumevanja slednjih, - učitelj v prvih štirinajstih dneh postavi meje, - učitelj je dosleden v upoštevanju postavljenih pravil, - pravila učenci spoznajo s šolskim redom, skozi publikacijo ter na razrednih urah, - kazni določi učitelj.		
--	---	--	--

manj ne pri prinašanju stvari. V glavnem oni se držijo dogovorov, jaz pa tudi, ne. Pri meni se recimo ne zgodi, da jaz ne bi prinesla kontrolne naloge naslednji dan nazaj, če je to naslednja ura. Oni točno vejo, ne. In ni nekih tistih, ne vem kakih, ne ... da bi imeli neke konfliktne situacije, ne. (U3, 6) Na začetku šolskega leta pravila postavimo skupaj, izberemo ne preveč veliko pravil, ampak pravila, za katera se jih skušamo vsi držati, tako učenci kot tudi sama. S temi pravili so dobro seznanjeni, tudi s šolskim redom so seznanjeni skozi publikacijo šole in pa tudi nekaj razrednih ur je posvečeno pravilom, hkrati pa so seznanjeni tudi s prekrški oziroma s kaznimi, ki sledijo, če se takšna dejanja ponavljajo skozi in skozi. Ti jim jasno postaviš svoja pravila, recimo za tvoj del pouka, na začetku leta, kaj pričakuješ, zahteve recimo? Ja, ja (U4, 6)			
---	--	--	--

Sam se zmeraj pravil zagotovo ne držim dosledno. (U1, 7) Tudi se zgodi da ne. Ja. Nisem čisto dosledna, ne. Včasih nekaj zagrozim, pa pol tega, recimo, kaj jaz vem ... ja popustim ne, ja. (U2, 7) Vedno. Vedno. Ker za moje pojme je to osnova. Ker, če ti popuščaš, potem otroci vejo, da te povozijo. Če pa ti pri sebi ugotoviš, da je red, potem se oni tud navadijo reda. (U3, 7) Zagotovo pokušaš kdaj kaj preložiti, že zaradi časovne stiske oziroma tud od učenca do učenca so razlike. Včasih mogoče kateremu dopustiš več kot drugemu, tako da ne moreš bit do vseh enako dosleden, se pa poskušaš držat. (U4, 7)	- Časovne ovire silijo učitelja v popuščanje ter nedoslednost pri upoštevanju pravil, - učiteljica je izrazito dosledna pri upoštevanju pravil.	- Učitelji niso dosledni pri upoštevanju pravil, ki so zastavljena oz. so jih zastavili.	- Kako učitelji upoštevajo šolska pravila oziroma ali so pri upoštevanju in izvajanju le-teh dosledni?
To kljub vsemu, da imamo mapo opazanj, še kljub vsemu zelo, zelo redko zapisujemo.			

Zapisujemo samo skrajne primere, ki se nam zdijo ekscesni, problematični, skrajni, drugega pa zelo malo. Tako da en takšen učenec napolni v enem letu tri do štiri liste samo, z majhnimi trivrstičnimi opazkami in nič več. V bistvu bi pa moral vsak dan o njem pisat, kar pa ne delamo, saj dejansko že več ne vem, ali se to sploh splača, ali je dovolj časa oziroma tega tako ni, si zapisovat, nenehoma, znova in znova isti problem. Po drugi strani pa je tudi res, da si subjektiven, da se preprosto navadiš. Učenec dela vedno isto, šele ko je tako ekscesen, skrajen, poseben, šele tisto potem zapišeš. Tiste njegove navadne zadeve, da se on v eni uri štiri krat vstane, se sprehodi po razredu, gre šilit svinčnik, obrisat nos, kakor koli hoče po svoje pritegnit pozornost, pa že več ne zapisujemo, potem mora bit že res neki skrajen primer. (U1, 8) Jaz zase nič ne pišem. Pišemo v zvezke opažanj, ne. Ampak tu je spet stvar takšna, ne, da	- Na osnovni šoli imajo mapo opažanj učenca, kjer zapisujejo skrajne primere, ki se učiteljem zdijo ekscesni, problematični, - v mapo opažanj		
---	--	--	--

recimo, kaj jaz vem, v tistem hipu, ko se to zgodi, nimaš časa it to pisat. Jaz pa odkrito priznam, da jaz zelo hitro tudi pozabljam. Da, recimo, če ne zapišem takoj po uri, se zgodi, da čez teden dni se ne spomnim, kaj je bilo, če me nekdo vpraša. Se je že zgodilo, da so starši prišli, pa nisem znala točno povedat, kaj se je zgodilo. Slabe stvari res hitro pozabljam. Nekak jih ... tak da bi bilo mogoče dobro res zapisat. Zapisujem pa ne. (U2, 8) Imate knjigo opazanj al vedenja? Vsak razred ima zvezek opazanj in po uri pri učencih potem lahko napišeš opazanja. Dobre stvari, slabe stvari, zvezki so kr polni. Kr pišemo redno, ne. (U2, 8a) Poimensko so ti zvezki? Poimensko za vsakega učenca nastavljeno posebej, pa še splošna opazanja za ves razred. (U2, 8b) No, jaz si zabeležim take stvari in potem tud starše seznanim. Sem pa ugotovila recimo, da to	zapisujejo kratke, trivrstične opazke, - problematičen učenec v enem letu napolni tri do štiri liste v mapi opazanj, - učitelj meni, da bi si moral dnevno zapisovati opazanja pri vedenjsko problematičnem učencu, vendar ne ve, če se splača, če je za to dovolj časa, - učitelj se na težavnega učenca navadi, zato si stvari, ki jih vedenjsko moteč učenec po navadi počne v razredu (npr. štirikrat vstane, se sprehodi po razredu, gre šilit svinčnik, si obriše nos) ne zapisuje.	- Učitelj se zaveda, da bi moral sproti beležiti vedenje učencev, - mapa opazanj omogoča zapisovanje kratkih opazanj pri učencih - učitelj postaja imun na moteče vedenje v razredu; prag tolerance učitelja se dviguje.	- Ali učitelj dosledno spremlja moteče vedenje učencev? - Na kakšen način učitelj spremlja učence, njihovo delo in vedenje?
--	--	--	--

niso učenci, ki bi imeli izrazite neke učne težave, ne. Da danes ugotavljam, da so otroci zelo pozorni na vsako besedo, ki jo učitelj pove, da se ... ker verjetno se tudi doma o tem pogovarjajo, ne. Da pa otrok velikokrat razume po svoje, ne. In v takem primeru jaz pač reagiram tak, da otroka pokličem k sebi, da pove on svoje, mu povem jaz svoje in da zadevo razčistimo, ker v vsakem primeru lahko pride do dezinformacij. Je pa res, da recimo danes otroci so ... deset let nazaj ... veliko bolj, kak bi rekla, samozavestni. Pridejo, vprašajo, se postavijo za svoje pravice, ki jih imajo, ne. Tak da je to potrebno razjasniti. (U3, 8) Ja, v zvezku vodim in vpisujem kakšne opombe. Ne vedno, ampak mogoče, ko se težave pojavijo izraziteje. (U4, 8)			
Ne bi rekel. Pri pouku matematike je že pri samem predmetu nekaj na tem, tako da			

učenci matematiko že bolj resno jemljejo kot pa vzgojne predmete, ki včasih tudi niso bili ocenjeni, zdaj pač so, kot na primer glasba, likovna vzgoja, telesna vzgoja. To je ena prednost, ki jo imamo mi, matematiki. Po vsej verjetnosti imam v določeni meri jaz prednost kot moški, ker lahko nastopim z nekoliko večjo, bom rekel v narekovajih, silo, po drugi strani pa je pri dekletih slabost, ker se ti zdi, da deklet ne boš razumel, kaj se v njihovih glavicah mota. Tako da nimam nekih posebnih metod in oblik dela. V bistvu je to, v kolikor je to vsakodnevna rutina. V prvi vrsti je to, ali je učenec v okviru tistih svojih normalnih motenj, potem se skoraj s tem več ne spopadaš, ampak hočeš samo preživeti to in nič ne narediš, razen če že preveč hodi, mu rečeš: »No, zdaj si se pa te že sprehodil!« Zadnje čase jih pošiljamo celo na hodnike, da se sprehodijo gor in dol, pa poskuša prit nazaj. Drugače pa ni ... še vedno ti ostane samo, da bi si vzela čas in	- Učenci vzgojnih predmetov ne jemljejo resno,		
---	---	--	--

se pogovoril v kolikor ga pač najdemo. (U1; 9, 10) Ja, pri glasbi je zelo težko, da bi takega učenca posebej zaposlila, da bi mu dala neko delo. Lahko bi, no, ampak navadno poskušam na malo humoren način ga pritegnit. Se mi zdi, da je to včasih najbolj učinkovito. Čeprav vedno ne gre, ne. Včasih ti živci popustijo, pa si malo glasen, ne. Pa ravno kontra reakcijo doživiš. Dostikrat, ne. Tak da jaz poskušam bolj s pogovorom kot pa z drugo obliko dela, ne. Razen če ga pošljem iz učilnice, pa rečem, da naj v delovnem zvezku si pač sam izpiše, izpolni al pa kaj takšnega. Kam pa recimo ga pošljete lahko, h komu mora it? Al je lahko na hodniku? Potem ga pošljem, al grem jaz, ali pa ga nek učenec spremlja. Poiščemo nekoga ki je prost. Sedi pri tajnici, če nikogar drugega ne najdemo. Ali pedagoginja, pač nekoga iščemo. (U2; 9a, 10a)	- kot moški lahko učitelj nastopi z večjo »silo«, kar je prednost pred učiteljicami, - odsotnost posebnih metod in oblik dela za zmanjševanje motečega vedenja, - učitelj vedenjsko motečega učenca skuša pritegniti k delu s humorjem, - učitelj ve, da doživi negativni odziv učenca, če mu popustijo živci in je preglasen, - ko je učenec preveč moteč, ga učitelj odstrani iz razreda; nanj pazi tisti, ki je prost, tudi tajnica, - vedenjsko motečega učenca iz razreda spremlja učitelj ali sošolec, - vedenjsko moteč učenec, ki je poslan iz razreda, opravi zadane naloge, ki mu jih naloži učitelj, - za učitelja sta rešitev pogovor in čas za vedenjsko motečega učenca, - za dobre odnose v	- Učenci so vedenjsko manj problematični pred učitelji moškega spola, - vedenjsko moteče učence učitelj »odstrani« iz razreda, - učitelj skuša o motečem vedenju z učenci predebatirati, - vedenjsko moteče vedenje v razredu učitelja pogosto zelo moti pri delu, - vedenjsko moteče učence učitelj skuša pritegniti k delu.	- Ali učitelj uporablja posebne metode in oblike dela za zmanjševanje motečega vedenja? - Kakšne so učiteljeve strategije za zmanjševanje motečega vedenja? - Kako učitelj skuša pomagati otroku, ki je moteč v razredu?
---	--	---	--

Pa se to obnese? Potem recimo naredi to delo? Ja, največkrat ja. Ker mu drugega ne preostane. (U2; 9b, 10b) No, jaz mislim, da je učinkoviti prvi stik z otroci, ne. Tak sem jaz ugotovila. Po tolkih letih prakse sem jaz ugotovila, da je treba si red vzpostaviti prvih štirinajst dni. To je nujno potrebno, ne. In zdaj po tolkih letih jaz ugotavljam, da se glas širi pred mano. Da otroci vejo, če bodo dobili to in to učiteljico, oni točno vejo, kake red to je, ne. To se pravi, nekak se že glas širi pred mano, ne. In to je tisto, kar je zaleglo, ne. Vejo, kak je zadeva, ne. (U3; 9, 10) To so kakšne skupne naloge učencev, kjer morda predelajo kakšno temo, jo predstavijo, se o njej potem skupaj tudi pogovorimo. (U4; 9, 10) Torej vezano na snov? Ne, tudi na pravila, ne. Na pravila. Potem vživljanje	razredu je pomemben prvi stik med učiteljem in učencem, - moteče vedenje skuša učitelj zmanjšati tako, da učenec predela določeno temo (zlasti pravila), ki jo v razredu predstavi (igra vlog, vživljanje v drugega) in jo nato skupno predebatirajo na razrednih urah, - pri mlajših učencih so učinkoviti znaki, pomagala, obljubljena nagrada, da so učenci v razredu »pridni«.		
--	--	--	--

oziroma igra vlog v okviru pouka pa tudi v okviru razrednih ur, ne. Predvsem to. (U4; 9a, 10a) Kaj pa še kaka druga mogoče ... ne vem, v trenutku, ko je učenec moteč pri pouku, če mogoče še takrat kaj posebnega uporabiš, ne vem, kako stvar, ki je učinkovita? To so, zdaj to je bolj pri mlajših učencih, pri mojih ne več, so kakšni znaki oziroma pomagala, ki jih motivirajo in neka obljubljen nagrada, ki ni prevelika, ampak je ob koncu, ne vem, al leta oziroma po dogovoru. (U4; 9b, 10b)			
Po moje ne vedo, kako bom odreagirai in poskušajo prit do roba. Normalno, da takšen otrok želi prit do roba. Približno pa ti otroci vedo, da še lahko vstane, pa še nekaj naredi, ampak fora je v tem, da se ne ustavi. On gre, on išče zadevo, potiska tako daleč, se obnaša tako, da bo začutil, da pride do roba, da boš ti kot učitelj postavil mejo. On jo			

prav čaka. Ti moraš odreagirat, ti moraš na koncu postaviti črto, mejo, pa reči: »Zdaj pa si šel predaleč!« Problem je, če to narediš prehitro, ker potem ne bo ostalo nobenega manevrskega prostora, ker potem prideš do tega, sedaj sem postavil mejo, kaj pa zdaj. Po vsej verjetnosti vsi malo popuščamo, zato da mej ne postavimo prehitro, da si dajemo manevrski prostor, kar je mogoče dobro, ker učenec vseeno začuti neko določeno toleranco v učitelju. Tako da, če bi mu prehitro postavil mejo, je vprašanje za na primer zelo nemirnega učenca, ki se mu vidi, da je preplašen, ali pa je imel slabo noč, ali kaj podobnega, je res brez veze, da takoj planeš, ko prvič vstane, poskuša govorit, ne dela, se naslanja na mizo. Poskušaš mu dati nekaj manevrskega prostora, potem pa enkrat rečeš: »Zdaj pa dovolj.« (U1, 11) Jaz najprej opozorim, potem pa postanem pri pogostejšem opozarjanju tudi glasnejša. Kar glasno opozarjam potem, če se	- Učenci ne vedo, kako bo učitelj odreagirat, približno pa vedo, da še lahko vstanejo ali nekaj naredijo, vendar skušajo priti do roba, želijo, da jim učitelj postavi mejo, - učenci vedo, kaj si lahko pri učitelju dovolijo, vendar se ne ustavijo, - na moteče vedenje je potrebno odreagirati, treba je postaviti mejo, črto. - prehitro postavljanje meja pomeni premalo manevrskega prostora, zato učitelji popuščajo, pridobijo si manevrski prostor, - popuščanje učencem morda daje občutek določene tolerance učitelja, - prehitro postavljanje meja (ko učenec prvič	- Učenci preizkušajo meje tolerance učitelja, - prestavljanje mej učitelja pomeni več manevrskega prostora za učitelja, za učence pa, po mnenju učitelja, občutek tolerantnejšega učitelja,	- Ali učitelji znajo ustrezno odreagirati na moteče vedenje v razredu? - Kako učitelji odreagirajo na moteče vedenje v razredu?
---	---	--	--

ne umiri hitro, ne. (U2, 11) No, jaz nikoli recimo ne povzdignem glasa v razredu. Nikoli, ne. Moja komunikacija z otroci je čist normalna, tak kot zdaj govorim, ne. S tem, da vztrajam. Ko govorim jaz, učenci mene poslušajo. Potem imajo pa učenci svoj čas, da oni svoje stvari povejo. Ne glede na to, je otrok moteč ali ni moteč, ga poslušamo vsi, ne. On mora svoje povedat. Potem pa, če gre to za vedenjsko motenega otroka, je tak, da jaz nikoli, recimo, ne rešujem take zadeve med vsemi, ampak se z otrokom individualno pogovorim. Če otrok želi, lahko ima tudi koga drugega zraven, pa ne glede na to, da sem jaz, sama sebi bi lahko rekla, da sem močna avtoriteta. Nimam problemov s tem, da otroci ne bi prišli k meni, pa vprašali, zakaj je to tak in tak, ne. Tak da jaz mislim, da me otroci kr doživljajo ... da sem odprta, da se da, je pa res, da sem stroga in da od svojega ne odstopam. Nikoli, nikoli. Vedno vejo, kak odreagiram. To so zdaj že	vstane, poskuša govoriti) je morda za zelo nemirnega učenca (ko vidiš, da je imel slabo noč, da je preplašen) nesmiselno, - učitelj vedenjsko motečega učenca opozarja na neustrezno vedenje, - z vedenjsko motečim učencem se učiteljica zmeraj individualno pogovori; po želji lahko ima učenec tudi koga zraven, - težav vedenjsko motečega učenca učitelj nikoli ne rešuje pred razredom, - učinkovita metoda učitelja je ustrezna komunikacija z učenci, - učinkovita metoda za ustrezno reševanje težav je, da je učitelj v dobrih odnosih z učenci; ti mu zaupajo, - učenec pozna reakcijo učitelja na moteče vedenje.	- učitelj se z vedenjsko motečim učencem pogovarja, - učitelji so pri reakcijah na moteče vedenje nesistematični.	- Ali učiteljevo razpoloženje ob motnjah pouka vpliva na njegove reakcije v razredu? - Kje učitelj dobi informacije o ustrezni obravnavi vedenjsko motečih otrok pri pouku?
---	---	--	--

navajeni. Sem razredničarka in nikoli jih ni strah, zato ker vejo, da sem vedno na njihovi strani, ne. Tak da s te strani me poznajo in vedno vejo, da jih bom zaščitla. (U3, 11) Mislim, da pričakujejo reakcijo. Nisem impulzivna in kolerična, tako da približno vedo. Začnemo s pogovorom, pa s kakšno razjasnitvijo okoliščin, zakaj je do tega prišlo, pa poskušamo se pogovoriti, da v prihodnje tega ne bi bilo. (U4, 11) Kr pri pouku ali se s posameznim učencem posebej mogoče potem pogovoriš? Če je zelo moteče, že takoj pri pouku, če ne, pa potem tudi individualno, ostane po pouku, se na štiri oči pogovoriva. (U4, 11a)			
Največkrat na strokovno službo, dostikrat učenca skušamo tja, bom rekel, učenca potisnit, da se zadeva v razredu			

umiri. V glavnem niti ne pričakujem, da bo strokovna služba rešila primer, tudi ne psiholog, da bi v tistem trenutku rešil primer. Mogoče, če gre za neko hujšo čustveno razvrvanost, pošljemo učenca tja že zato, da se nekdo z njim v miru pogovori. To naredimo včasih, ko so otroci emocionalno prizadeti, v solzah, takrat rabiš več časa, takrat jaz prosim psihologinjo, da se z njimi pogovori, ampak to ni zaradi tega, da bi jaz imel mir, ampak zato, ker se mi zdi, da je ona res bolj primerna, bolj izobražena v vsakem primeru za te stvari, ima v tistem trenutku po vsej verjetnosti, upam, čas za to, ker ga jaz nimam. Otrok takrat rabi res posebno pozornost. Drugače pa skušam to sam rešiti. Včasih jih pošljem ven zaradi tega, da imam mir. Drugače pa ne pričakujem neke silne pomoči, ker se mi zdi, da zadeva ni sistemsko rešena in je ne pričakujem. (U1, 12) Psihologinjo, pedagoginjo. (U2, 12)	- Pomoč poišče pri svetovalni službi, kamor tudi pošljejo vedenjsko motečega učenca, da se umiri, da se z njim pogovori, zlasti v primerih čustvene vznemirjenosti, ko učenec potrebuje posebno pozornost, ali pri vodstvu šole - ne pričakuje, da bo strokovna služba rešila problem vedenjsko motečega učenca, - problem skuša rešiti sam in ne pričakuje pomoči drugih, saj reševanje težav vedenjsko motečih učencev ni sistemsko rešeno.	- Učitelj pomoč išče na delovnem mestu in pri starših, - učitelj si skuša pomagati sam, - reševanje težav vedenjsko motečih učencev ni sistemsko rešeno.	- Kje učitelj dobi ustrezno pomoč za obvladovanje in preprečevanje motečega vedenja učencev, če sam tega ne zmore?
---	---	--	--

Običajno jaz grem k pedagoginji, ne. To je šolska pedagoginja in potem se najprej midve zmeniva, kako in kaj, pa zadevo pač predebatirava in potem najprej se otroka pokliče, da se zadeva razjasni, ne. V krogu treh (razrednik, pedagoginja, učenec), potem se pa odločimo, kako in kaj naprej. (U3, 12) Mogoče za nasvet sodelavka, vodstvo šole, svetovalna služba. Na koncu pa tud starše povprašam morda, če poznajo vzrok vedenja svojega otroka. Pa da skupaj poskušamo najt rešitev. (U4, 12)			
Gotovo imet ljudi, ki bi imeli za njih čas. Takih ljudi je vedno manj na šoli. Na žalost so strokovne službe, ki pomagajo učiteljem, pa naj gre za psihologe, pedagoge, obremenjene s toliko drugega dela, da na žalost tega dela več ne opravijo tako, kot bi morale. Za kar so, za kar smo včasih			

rekli, da so psihologi na šoli, da bodo te stvari opravljali. Kaj jaz vem. Težko je reči. Nekaj bi se moralo zgoditi. Kaj? Vzet si več časa, več ljudi, to bi sigurno, zagotovo pomagalo, ampak jih res imet samo zato. Jih bo država dala? (U1, 13) Ne vem. Mislim, da ... Nimam recepta, res ne. Nisem tolko pametna. Jaz mislim, da še drugi ne vejo, ki so pametnejši pa bolj strokovno usposobljeni. Ne vem. (U2, 13) No, jaz mislim da, pri sebi sem v glavnem ugotovila, da je vedno fajn, če se jaz z otrokom sama pogovorim. Ločeno. Potem pa jaz pač povem pedagoginji, da se midve tudi ločeno dogovoriva, kako in kaj, potem pa otroka najprej in potem se komaj s starši dogovarjamo, ne. (U3, 13) Predvsem zelo dosledno pa spoštljivo sodelovanje starši, učenec, učitelj in pa predvsem, kako doma gradijo odnos do drugih. (U4, 13) Bi se moralo z družino več	- Ustrezna rešitev za zmanjševanje motečega vedenja je, imeti osebo, ki bi zanje imela čas, ter pogovor z učencem, šolsko svetovalno službo in starši, - učitelj meni, da so strokovne službe preobremenjene z drugim delom in reševanju tovrstnih težav ne morejo slediti, - učitelj meni, da je potrebno več delati z družinami, saj bi to zmanjšalo pojavnost motečega vedenja v šoli.	- Vedenjsko moteči učenci potrebujejo več časa in pozornosti tako v šoli kakor doma, - svetovalne službe ne morejo slediti pojavnosti in reševanju težav motečega vedenja, - več časa bi bilo potrebno nameniti družinam v sodobni družbi.	- Kako učencem s čustveno in vedenjsko problematiko pomagati? - Kako preprečiti vedenjsko problematiko učencev v šoli?
---	---	--	---

delat al si kaj druga imela v mislih? Ja, predvsem družina. (U4, 13a)			
Ne jaz bi rekel, da zagotovo ne. Razen tega, če jaz zdaj pomislim, ko se moram ukvarjat z vzgojnimi načrti in pisanjem individualiziranih programov, vsi učitelji neznansko jamramo, tudi mlajši učitelji, ki bi naj bili boljši, bolj izobraženi, jamrajo, da tega ne znamo napisat in v bistvu res ne znamo. Jaz opažam, ker je že toliko časa, odkar sem končal šolanje, da mi manjka besed, formulacij, da potrebuješ strokovnjaka. Mi imamo, hvala bogu, mlajšo psihologinjo, pedagoge, ki zdaj prihajajo iz šol in so v tem trenutku znatno bolje izobraženi, kot smo mi, da nam pomagajo s temi formulacijami. Preprosto mi nimamo formulacij v glavah, mi ne znamo sformulirat misli, strokovni jezik nam peša, ker se s tem nikoli nismo ukvarjali pošteno. Zagotovo smo bili preslabo izobraženi v času			-

šolanja. Če jaz pogledam tam noter, ne dobim nič. Če pogledam, kako se napiše individualiziran program, tega ni v izobraževanju. Tega jaz ne razumem. Preprosto, šli bomo tja, da nas bodo naučili pisat, naučili te bodo vsaj približno formulirat nekatere misli, tudi nekatere diagnoze, ki jih moramo pravzaprav mi znat prebrat in bi jih morali znat prepisat oziroma izreči sami. Tega mi ne znamo izrekat in tega ni. In kar se tiče samih posebnosti. Jaz si lahko vzamem nekaj literature in se naučim, ampak vseeno se mi zdi, da bi nas morali izobraziti za to, ne pa nas popolnoma prepustiti samoiniciativnemu izobraževanju. Mislim, da to ni prav. Tu smo vsi bosi. Tudi mlajši kolegi. Opažam, da so včasih celo še slabši na področju pedagoško-psiholoških znanj. Sploh teh specialno pedagoških, psiholoških znanj. Tega ni, je premalo, če so z vsem tem začeli, bi nas morali izšolat. (U1, 14)	- V času študija ni dobil zadostnih informacij o otrocih z vedenjskimi in čustvenimi težavami; pomanjkanje besed, formulacij tudi za pisanje individualiziranih programov, - strokovni jezik starejšim učiteljem peša, ker se s tem nikoli niso ukvarjali, - učitelji si želijo, da bi znali pisati individualizirane programe, se naučili vsaj približno formulirati nekatere misli, tudi nekatere diagnoze, ki jih morajo pravzaprav znati prebrati in bi jih morali znati prepisati oziroma izreči sami, - učitelj ne bi smel biti prepuščen samoiniciativnemu izobraževanju, - učitelji bi morali biti za delo z vedenjsko in čustveno	- Učitelj ni dovolj strokovno usposobljen za delo z vedenjsko motečimi učenci, - učitelji so prepuščeni samoiniciativnemu izobraževanju, - šole poskrbijo za izobraževanja učiteljev, - učitelj se v praksi ne znajde z vedenjsko motečimi učenci.	- Ali so učitelji dovolj strokovno usposobljeni za prepoznavanje razvojnih odklonov in delo z vedenjsko in čustveno motečimi učenci? - Ali univerzitetni študiji na fakultetah dajo študentom dovolj praktičnih izkušenj in ustrezni strokovnih podlag za delo z vedenjsko in čustveno motečimi učenci? - Kako učitelj v praksi dela z vedenjsko motečimi učenci?
---	--	---	---

Mi sploh nismo bili seznanjeni. (U2, 14) Mislim, da niti pod približno ne. Niti približno ne. Sicer mi smo imeli razvojno psihologijo in te stvari, ampak to ne. Je pa res, da pri nas, na naši šoli imamo ogromno izobraževanj v tej smeri. Tak da smo seznanjeni s to zadevo, ne. Tudi imamo ogromno delavnic, tudi v samem šolskem krogu, ne. Ali pa kakega zunanjega strokovnjaka, tak da na tem področju pa res imamo informacije. (U3, 14) Teoretično informacij ja, praksa je pa nekaj drugega. In v praksi se moraš znajt na koncu čisto sam. (U4, 14) Ste bili zadostno seznanjeni z metodami in oblikami dela oziroma kako otrokom z vedenjskimi in čustvenimi težavami ponuditi pomoč? Sem bila ja, seznanjena. (U4, 14a) Teoretično torej, praktično pa ne? Praktično tudi na par primerih,	problematičnimi učenci ustrezno izšolani, - v šoli imajo učitelji veliko izobraževanj na temo vedenjske problematike, - teoretično znanje učitelji imajo, praktičnega pa ne.		
--	--	--	--

ampak od posameznika je potem odvisno, ne, kakšno metodo potem uporabit, kdaj in kako, ne. (U4, 14b)			
Jaz mislim, da premalo vemo, da jih bolj po občutku razumemo, zakaj je temu tako, pa da jih poskušamo razumet. Sicer pa mislim, da premalo vemo. Tudi mislim, da smo premalo obveščeni. Zdaj v bistvu so to stvari, ne, ki jih strokovne službe vodijo, in o teh otrocih ne govorijo, ne. Tako, da mi recimo v razredu marsikdaj ne vemo, kaj se s kakšnim otrokom dogaja, ne. Mogoče, če bi vedli za neke probleme, ki se pojavijo v družini. Recimo ločitev al pa, kaj jaz vem, kaj takšnega pa ... da bi mogoče tudi v razredu drugače odreagirali, pa drugače gledal na takšnega otroka mogoče tudi, ampak ne vemo. Recimo, tudi nismo seznanjeni. Večkrat mogoče v tem smislu krivico otroku narediš, ker ne veš, kakšna je situacija doma,		- Učitelji ne poznajo vzrokov in pojavnih oblik vedenjskih in čustvenih težav.	- Ali učitelji poznajo vzroke in pojavne oblike vedenjskih in čustvenih težav ter so zadostno strokovno usposobljeni?

ne. Dostokrat recimo zvemo kasneje, kaj je bilo, da se je nekaj dogajalo v družini. Mislim, da premalokrat to vemo. Samo to so kot neke strokovne tajne, ki jih pač moramo mi al zaslutit, al pa tud lahko kak narobe odreagiraš. (U2, 15) Jaz mislim, da tega nikoli ni dovolj, ker se vedno pojavljajo nove oblike. Tak da izobraževat se je na tem področju treba stalno. (U3, 15) Ne, menim da nikoli nisi dovolj seznanjen. Tudi po tridesetih letih in več delovne dobe. (U4, 15)			
--	--	--	--

12.3 Vprašalnik za učitelje

Spol učitelja:

Starost:

V kateri triadi poučujete?

Koliko časa ste zaposleni v šolstvu?

Izobrazba:

Otroci, pri katerih zaznavate vedenjske in čustvene težave, predstavljajo težavo in problem, s katerim se vsakodnevno srečujete pri svojem delu. Moteč vedenjski vzorec je pogosto ovira tudi v življenju otrok samih, še posebej pri vzpostavljanju socialnih interakcij z vrstniki in odraslimi.

- Kaj menite o otrocih z vedenjskimi in čustvenimi težavami?
- Kaj se je po vašem mnenju spremenilo v družbi, da se osnovne šole spopadajo s problemi vedenjsko motečih učencev?
- Kaj je za vas moteče vedenje v razredu? Kakšni so za vas moteči učenci?
- Kako doživljate moteče vedenje oziroma kako zaznavate vedenjske in čustvene težave v razredu, pri učencih, ki jih poučujete?
- Kako doživljate posledice vedenjskih in čustvenih težav otrok v razredu?
- Kaj se vam zdi pri delu (spopadanju) z motečim vedenjem najtežje?
- Ali je otrok dobro seznanjen s pravili šole in vašimi pravili v razredu? Ali otrokom jasno postavite pravila in zahteve, ki jih od njih pričakujete?
- Ali se sami držite pravil, ki ste jim jih zastavili?
- Ali si moteče vedenje otroka (intenzivnost, trajanje, pogostost) sprotno zapisujete?
- Kakšne metode in oblike dela ste uporabili za zmanjševanje motečega vedenja v razredu? Kako in na kakšen način skušate zmanjšati (obvladati) učenca, ki je vedenjsko problematičen? Kako se spopadate s problemom motečega vedenja učenca v vašem razredu?
- Kakšne so vaše običajne reakcije na moteče vedenje? Ali so vaše odločitve, reakcije na vedenje nesistematične, odvisne od vašega razpoloženja?
- Na koga se obrnete, ko potrebujete pomoč pri obvladovanju motečega vedenja učenca?

- Kaj je po vašem mnenju ustrezna rešitev za preprečevanje vedenjskih in čustvenih težav učencev v osnovni šoli?
- Ali ste v času študija dobili zadostne/zadovoljive informacije o vedenjskih in čustvenih težavah otrok? Ste bili zadostno seznanjeni z metodami in oblikami dela oziroma kako otrokom z vedenjskimi in čustvenimi težavami ponuditi pomoč?
- Ali ste po vašem mnenju ustrezno seznanjeni ter poznate vzroke in pojavne oblike vedenjskih in čustvenih težav otrok ter možnosti preprečevanja, zmanjšanja oziroma odpravljanja le-teh v osnovni šoli?

12.4 Intervju 1(ruralno okolje)

Spol učitelja: ženski

Starost: 29 let

V kateri triadi poučujete? III. triada

Koliko časa ste zaposleni v šolstvu? 7 let

Izobrazba: univerzitetna (profesorica slovenskega jezika)

Otroci, pri katerih zaznavate vedenjske in čustvene težave, predstavljajo težavo in problem, s katerim se vsakodnevno srečujete pri svojem delu. Moteč vedenjski vzorec je pogosto ovira tudi v življenju otrok samih, še posebej pri vzpostavljanju socialnih interakcij z vrstniki in odraslimi.

➤ Kaj menite o otrocih z vedenjskimi in čustvenimi težavami?

Zdi se mi, pa zdaj to ni znanje, ne, ampak ... zdi se mi, da so to pridobljene motnje, v večini, najbrž je kaj, kar bi lahko tudi, da so otroci podedovali kot neko nagnjenost k nečemu, ampak, da gre za te sekundarne znake, ki se pokažejo kot reakcija na neke stiske, ki jih otrok doživlja. Zdaj pa te stiske pa so lahko v njegovem izvoru, mislim da on čuti zaradi neke svoje posebnosti al pa zaradi družbe same oziroma okolja, v katerem živi. Se mi pa zdi, da kot od učitelja zahteva dosti, dosti take čustvene angažiranosti in so zato toliko bolj naporni. Ne moreš k njim vedno pristopiti po samo po strogo racionalnem pristopu, ampak je treba ravno dosti sebe vključiti v delo z njimi.

➤ Kaj se je po vašem mnenju spremenilo v družbi, da se osnovne šole spopadajo s problemi vedenjsko motečih učencev?

Najbrž je problem bolj večplasten, da bi lahko to zlo tak na kratko pa enoznačno odgovorila. V prvi vrsti se mi zdi, da imamo tudi večji posluš za te učence, ki imajo vedenjske in čustvene težave, da jih bolj in hitreje opazamo, zaznavamo in se potem pač z njimi ukvarjamo. Druga stvar pa je, da je najbrž ta družba, zdajšnja, tudi več teh otrok producira, proizvaja, z vso svojo, z vsemi svojimi značilnostmi, družba, ne, otroci so vedno več sami doma, vedno bolj prepuščeni sebi, pa še je najbrž več razlogov, zaradi katerih pač potem se ti otroci kopičijo v šoli in jih mi na ta način srečujemo.

➤ **Kaj je za vas moteče vedenje v razredu? Kakšni so za vas moteči učenci?**

Razne večje gibe, recimo. Imela sem otroka, ki se je počepnil na tla in se je pozibaval, ko smo drugi delali normalno. Tisto je bilo kr moteče. Mogoče od začetka tudi za mene, pa sem potem nekako uspela to spregledat. Otroci so pa rabili veliko več časa, da so se temu prilagodili. Potem plazenje po razredu, tekanje po razredu, razni obračuni, fizični, verbalni, pretepanje, klofotanje, špikanje, žgečkanje, kričanje, kriki, jok tudi. Te stvari, se mi zdi, da so najbolj moteče, ker najbolj porušijo. Tisto, ko otrok nekaj v sebi zadrži, lažje spregledaš, čeprav ni nujno to dobro, ampak v nekem momentu, ko pa moraš skupino pripeljat do nekega znanja, je pa vseeno lažje se s tistim spoprijet, na tistem prvem nivoju, ne, kot pa z nekim kričanjem, kjer pa je treba takoj odreagirat in pač to na nek način rešit, umaknit iz skupine.

➤ **Kako doživljate moteče vedenje oziroma kako zaznavate vedenjske in čustvene težave v razredu, pri učencih, ki jih poučujete? Kako doživljate posledice vedenjskih in čustvenih težav otrok v razredu?**

Ja. Prej sem že rekla, da predvsem ti otroci zahtevajo od nas dosti čustvene angažiranosti in ker smo pač tudi mi samo ljudje, dostkrat različno odreagiramo, ne gre vedno samo po nekem principu, ki si si ga zastavil, kako bi naj delal, al pa si ga sploh ne zastaviš in pač čist naključno odreagiraš. Tudi dostkrat potem, pač kakšne volje si, kak si razpoložen tisti dan in se mi zdi zlo pomembno recimo pri tem delu, da bi usvojili kot učitelji neke strategije, kako se lotevat nekih problemov, da ne bi potem se vedno samo naključno odzivali na njih.

Težave zaznavam skozi komunikacijo z otrokom, zaznavam probleme skozi opazovanje otrok, kako se vedejo, ko so sami, kako se vedejo, ko so v manjši skupini, kako se vedejo v razredu kot celoti.

Je pa potem zanimivo tudi skozi pogovor s starši, ker pri teh otrokih se največ ravno o samem vedenju oziroma o vživljanju otroka v šolo pogovarjamo o tem, potem pa starši dajo še en svoj pogled, svoje izkušnje, tiste informacije z njihovega, domačega okolja, potem pa se sestavljajo neke puzzle, ne.

➤ **Kako doživljate posledice vedenjskih in čustvenih težav otrok v razredu?**

Ti otroci se mi zdi, da dostokrat lahko porušijo tisto kontinuiteto, ki jo v razredu gradiš. Motivacijo dostkrat, potem neko delovno vzdušje, ki ga uspeš ustvarit, se potem s kakšnim izbruhom, s kakimi ponavljajočimi težavami ga je dost težje vzdrževati, al pa se včasih čisto podre. Tak da so moteč faktor v razredu. Zdaj pa je spet stvar v tistih strategijah, se mi zdi, da nam dost manjka, al pa vsaj meni dost manjka na tem področju, da bi znala tega otroka uspešno vkomponirati v skupino. Da bi otrok deloval, pa da bi skupina delovala

➤ **Kaj se vam zdi pri delu (spopadanju) z motečim vedenjem najtežje?**

Zlo težko, pa zlo stresno se je spoprijemat s samimi zunanjimi znaki, ki se kažejo tak, kot sem prej povedala, ampak dost težje pa se mi zdi, spoznat neke razloge, ki pripeljejo do tega, zato ker zlo težko pozdraviš te zadeve, če jih ne poznaš, od kod izvirajo, in se mi zdi, preden dobiš te informacije, če jih sploh dobiš, in v bistvu je sila redko, da jih dobiš, če starši ne sodelujejo, če zraven ni svetovalne službe, če nimaš vpogleda v neko dokumentacijo, če ta obstaja, dobit informacijo, od kod to vedenje izvira, kaj mu je razlog, da bi potem tam pri koreninah začel spreminjati, ne. To se mi zdi najtežje. Prit do pravih informacij.

➤ **Ali je otrok dobro seznanjen s pravili šole in vašimi pravili v razredu? Ali otrokom jasno postavite pravila in zahteve, ki jih od njih pričakujete?**

Seznanjeni so ravno v taki meri v tistem prvem nivoju, tak kot vsi drugi učenci. S tem, da pa potem, ko se pri njih začnejo pojavljati motnje pouka, so seznanjeni večkrat, ker jim to pač ponavljaš. Je pa res, da je druga stvar, kolk jih oni sploh razumejo. Potem pa pride pač pri teh ponavljanjih tudi do razlage. Najbrž. Zdaj, če on s tabo komunicira, potem je lažje, zato ker veš, kaj ga moti, kaj ga bega, česa ne ve. Če pa ne komunicira, če je tiho, potem pa v bistvu mu ti skozi svoje videnje mu daješ informacije in mu ena pravila še razlagaš.

Zdi se mi problem recimo to, da otroci prvič ne razumejo, drugič pa se jim je težko prilagoditi na neka pravila, če so zelo drugačna od tistih, po katerih v njihovem življenju delujejo.

➤ **Ali se sami držite pravil, ki ste jim jih zastavili?**

Ko prvega septembra stopim v razred, se trudim dat čim manj pravil. Tista res najbolj osnovna in jih potem na kakšnih razrednih urah in pa jih sproti skozi pouk dodelujemo, dograjujemo, tak da poskušam bit čim bolj natančna. Druga stvar je potem v doslednosti, ne. To se mi zdi, da je največja rak rana, mogoče celega učiteljstva, ampak sama pri sebi jo tud vidim kot svoj največji minus in zadevo, kjer bi se še lahko izboljšala. Zato ker, ko si v tolk situacijah, pa cel dan z otroki, enostavno se stvari lahko spremenijo in kdaj odreagiraš drugače, sploh če si v neki časovni stiski in je treba takoj odreagirat, brez premisleka oziroma s časovno omejitvijo. Trudim se torej, jasno postaviti pravila, pa bit dosledna, ampak v kolki meri mi pa to uspeva ... najbrž ne vedno. Oziroma sigurno ne vedno.

➤ **Ali si moteče vedenje otroka (intenzivnost, trajanje, pogostost) sprotno zapisujete?**

Ne, ne beležim tega, zdaj če je otrok v nekem programu al pa kaj, so tak ta sprotne evalviranja, pa potem se takrat te stvari zapišejo, omenijo. Drugače pa, da bi si tako beležla, pa ne, no. Mogoče ne bi bilo slabo.

➤ **Kakšne metode in oblike dela ste uporabili za zmanjševanje motečega vedenja v razredu?**

Vključevanje igre se mi zdi, da je dosti antistresno deluje na otroka. Potem smo imeli različne pomiritvene vaje, ko so se otroci ulegli, zaprli oči, se poskusili ob vodeni meditaciji sprostit. To sem že delala. Potem razne gibalne vaje za razgibavanje telesa, za dihanje, za masažo, krog učencev, v dvojici, samostojno, da so si s prsti tapkali po obrazu in ponazarjali dežne kapljice, ki jim polzijo, božanje ušesnih mečic recimo, božanje tako samega sebe po telesu, dost tega telesnega kontakta. Se mi zdi, da te otroke umiri, da prekine neko nervozno situacijo, ki je očitno pripeljala do tega al pa lahko pripelje. Ker, ko se mi zdi, da slutiš, da so stvari v razredu napete, je fajn, da kako tako stvar, pa četudi je to dan-noč, da se otrok sprost, se malo zamoti, da mu misli krenejo kam drugam. To se je kr obneslo.

- **Kako in na kakšen način skušate zmanjšati (obvladati) učenca, ki je vedenjsko problematičen? Kako se spopadate s problemom motečega vedenja učenca v vašem razredu?**

Zdaj tu je mogoče pogovor s starši, da tud oni povejo svoje izkušnje, da jaz njim povem svoje izkušnje, da si jih na ta način izmenjamo. Dosti lažje je potem videt otroka, tudi potem veš, kdaj pa kako odreagirat v kakšni situaciji. Posebej sem najbrž pozorna na takega otroka, sploh če se zgodijo taki incidenti, ki pač potem izvirajo iz teh vedenjskih in čustvenih motenj. Toliko bolj paziš, potem izvedla sem recimo razredne ure na to temo. Deklica, ki je imela z ihto in z jezo hude težave, smo čist tak v razredu in so odgovarjali, kdaj so jezni, taki mini vprašalniki, ki so ga otroci izpolnili po mojih vprašanjih sami zase in so ga potem lahko tudi obdržali, ne. Nariši jezo, recimo primer. In takrat vem, v tistem primeru je deklica edina, s tisto, s katero smo imeli težave v razredu, prišla do mene in mi tisti listič hotela dat. Tak dost sporočilno mi je bilo, zato ker je v bistvu vedla, čemu je tista ura namenjena, zakaj smo to delali in s tistim lističem, ki mi ga je dala, je najbrž tud potem hotla povedat ... ona ni znala prej povedat, zakaj se ona razjezi, zakaj udari, zakaj brcne, tisti listič je pa bil mogoče tako sporočilo tudi meni na nek svoj način, z besedami ga ni znala izrazit.

- **Kakšne so vaše običajne reakcije na moteče vedenje?**

Odvisno od otroka, jaz imam zdaj pač en primer v glavi. Najprej je recimo bilo presenečenje, šok. Tista klasična reakcija, nehaj, ne delaj tega, ne smeš tega delat, motiš učence. Potem pa se mi zdi, da skozi izkušnje, skozi dneve, mesece, odkriješ na kak način. Zdaj včasih je treba kako stvar spregledat, ker potem sama izzveni, včasih je pa treba prekinit, ne. Zdaj v primeru joka recimo, kričanja, sem nekega otroka nekoč, recimo, iz razreda, da je prišel nazaj, da prekine s tisto dejavnostjo, pa se loti nečesa, kar ga pač v tistem trenutku pomiri, pa se potem, ko je pripravljen, vrne v skupino. Ni pa to vedno. Včasih pa moraš enostavno, v narekovajih, udarit po mizi in zahtevati, če presodiš, da je otrok tega sposoben, da s tem preneha, da nadaljuje z delom. Ampak se mi zdi, da je potem vedno potreben pogovor, razgovor o tem, da otrok ne ostane s tem, da si ga ti pač prekinil. Je pa to zdaj tak v teoriji lažje kot pa v praksi, uskladit vse te stvari.

- **Ali so vaše odločitve, reakcije na vedenje nesistematične, odvisne od vašega razpoloženja?**

Največkrat so, razen če se mi zdi, da težim k temu al pa večina učiteljev teži k temu, da bi pa se naučili nekaj od otroka in potem že veš, kako odreagirat na to in si pripravljen. Najbrž to ni več nesistematično. Imaš že osvojene vzorce vedenja, kako boš ti odreagirat na tistega otroka, ampak v prvi liniji pa je, ja. Se mi zdi, da se je zlo težko pripraviti, kaj vse se bo zgodilo v razredu. Zato pa pač tista prva odločitev je osebna, bi pa bila absolutno vedno dobrodošla izobraževanja na to temo.

- **Na koga se obrnete, ko potrebujete pomoč pri obvladovanju motečega vedenja učenca?**

Starši, za same informacije, za njihove izkušnje, svetovalna služba, tud literature, internet, tud sodelavci ... čisto tak, za izmenjevanje izkušenj.

- **Kaj je po vašem mnenju ustrezna rešitev za preprečevanje vedenjskih in čustvenih težav učencev v osnovni šoli?**

Čim zgodnejše prepoznavanje, čim zgodnejša pomoč, ne da so to komaj 3., 4., 5. razred začne. Te težave se po moje zrcalijo že v vrtcu in bi bilo treba že tam. Ne vsega pripisovat enostavno razvoju in saj bo že prerastel, ampak takrat ustrezno odreagirat, poiskati vzroke in se mi zdi, da bi bilo tega v osnovni šoli mnogo manj.

- **Ali ste v času študija dobili zadostne/zadovoljive informacije o vedenjskih in čustvenih težavah otrok? Ste bili zadostno seznanjeni z metodami in oblikami dela oziroma kako otrokom z vedenjskimi in čustvenimi težavami ponuditi pomoč?**

Na mojem študiju moram reči, da absolutno ne, nekaj smo zvedli, ampak se vsa predavanja vrtijo, saj to je tudi najbrž namen študija, okoli neke sredine. Kar odstopa navzgor ali navzdol, je bilo dosti manj omenjeno, še posebej ta odstopanja navzdol in še posebej čustvene težave in vedenjske težave. Več se je govorilo o otrocih, ki so imeli težave, ne vem, bralno napisovalne,

s številkami, z razumevanjem, kako k njim pristopit, pa še tistega je bilo malo, tega pa se mi zdi, da najmanj. Ravno zato so te reakcije tolk nesistematične, zato, ker se učimo iz izkušenj. Žal.

- **Ali ste po vašem mnenju ustrezno seznanjeni ter poznate vzroke in pojavne oblike vedenjskih in čustvenih težav otrok ter možnosti preprečevanja, zmanjšanja oziroma odpravljanja le-teh v osnovni šoli?**

Ne dovolj. Berem o tem, zanimiva tema mi je. Tak da, če kje naletim al pa, če kje kako tako knjigo dobiš v roke, z veseljem preberem. Mislim, da nimaš nikoli dovolj teh znanj, dokler delaš z otroci, ker so vsakič drugi in po moje je to potem nek proces, neprestano srkaš informacije in se potem pač učiš in kombiniraš malo po svoje.

12.5 Intervju 2 (ruralno okolje)

Spol učitelja: ženski

Starost: 46 let

V kateri triadi poučujete? III. triada

Koliko časa ste zaposleni v šolstvu? 17 let

Izobrazba: Pedagoška akademija (učiteljica biologije in kemije)

Otroci, pri katerih zaznavate vedenjske in čustvene težave, predstavljajo težavo in problem, s katerim se vsakodnevno srečujete pri svojem delu. Moteč vedenjski vzorec je pogosto ovira tudi v življenju otrok samih, še posebej pri vzpostavljanju socialnih interakcij z vrstniki in odraslimi.

➤ Kaj menite o otrocih z vedenjskimi in čustvenimi težavami?

Da so to otroci, ki imajo stiske. Da so to otroci, ki so pogosto razvajeni. Otroci, ki imajo ogromno materialnih dobrin, pa jim primanjkuje ljubezni. Da so to otroci, ki so pogosto zanemarjeni s strani svojih staršev. Na nek način izgubljeni. Kot da jim manjka ljubezni pogosto. Kot da nimajo reda v življenju. Smilijo se mi. Mislim. Reveži. Čustveni reveži.

➤ Kaj se je po vašem mnenju spremenilo v družbi, da se osnovne šole spopadajo s problemi vedenjsko motečih učencev?

Mislim, da otroci imajo vedno manj omejitev, da jim starši ... določena pravila, ki jih ... zdaj ne vem. Al jim starši morda tem pravilom dajo manj pozornosti ali teh pravil ne upoštevajo tudi doma. Ampak v šoli se kaže, da otroci dejansko ne upoštevajo določenih pravil, ki jih mi pač postavljamo. In se mnogi otroci prvič srečujejo z mejami. Zdaj, ali so meje doma mogoče previsoko postavljene, kakor koli ... ampak teh meja otroci nimajo in si marsikaj od tega pri tem dovolijo. Na splošno se mi pa zdi, da je družba mnogo bolj agresivna, mnogo bolj nasilna in se to nasilje kaže tudi na otrocih. Tisti ... manjka jim srčne kulture, določene vrednote mogoče manjkajo na splošno v družbi in te se kažejo tudi na otrocih. Ni več srčnosti, prijateljstvo ... dokler imamo od tebe morda korist. V tem smislu se kaže. Potem nisem več tvoj prijatelj in podobno. Tu mislim, da so največje spremembe.

➤ **Kaj je za vas moteče vedenje v razredu? Kakšni so za vas moteči učenci?**

Ti otroci so pogosto nemirni med urami. Iščejo pozornost. Zdaj, ali na ta način, da kar naprej odgovarjajo, tudi če niso vprašani. Na nek način s pozornostjo delajo, da ga učitelj opazi, da ga opozori mogoče. Velikokrat odgovarjajo na vprašanja, pa mogoče sploh niso vprašani. Nemirni postajajo ali klepetajo s svojimi sošolci. Ali se zaposlijo nekako drugače in potem, ko jih opozoriš, se spomnijo, potem spet ... zdaj pa sem spet opozorjen oziroma spet moram bit na miru. Manjka jim pozornosti, manjka jim koncentracije. Določeni so pa tudi z vedenjem, pa z določenimi besedami. Na tak način, da so to otroci, ki so verbalno agresivni, da ugovarjajo pogosto učitelju ... oziroma imajo svoje dneve. So dnevi mogoče, ko so oni bolj umirjeni, ko lahko normalno delajo, so pa dnevi, ko so neobvladljivi na nek način. Ko ga samo opozoriš mogoče, pa vidiš, da mu ni prav. Oziroma spet mene vidiš, mogoče v tem smislu. Potem, ko ne delajo tako pri urah, ne delajo mogoče tistega, kar bi morali delati, ker nimajo koncentracije. Občutek imam velikokrat, da delo, ki ga mora opraviti v šoli, pa četudi vsi ostali normalno delajo, je njim nepomembno. Kot da prihajajo v šolo, da se samo zabavajo. Kot da jim šola dejansko ne pomeni delo, ampak tisto sprostitvev. Da najdejo stik s sošolci, da se z njimi pogovorijo, kaj bo čez vikend novega. Zelo pogosto se določene stvari opazajo ob ponedeljkih, ko je vikend vmes, mogoče. Nekateri učenci od takih so mnogo bolj nepozorni, nedelovni, nekateri mnogo bolj agresivni.

➤ **Kako doživljate posledice vedenjskih in čustvenih težav otrok v razredu?**

Z leti sem se naučila, da me to toliko ne prizadene, kot me je to v začetku svoje delovne dobe, ko sem začela poučevati. Takrat sem se vedno nekako vprašala: »Ja kaj sem pa jaz njim naredila takšnega.« Vzela sem to kot osebni napad name. Sčasoma potem spoznaš, da so to dejansko otroci, ki pač svoje vedenje pokažejo na tak način. Jaz nisem njihova mama in nekako jaz ne morem nositi tudi njihovih posledic, ki jih oni potem imajo. Tako da vzamem to kot del službe. Je pa res, da je to včasih zelo težko in enostavno tudi mi smo samo ljudje, tudi ti, kot učitelj, pokažeš svoja čustva, jim potem poveš, da to ni v redu, te velikokrat tudi določene stvari prizadenejo, ker enostavno nisi kot tisto bitje brez srca, na primer. Odvisno od situacije, kakšna je. Mislim. Popolnoma neprizadeta nisem. Ampak tisto jim pač poveš. Kar koli je. Ko otroci niso mirni, jim na lep način, takrat posebej še postanem pozorna, da res zelo umirim glas. Na tišje potem povem, da to njihovo vedenje enostavno ni sprejemljivo in da enostavno ne delajo v redu. Na ta način potem uro speljemo naprej, ampak dam jim pa vedeti,

da me te stvari motijo, da ne morejo motiti ne mojega dela, ne dela normalnega procesa pri pouku, ne ostalih sošolcev. Tako, da jim dam vedeti..

➤ **Kaj se vam zdi pri delu (spopadanju) z motečim vedenjem najtežje?**

Zelo pogosto je najtežje, da učenec se spravi v red (kot mi temu po domače rečemo) oziroma, da otrok začne normalno delat in spremljat proces pouka. Se pravi, da ga v bistvu, ko je nemiren, obvladati tako, da otrok postane miren in da začne normalno delat. To je najtežje pri tem pouku, se mi zdi. V bistvu so to otroci, ki pogosto želijo rušiti ure in ko hočeš ti njega ukalupiti, da mora delati kot vsi ostali, je to v bistvu najtežje. Da bo on ostal in postal miren, kot bi naj bili nekako vsi ostali otroci.

➤ **Ali je otrok dobro seznanjen s pravili šole in vašimi pravili v razredu? Ali otrokom jasno postavite pravila in zahteve, ki jih od njih pričakujete?**

To so pravila glede vedenja verjetno, ne? Ja. Zelo dobro. To vsako leto na začetku leta, ko dobimo novi razred ali pa tud, če se lanske vpiše v naslednjo paralelko, vedno na prvih dveh urah, prvi dan, ko imamo pouk, gremo pravilnik skozi. Seznanjeni so s pravili zelo dobro. Ker tudi potem, ko naredijo kakšne prekrške, še potem ta pravila obravnavamo. Oni točno vedo. Ampak dejansko ... normalno je, kršijo jih. Z namenom. Torej preizkušajo, ali kako bomo mi odreagirali, ali pač, ker se z nekaterimi pravili ne strinjajo, ali pa so za njih neživljenjska, tudi to je pogosto. Skratka, želijo jih kršiti in to z namenom delajo.

➤ **Ali se sami držite pravil, ki ste jim jih zastavili?**

Bolj ali manj ja.

➤ **Ali si moteče vedenje otroka (intenzivnost, trajanje, pogostost) sprotno zapisujete?**

Tam, kjer sem razrednik, ja. To si že zaradi tega, ker staršem potem poročam, da vidim, kje otrok dela več teh kršitev, da potem skupaj analizirava pri katerih predmetih. V bistvu, da bi si posebej beležila ... povem razrednikom. Včasih si naredim tudi kakšno beležko. To so otroci, ki so bolj ali manj isti otroci. Pogledaš ga in veš kdo je in si sploh ne rabiš teh stvari

zapisovat, ker so to bolj ali manj stalneži. Tisti pa, ki je bolj na novo, nepozoren, ga pa mimogrede opozoriš in potem postane tak, kot dejansko mora bit.

- **Kakšne metode in oblike dela ste uporabili za zmanjševanje motečega vedenja v razredu? Kako in na kakšen način skušate zmanjšati (obvladati) učenca, ki je vedenjsko problematičen? Kako se spopadate s problemom motečega vedenja učenca v vašem razredu?**

Kot razrednik, ko smo imeli kar precej motečih otrok tudi v razredu, oziroma ko se stvari ponavljajo, je bila ena od metod, na primer, da je učenec, ki je bil moteč pri urah, prevzel vlogo učitelja. To je bilo na razredni uri. Jaz osebno sem se postavila v vlogo učenca, ki je delal pri uri nemir. Otrok je bil šokiran oziroma najprej smo vsi poslušali, potem pa sem jaz dejansko delala nemir (najprej so me debelo gledali v razredu vsi ostali, potem so se skupaj smejali). Ko sem se potem z njim pogovorila, kaj je njega tako motilo, je rekel, da predvsem to, da sem delala nemir. On je moral opisati svoje občutke, kakšni so bili, ko se je on moral zunaj truditi za ves razred, da postane pozoren, potem mu pa nekdo ruši uro.

Zelo veliko se pogovarjamo o teh stvareh. Je metoda zelo zanesljiva, ampak ne za dolgo. Za krajši čas to pomaga. Potem so otroci, ki so zelo pogosto moteči, jih pošljemo k socialnemu delavcu na razgovor. Včasih učenca zaposlim. Odvisno. Nimam vedno istih metod. Tudi jih ne moreš imet za ponavljat. Včasih tem otrokom dam več pozornosti in kdaj potem otroci pripravijo kakšen govorni nastop ali kaj podobnega, da pritegnejo pozornost svojih sošolcev. Ni recepta. Vedno se moraš nekako znajti.

Pogovor je zelo pogost, če pa tisto ne zaleže, potem pa druge stvari.

- **Kakšne so vaše običajne reakcije na moteče vedenje?**

Odvisno od situacije. Ali pogosto opozorim, torej opozarjanje. To je najpogostejše med samimi urami. Če so nekateri otroci zelo moteči, potem jih pokličem še posebej na razgovor. Skratka. Vedno jim dam vedeti, da to ni bilo v redu. Ali jim to povem pred razredom, se pravi, da imam kakšen takšen vložek vmes med samim poukom, da jih na to opozorim. V glavnem pogovori.

➤ **Ali so vaše odločitve, reakcije na vedenje nesistematične, odvisne od vašega razpoloženja?**

Nekako sem se naučila skozi delo odreagirati profesionalno. Pomeni, da moje počutje ni vezano na to, kako jaz potem odreagiram v razredu. Če sem jaz slabe volje, to nima nobene veze s tem, zato ker avtomatsko, ko pridem v razred, potem vse tiste negativne stvari zbledijo. Nisem potem kot nekakšen družaben človek oziroma ... razlika je, ali si doma ali si v službi. In v tem primeru, ko sem jaz v razredu, jaz svoje osebne probleme popolnoma odmislim. Zaradi tega jaz tukaj nisem nikoli slabe volje. Je pa mogoče res, da včasih hitreje odreagiraš, mogoče, ko je bila kakšna situacija prej, ko ti je dvignila pritisk. Mogoče to, da hitreje odreagiram, da sem manj tolerantna do nekaterih stvari, drugače pa ne bi rekla, da bi drugače odreagirala kot imam sicer namen, da se ne bi pogovarjala. Glas povzdignem mogoče samo takrat, kadar moraš nekoga velikokrat opozoriti.

➤ **Na koga se obrnete, ko potrebujete pomoč pri obvladovanju motečega vedenja učenca?**

Socialna delavka, pedagoginja, tudi kakšna literatura, da si kaj prebereš.

➤ **Kaj je po vašem mnenju ustrezna rešitev za preprečevanje vedenjskih in čustvenih težav učencev v osnovni šoli?**

Težko vidim rešitev. Iskreno povedano. Nekako je ni, ker v tem primeru so določene stvari, ki bi jih otroci morali imet prinešene od doma. In dokler se družine ne bodo uredile, jaz mislim, da bo tega nasilja v šoli več, namesto manj. Predvsem vidim problem v družinah. Ker zelo pogosto se mi zdi, kot da mi opravljamo nadomestno delo družin. Kot da starši prelagajo določene vzgojne prijeme na šolo. In če otrok tega v šolo ne prinese, mu mi ne moremo biti nadomestni dom. Določenih pravil vedenja se ti naučiš doma. In če tu tega ni, potem je za vzgojo že prepozno.

- **Ali ste v času študija dobili zadostne/zadovoljive informacije o vedenjskih in čustvenih težavah otrok? Ste bili zadostno seznanjeni z metodami in oblikami dela oziroma kako otrokom z vedenjskimi in čustvenimi težavami ponuditi pomoč?**

Niti približno. Sedaj si se prisiljen izobraževati, ker kakršno koli izobrazbo dobiš, ti dejansko izobrazba ne da tistega načina dela, znanja, ki bi ga imel, da bi lahko delal z motečimi otroci. Enostavno ne gre. Tudi mi dozorevamo osebnostno in na vseh ostalih nivojih. Prisiljen si iskati literaturo, prebrati, se udeleževati seminarjev. Tako, da moraš.

- **Ali ste po vašem mnenju ustrezno seznanjeni ter poznate vzroke in pojavne oblike vedenjskih in čustvenih težav otrok ter možnosti preprečevanja, zmanjšanja oziroma odpravljanja le-teh v osnovni šoli?**

Vsega nikoli ne bomo poznali. Določene stvari ja, vsega pa res ne, ne moreš.

12.6 Intervju 3 (ruralno okolje)

Spol učitelja: ženski

Starost: 34 let

V kateri triadi poučujete? II. in III. triada

Koliko časa ste zaposleni v šolstvu? 10 let

Izobrazba: univerzitetna (profesorica angleščine in nemščine)

Otroci, pri katerih zaznavate vedenjske in čustvene težave, predstavljajo težavo in problem, s katerim se vsakodnevno srečujete pri svojem delu. Moteč vedenjski vzorec je pogosto ovira tudi v življenju otrok samih, še posebej pri vzpostavljanju socialnih interakcij z vrstniki in odraslimi.

➤ Kaj menite o otrocih z vedenjskimi in čustvenimi težavami?

Z njimi je treba z mirnega, da nekak niso sami krivi za to, kar se jim dogaja, da poskušamo najboljše v njih najti, pa s tem delat, kar najdemo dobrega.

➤ Kaj se je po vašem mnenju spremenilo v družbi, da se osnovne šole spopadajo s problemi vedenjsko motečih učencev?

Mislím, da osnovna celica, družina, nima več toliko časa, torej starši, da bi ga kvalitetno preživeli s svojimi otroki, zato ker so pač zahteve s strani delodajalcev take, da morajo večino časa preživet in večino časa v službo vložiti, pa ni več časa za družino, kot je bilo včasih.

➤ Kaj je za vas moteče vedenje v razredu? Kakšni so za vas moteči učenci?

Moteče vedenje je predvsem to, da tudi takrat, kadar z lepega otroku poveš, še noče razumeti, pa še ugovarja, pa govori nazaj stvari, ki niso primerne za odnos učitelj - učenec. Velikokrat si mora med poukom kakšne stvari popravljati, vedno mora nekaj delati s kulicami, edigsi in podobno. Moti s hrupom. Pri angleščini, recimo, imamo slušno razumevanje, pa je to moteče, ker drugi otroci ne slišijo.

- **Kako doživljate moteče vedenje oziroma kako zaznavate vedenjske in čustvene težave v razredu, pri učencih, ki jih poučujete?**

Težava je mogoče to, da ni neke koncentracije in usmeritve v to, kar bi se naj delalo pri pouku. Zaradi tega začnejo z nekimi drugimi neustreznimi vzorci obnašanja opozoriti na sebe. Velikokrat so še učne težave spremljevalke in hočejo preusmeriti tisto, kar jim ne gre, v tisto, kar pa znajo. Moteči so, pripombe takrat dajejo, ko ni umestno, večja potreba po gibanju, večkrat morajo nekaj narediti, zamenjati položaj. Učitelji nekako pričakujemo, da so tam, pa takrat, ko imajo neko navodilo, da nekaj dela, da ne sodi tisto zraven. In zna to motiti.

- **Kako doživljate posledice vedenjskih in čustvenih težav otrok v razredu?**

Posledica je, da je pouk zmoten, da je več energije v tisto usmerjeno, da tistega otroka usmeriš v tisto, kar bi moral, in zato se pouk velikokrat prekinja. Drugi, ki zmorejo slediti, so prekinjeni zaradi tistega, ker se s tistim otrokom ukvarjaš. Tisto prekinjanje pouka je kot posledica moteče.

- **Kaj se vam zdi pri delu (spopadanju) z motečim vedenjem najtežje?**

Tisti trenutki, ko je otrok v takšni situaciji, da tudi najlepša beseda in najboljša spodbuda ne pomaga. To je najhujše. Ker včasih imajo taki otroci dan, ko jih niti ni treba opozarjati, pa gre skozi, včasih jih lepo opozoriš, pa gre, včasih pa tudi lepa beseda ne najde lepega mesta. Pa ne moreš nič doseči z njim. Tisto je najhujše.

- **Ali je otrok dobro seznanjen s pravili šole in vašimi pravili v razredu? Ali otrokom jasno postavite pravila in zahteve, ki jih od njih pričakujete?**

Jaz bi zase rekla, za svoja pravila, absolutno, da so dobro seznanjeni, da imam jasno zastavljena pravila, merila. Povem jih. Velikokrat. Na začetku šolskega leta sploh. Po potrebi vmes ponoviš stvari. Tako da mislim, da se jasno ve pri mojem pouku, kaj se pričakuje od koga.

Za šolo na splošno pa tudi mislim, da ogromno naredimo kot institucija kot zavod z različnimi letaki, publikacijami in sestanki. Tako da ... bi se tudi moralo vedeti.

➤ **Ali se sami držite pravil, ki ste jim jih zastavili?**

Zelo dosledno. Mogoče, če grem par let nazaj, preveč dosledno, pa mislim, da je včasih potrebno znat tudi malo popustit. Tako, da če bi primerjala začetke svojega dela, sem se jih 100 % dosledno držala, zdaj pa vidim, da je zelo pomembno, dosledno se držat, ampak da znat v določenih odstotkih tudi včasih malo popustit in se prilagodit.

➤ **Ali si moteče vedenje otroka (intenzivnost, trajanje, pogostost) sprotno zapisujete?**

Kot razredničarka ja, kot učiteljica posameznih oddelkov pa ne.

➤ **Kakšne metode in oblike dela ste uporabili za zmanjševanje motečega vedenja v razredu?**

Ne bi znala odgovoriti. Metode in oblike dela, ki jih imam so za celoto, za cel razred, pa se mi zdi, da so že v imenu tega pestre, raznovrstne oblike in metode dela, da jih ne uvajam zaradi vedenjsko motečih učencev.

Za moteče otroke se mi zdi, da je uspešna metoda takšna, ki ima življenjsko oprijemljivost. Ker je angleščina takšen predmet, jim jaz velikokrat ponazorim, da v delovniku ne delamo to zato, ker ti to moraš, ampak zato, da če boš šel na morje, pa se boš srečal s prijateljem, da se boš lahko z njim pogovarjal angleško. Se mi zdi, da takim učencem pomaga, da narediš situacijo oprijemljivo.

➤ **Kako in na kakšen način skušate zmanjšati (obvladati) učenca, ki je vedenjsko problematičen? Kako se spopadate s problemom motečega vedenja učenca v vašem razredu?**

Včasih, ko več ne gre apelirat na vedenjsko motečega učenca, apeliraš na druge, ki so v razredu, ki se jih da voditi, da se naj ne pustijo vplesti v situacijo, da sta za pogovor, klepetanje, dopisovanje ali motenje pouka potrebna dva. Velikokrat ponudim sodelovanje ostalim učencem, ki vedenjsko niso moteči. Lahko sodeluješ z menoj ali s tistim, ki pouk moti, to je tvoja izbira. Na takšen način se mi zdi, da velikokrat nekaj dosežeš, tako da vedenjsko moteč učenec nima s kom klepetati in motiti pouka.

- **Kakšne so vaše običajne reakcije na moteče vedenje? Ali so vaše odločitve, reakcije na vedenje nesistematične, odvisne od vašega razpoloženja?**

Rekla bi, da so velikokrat vzorci mojega reagiranja enaki, če pa presodim, da ta enakost reagiranja ni več učinkovita, pa dam tudi druge vzorce reagiranja, s katerimi hočem pritegnit učenca. V bistvu ga opozorim na drug način. Načeloma pa v situacijah enako reagiram.

Običajna reakcija na moteče vedenje je najprej vljudno opozorilo, da poveš učencu, prosim, pogledjva, tam pa tam sva, včasih pri takem učencu tudi greš pa odpreš učbenik brez posebnega opozorila, se pogovarjaš z ostalimi, nevpadljivo pokažeš učbenik, delovnik, rečeš, tu si poglej, tu boš našel odgovor, tu si lahko pomagaš. Tud vprašam, kaj imajo raje, da povem z lepo besedo in ga opozorim, ali da se raje derem nanj. Povem, da imam jaz zmeraj dve možnosti, kako lahko jaz reagiram, da jaz želim lepšo, boljšo izbrat, tista, ki je meni in njemu prijetnejša.

- **Na koga se obrnete, ko potrebujete pomoč pri obvladovanju motečega vedenja učenca?**

V večini primerov skušam situacije sama razrešiti. Če so situacije takšne, da dokaj odstopajo od tistega, kar se pogosto dogaja na našem delovnem mestu je normalno, da obvestim razredničarko, da lahko staršem poda informacijo. Sicer pa skušam sama razrešiti situacijo, ker se mi zdi, da si lahko tako najbolj uspešen.

- **Kaj je po vašem mnenju ustrezna rešitev za preprečevanje vedenjskih in čustvenih težav učencev v osnovni šoli?**

Mislim, da bi kot družba lahko naredili veliko še v smeri šolanja oziroma izobraževanja staršev takih otrok. Se mi zdi, da starš nima druge obveznosti danes, kot otroka roditi in to je to. Potem ga nič več ne obvezuje, da za otroka naredi. Ko smo noseči in pričakujemo prvega otroka, nas popeljejo v neko starševsko šolo zato, da je lahko partner zraven, ko ženska rodi. Zdi se mi, da bi v vsakem starostnem obdobju otroka moralo biti neko obvezujoče šolanje oziroma izobraževanje ali delavnice s strani strokovnjakov za starše. Torej v obdobju predšolske vzgoje, nato ko se otrok všola, ko pride v drugo triado, nato ko se zaključuje druga triada in se začneja tretja, ko se pričenjajo pubertetni vzorci in potem absolutno v najstništvu.

Da bi se starši večkrat morali usest, ker če jim damo samo izbiro, se ne usedejo. Da bi bili nekako zakonsko obvezani.

Kaj pa kot šola?

Kot šola, mislim, da v okviru zakonodaje delamo tisto, kar je možno, če bi želeli druge rešitve, mislim, da bi se morala spremeniti zakonodaja.

- **Ali ste v času študija dobili zadostne/zadovoljive informacije o vedenjskih in čustvenih težavah otrok? Ste bili zadostno seznanjeni z metodami in oblikami dela oziroma kako otrokom z vedenjskimi in čustvenimi težavami ponuditi pomoč?**

Niti pod razno. Sicer ne vem, kakšna je situacija sedaj na Pedagoški fakulteti, ampak takrat o tem nismo niti slišali, ni bilo govora o tem, kaj šele, da bi te usposobili za to. So pa raznovrstna izobraževanja sedaj, ko sem na delovnem mestu. Fakulteta pa ne naredi ničesar po mojih izkušnjah, lahko pa da so sedaj stvari drugačne kot takrat.

- **Ali ste po vašem mnenju ustrezno seznanjeni ter poznate vzroke in pojavnost oblike vedenjskih in čustvenih težav otrok ter možnosti preprečevanja, zmanjšanja oziroma odpravljanja le-teh v osnovni šoli?**

Gledano s psihološkega vidika, strokovno mislim, da ne. Če se tukaj navežem na izobraževanje na fakulteti, nam v okviru predmeta psihologija ni dala dovolj. Mislim, da bi bilo potrebno več narediti še preden stopiš kot učitelj v razred. Učila sem se na izkušnjah, vendar če imaš neko teorijo in poznavanje pred učenjem na izkušnjah, si lahko hitrejši. Ni potrebno toliko informacij zbirati na podlagi lastnih izkušenj, da prideš do nekih vzorcev, ampak ti je lahko to že v neki teoretični obliki podano.

12.7 Intervju 4 (ruralno okolje)

Spol učitelja: ženski

Starost: 57 let

V kateri triadi poučujete? III. triada

Koliko časa ste zaposleni v šolstvu? 35 let

Izobrazba: višja izobrazba (Pedagoška akademija, slovenščina in angleščina)

Otroci, pri katerih zaznavate vedenjske in čustvene težave, predstavljajo težavo in problem, s katerim se vsakodnevno srečujete pri svojem delu. Moteč vedenjski vzorec je pogosto ovira tudi v življenju otrok samih, še posebej pri vzpostavljanju socialnih interakcij z vrstniki in odraslimi.

➤ Kaj menite o otrocih z vedenjskimi in čustvenimi težavami?

Veliko razmišljam o tem. Torej, zakaj? Menim, da je teh otrok vedno več. Predvsem s čustvenimi težavami in bi morali pravzaprav začeti iskati odgovor, zakaj se to dogaja. Kajti v vsej moji praksi, 35 let ni malo, se mi zdi, da se vsako leto srečujem z več takimi otroki v razredih. Problem je globlji, kot si mislimo.

➤ Kaj se je po vašem mnenju spremenilo v družbi, da se osnovne šole spopadajo s problemi vedenjsko motečih učencev?

Zagotovo sem nekako v tej smeri razmišljala. Mislim, da se v tem problemu zrcali nekaj, kar je negativnega v današnji družbi. Pomanjkanje neke čustvene zrelosti med ljudmi. Starši, se mi zdi, da tega otroku ne znajo dati. In otroci so zbegani. Potem je prav gotovo veliko faktorjev, ki na to vpliva. Ampak predvsem se mi zdi, da družina izgublja svoj trdi temelj v družbi.

➤ Kaj je za vas moteče vedenje v razredu? Kakšni so za vas moteči učenci?

Učni proces je vsekakor nek dogovor, ki ga vodi učitelj, ki ga nekako v novi funkciji vidim bolj kot moderatorja pouka. In ti učenci so nevodljivi. Ne da se jih voditi kot ostalih. Postajajo moteči za sam potek učnega procesa. Najhuje je takrat, kadar to začutijo tudi sošolci. In kadar

sošolci, učenci v razredu, jasno pokažejo in izločijo učenca, ki jih moti pri njihovem delu. Takrat je najhuje učitelju, ki bi moral te odnose zgladiti.

Kako pa izstopajo ti učenci, na kakšen način, kaj je tisto, kar je moteče?

Učenci z motnjami v čustvenem razvoju izstopajo tako, da ne zmorejo upoštevati nekih navodil, ki jih da učitelj, ne zmorejo vzpostaviti medsebojnih odnosov v razredu, niti s sošolci, niti z učiteljem. Ne zmorejo upoštevati nekih navodil dela. Skratka, koncentracija gre po drugi poti. In tukaj potem nastajajo težave, s katerimi jih potem ta otrok skuša premostiti tako, da se začne vesti popolnoma drugače. Tukaj se potem pojavijo vsi ti naši problemi, ko ne vemo v tistem danem trenutku, kako odreagirati. Velikokrat se v taki stiski, kljub vsem svojim letom, znajdem.

Kaj pa počnejo učenci takrat, kadar motijo?

Pričnejo s pripombami, ki ne sodijo v samo delo, se oglašajo, motijo učni proces, velikokrat se začnejo pogovarjati s sošolci, hoditi po razredu, želijo oditi na stranišče, skratka, vidiš enostavno, da živijo v svojem svetu. Popolnoma.

- **Kako doživljate moteče vedenje oziroma kako zaznavate vedenjske in čustvene težave v razredu, pri učencih, ki jih poučujete? Kako doživljate posledice vedenjskih in čustvenih težav otrok v razredu?**

Velikokrat se mi zdi, da sem premalo strokovno usposobljena, da bi znala rešiti tak problem. Skušam čisto po človeški plati tega otroka vključiti v proces. Sicer pa se čutim popolnoma nebogljenko velikokrat. Nebogljenko glede tega, da nisem strokovno podkrepljena, kako in kaj s takim otrokom, kajti v študiju smo imeli, ti, ki se izobražujemo za poklic učitelja, dobro vemo, psihologijo, imeli smo pedagogiko, didaktiko, vendar nismo se v globino spuščali takšnih znanj, ki jih danes pri tej integraciji teh otrok ... se z njimi srečujemo. Potrebujemo takšna znanja. Ni jih.

- **Kaj se vam zdi pri delu (spopadanju) z motečim vedenjem najtežje?**

Na šoli pri integraciji so mogoče dva ali trije takšni učenci. Vsi ostali učenci so res učenci s posebnimi potrebami, vendar se jih z nekimi ustaljenimi načini v učni proces da normalno vključiti. To so morda učenci, ki bi pravzaprav res sodili v bolj strokovne roke učitelja. Drugačnega učitelja, kot smo recimo mi, usposobljeni v osnovni šoli. In moje osebno mnenje je, da velikokrat odreagiramo tako s svojim neznanjem, da gre na škodo tega otroka.

- **Ali je otrok dobro seznanjen s pravili šole in vašimi pravili v razredu? Ali otrokom jasno postavite pravila in zahteve, ki jih od njih pričakujete?**

Zagotovo so ti otroci zelo dobro seznanjeni s temi pravili, vendar jih ne razumejo, kajti srečujemo se z njimi, da te na hodniku ustavljajo in te sprašujejo takšne stvari, ki si jih v razredu velikokrat povedal oziroma stojijo nebogljeni sredi hodnika in kljub vsem urnikom, ne vedo kaj imajo naslednjo uro na urniku. Ali po končani uri, ko pospravljajo šolske potrebščine, vsi ostali učenci v razredu vedo, kaj je naslednja ura, oni tega ne vedo, počutijo se zgubljene.

- **Ali se sami držite pravil, ki ste jim jih zastavili?**

Zmeraj zagotovo ne.

- **Ali si moteče vedenje otroka (intenzivnost, trajanje, pogostost) sprotno zapisujete?**

Ne, ne zapisujem si jih.

- **Kakšne metode in oblike dela ste uporabili za zmanjševanje motečega vedenja v razredu? Kako in na kakšen način skušate zmanjšati (obvladati) učenca, ki je vedenjsko problematičen? Kako se spopadate s problemom motečega vedenja učenca v vašem razredu?**

Vsekakor se skušam po neki človeški plati tem učencem približati. Metode normalno prilagajam, kolikor pač pri učnem procesu zmorem, kajti v razredu je več otrok s posebnimi potrebami in na eni strani so ti s primanjkljaji, na drugi strani so otroci z individualiziranimi programi, torej nadarjeni učenci, ki bi jim tudi morali učni proces prilagoditi. Potem nam ostaja še sredina, ki dobro vemo učitelji, če ne sodi v spodnjo oziroma zgornjo mejo, da je tudi zelo potrebno motivacijsko prilagajati učni proces tudi prav tem učencem, kjer se včasih skrivajo otroci s posebnimi potrebami, takšnimi in drugačnimi, in so neodkrite in je potrebno pouk zelo močno motivirati tudi zanje. Težko včasih usklajujem vse, kljub temu pa se trudim prilagajati. Preberem si kakšne stvari, vedno odkrivam kaj novega in vedno znova me

presenečajo s svojim odzivanjem. Mislim, da ti otroci najboljše odreagirajo na sprejemanje njihovih potreb.

- **Kakšne so vaše običajne reakcije na moteče vedenje? Ali so vaše odločitve, reakcije na vedenje nesistematične, odvisne od vašega razpoloženja?**

Zelo se trudim in jaz mislim, da mi uspeva, da moje razpoloženje na takšna odzivanja, na učni proces nikakor ne vpliva.

- **Na koga se obrnete, ko potrebujete pomoč pri obvladovanju motečega vedenja učenca?**

Prav gotovo na specialne pedagoginje na šoli. Te mi znajo svetovati. Pomagati, da prebrodimo težave.

- **Kaj je po vašem mnenju ustrezna rešitev za preprečevanje vedenjskih in čustvenih težav učencev v osnovni šoli?**

Jaz sem vsekakor za integracijo, vendar mislim, da bi morali zelo tehtno premisliti o vsakem primeru posebej in ne izvajati integracije za vsako ceno. Kajti tudi tukaj so takšni otroci, bom rekla, da jih je zelo malo, vendar so, kjer je integracija na njihovo škodo. To sem prepričana. Kot razredničarka takšnega učenca sem spremljala ves njegov razvoj, sedaj je otrok v devetem razredu in ob vseh minimalnih standardih, ki smo jih na vse mogoče načine prilagajanja pri tem otroku dosegli, ne bom rekla, da ne velikokrat tudi presegli, je danes ta otrok v devetem razredu, vendar sedaj se čuti ta nemoč, ki smo jo pravzaprav dosegli ob samem pedagoškem procesu, v življenju pa je otrok na pragu ... je zgubljen. Ko se vsi ostali sošolci odločajo za poklicno pot in je tukaj zdaj premalo pomoči nekih služb, ki bi temu otroku znale svetovati, kam naprej. Kamor koli se obrne, povsod so neke zapreke, preko katerih bo menda težko zlezel.

- **Ali ste v času študija dobili zadostne/zadovoljive informacije o vedenjskih in čustvenih težavah otrok? Ste bili zadostno seznanjeni z metodami in oblikami dela oziroma kako otrokom z vedenjskimi in čustvenimi težavami ponuditi pomoč? Ali ste po vašem mnenju ustrezno seznanjeni ter poznate vzroke in pojavne oblike vedenjskih in čustvenih težav otrok ter možnosti preprečevanja, zmanjšanja oziroma odpravljanja le-teh v osnovni šoli?**

Z ozirom, da sem med starejšimi delavkami, v mojem času študija vsekakor ne, vendar tudi v teh letih sedaj vsekakor premalo nam je bilo dano, da bi lahko učitelj zmogel delati kvalitetno, strokovno s temi otroki. Vsekakor premalo.

12.8 Intervju 1 (urbano okolje)

Spol učitelja: moški

Starost: 50 let

V kateri triadi poučujete? III. triada

Koliko časa ste zaposleni v šolstvu? 25 let

Izobrazba: višja izobrazba (Pedagoška akademija, matematika in fizika)

Otroci, pri katerih zaznavate vedenjske in čustvene težave, predstavljajo težavo in problem, s katerim se vsakodnevno srečujete pri svojem delu. Moteč vedenjski vzorec je pogosto ovira tudi v življenju otrok samih, še posebej pri vzpostavljanju socialnih interakcij z vrstniki in odraslimi.

➤ Kaj menite o otrocih z vedenjskimi in čustvenimi težavami?

Da je to sigurno težava tudi za nas učitelje, ker se moramo z njimi zelo dosti ukvarjat skozi razgovor, pogovor. Zraven tega je še prisotno otrokovo neugodno socialno okolje, se pravi, da se moramo posredno ukvarjat še s socialnim okoljem, se pravi s starši, kar spet pomeni, da se ukvarjamo tudi z materialnim stanjem otrok, od prehrane, včasih celo do obleke. Vse to vpliva, kot razumemo, na njihovo vedenje, in ker želimo te vzroke nekoliko omiliti, se moramo zaradi tega tudi s tem ukvarjati. Z njimi porabimo ogromno časa. Uspehi pa so zelo, zelo majhni.

➤ Kaj se je po vašem mnenju spremenilo v družbi, da se osnovne šole spopadajo s problemi vedenjsko motečih učencev?

Zagotovo bi rekel, da je to družina, se pravi je njihovo družinsko okolje problematično, družina se ne odziva pozitivno, nikakor ne uspešno, in se ti družinski problemi oziroma neuspešnost staršev in starševstva odziva v vedenjskem oziroma čustvenem vedenju otroka, postane moteč v šoli in seveda pozneje tudi v družbi.

Zakaj mislite, da so starši neuspešni?

To je predvsem kriza moralnih vrednot, starševstva kot takega. Tako, da mislim, da bi v tem času morali, ne samo moralno starševstvo utemeljevati, ampak pred starši postaviti zakonske

predpise, zakonske ovire in otroka zakonsko zaščitit, da bo starš opravljal svoje funkcije, in to sankcionirat, če starš ne opravlja svoje funkcije. Saj ne mislim samo na hranjenje, oblačenje, ampak ali starš uspe otroka nadzirat, ga uspe socializirat, ga uspe naredit čustveno stabilnega, ali mu pač to ne uspeva. In če je starš neuspešen, ne briga me, zakaj, mora družba poseči z zakonskim predpisom in staršu omejiti oziroma odvzeti starševstvo hitreje kot je. Mislim, da več ne velja to, da je boljše še tako slab starš, samo da je pravi starš.

➤ **Kaj je za vas moteče vedenje v razredu? Kakšni so za vas moteči učenci?**

Učenec ne sedi na miru, govori na glas, nima nobenih omejitev, ne razume osnovnih socialnih in moralnih principov, preprosto od tega, da bo sredi pouka vstal, da se bo sredi pouka zadržal, da niti približno ne razume, da bi bilo dobro, da bi pisal, tudi nobena sankcija več ni uspešna, zato ker otrok ne začuti več nobene sankcije, ker je v bistvu tudi skoraj več ni. Moralnih ovir pa tako nima, ker niso privzgojene dovolj močno.

➤ **Kako doživljate moteče vedenje oziroma kako zaznavate vedenjske in čustvene težave v razredu, pri učencih, ki jih poučujete? Kako doživljate posledice vedenjskih in čustvenih težav otrok v razredu?**

Za nas je v prvi vrsti to tako velika motnja, da moti pouk. Največkrat tudi rečem: »Ti motiš pouk, zaradi tebe je ob pouk dvajset učencev in ne dobijo ustrezne razlage.« Se pravi, časovno nam ovirajo izvedbo ure, ker se moraš z njim neprenehoma ukvarjat. Sošolci se počutijo nesigurne zaradi njihove agresije, ne samo verbalne in fizične agresije, ne nazadnje že sam obstoj takega učenca ogroža otroke in se ne počutijo več sigurne v takem razredu. Učenci dobijo negativen zgled in preprosto cel razred neha delati zaradi tega. Jaz kot učitelj zagotovo ne morem izvesti tistega, kar sem si zadal, ker se ukvarjam z discipliniranjem, ukvarjaš se s tem učencem.

➤ **Kaj se vam zdi pri delu (spopadanju) z motečim vedenjem najtežje?**

Najtežje je to, da nimaš nobenega drugega vzvoda v rokah, razen besede. To se pravi, da si moraš vzeti čas, se z njim pogovoriti, moraš ga pomirit, vsi ostali učenci čakajo. Ni nobenega preprostega, enostavnega vzvoda, da bi lahko z učencem končal. Se pravi, poslat ga ven,

preprosti idi, da v naslednjem trenutku tega učenca več ni. Preostane res samo to, da se ti z njim res ukvarjaš, ker je tam, prepuščen je tebi in ti si odgovoren zanj. Nimaš drugega izhoda, kot da, bom rekel v narekovajih, da z njim izgubljaš čas na račun vsega drugega dela.

- **Ali je otrok dobro seznanjen s pravili šole in vašimi pravili v razredu? Ali otrokom jasno postavite pravila in zahteve, ki jih od njih pričakujete? Ali se sami držite pravil, ki ste jim jih zastavili?**

Kar se tiče delovnih, učnih pravil, ki so vezana na učni proces, na preverjanje, ocenjevanje, mislim, da ta pravila učitelji dobro izrekamo, in jim več ali manj postaja jasno, tudi staršem. Ta pravila so dokaj jasna in učenci se jih držijo. Potem tudi ni konfliktov, če je jasno postavljeno. Učenec sprejme, kar koli pač je, od napovedanega do nenapovedanega spraševanja. Druga pravila pa so preohlapna oziroma jih sploh ni. Tudi ne vem, kaj bo z vzgojnimi načrti. To je spet ogromno časa in ogromno energije za zelo majhen učinek. Mi bi morali imeti vsaj nekaj, da bi v skrajnih primerih, ki se pojavljajo, morali imeti nekaj res rigoroznih ukrepov, ki preprosto končajo in poenostavijo postopek. Tu ne moremo v nedogled tega vleči, ker tu ni konca. Čeprav gre za čustvene ali pa socialne probleme ... čustveni še bolj, tu vemo, da se ga ne da preprosto odpraviti, ti lahko samo učenca eliminiraš ... bi bilo seveda zaželeno, da bi to možnost imeli, zato, ker preprosto preveč ljudi trpi in ves učni proces trpi. Preprosto bi to bilo treba eliminirati. Nočem reči, da je treba otroka s tem zapreti (eliminirati), ampak ti moraš imeti nek izhod, nek postopek, s katerim lahko eliminiraš ta problem, ki nastaja med teboj in čustveno ali socialno problematičnim učencem. Ta problem je treba odstraniti v nekem trenutku. Vsaj za nekaj časa, ker je nemogoče, da iz dneva v dan izgubljam pri istih problemih, na isti način energijo. Sedaj pa si moraš vzeti čas, ni drugega, zdaj ga ne moreš niti za pet minut uradno odstraniti. Četudi ga odstraniš in je na hodniku, kar mi včasih delamo, ga moraš videti, vedeti moraš, kaj dela, ne nazadnje ga moraš zaposliti, pomeni, da si za par metrov premaknil problem, še vedno pa ga nisi tako rešil, da bi se posvetil ostalim učencem in svojemu delu, ki si ga pripravil.

- **Ali si moteče vedenje otroka (intenzivnost, trajanje, pogostost) sprotno zapisujete?**

To, kljub vsemu, da imamo mapo opazanj, še kljub vsemu zelo, zelo redko zapisujemo. Zapisujemo samo skrajne primere, ki se nam zdijo ekscesni, problematični, skrajni, drugega

pa zelo malo. Tako da en takšen učenec napolni v enem letu tri do štiri liste samo, z majhnimi trivrstičnimi opazkami, in nič več. V bistvu bi pa moral vsak dan o njem pisat, kar pa ne delamo, saj dejansko že več ne vem, ali se to sploh splača, ali je dovolj časa, oziroma tega tako ni, si zapisovat, nenehoma, znova in znova isti problem. Po drugi strani pa je tudi res, da si subjektiven, da se preprosto navadiš. Učenec dela vedno isto, šele ko je tako ekscesen, skrajn, poseben, šele tisto potem zapišeš. Tiste njegove navadne zadeve, da se on v eni uri štirikrat vstane, se sprehodi po razredu, šilit svinčnik, obrisat nos, kakor koli hoče po svoje pritegnit pozornost, pa že več ne zapisujemo, potem mora bit že res neki skrajn primer.

- **Kakšne metode in oblike dela ste uporabili za zmanjševanje motečega vedenja v razredu? Kako in na kakšen način skušate zmanjšati (obvladati) učenca, ki je vedenjsko problematičen? Kako se spopadate s problemom motečega vedenja učenca v vašem razredu?**

Ne bi rekel. Pri pouku matematike je že pri samem predmetu nekaj na tem, tako da učenci matematiko že bolj resno jemljejo kot pa vzgojne predmete, ki včasih tudi niso bili ocenjeni, zdaj pač so, kot na primer glasba, likovna vzgoja, telesna vzgoja. To je ena prednost, ki jo imamo mi, matematiki. Po vsej verjetnosti imam v določeni meri jaz prednost kot moški, ker lahko nastopim z nekoliko večjo, bom rekel v narekovajih, silo, po drugi strani pa je pri dekletih slabost, ker se ti zdi, da deklet ne boš razumel, kaj se v njihovih glavicah mota. Tako da nimam nekih posebnih metod in oblik dela.

Kako pa se vi spopadate z motečim učencem?

V bistvu je to, v kolikor je to vsakodnevna rutina. V prvi vrsti je to, ali je učenec v okviru tistih svojih normalnih motenj, potem se skoraj s tem več ne spopadaš, ampak hočeš samo preživet to in nič ne narediš, razen če že preveč hodi, mu rečeš: »No, zdaj si se pa te že sprehodil!« Zadnje čase jih pošiljamo celo na hodnike, da se sprehodijo gor in dol, pa poskuša prit nazaj. Drugače pa ni ... še vedno ti ostane samo, da bi si vzel čas in se pogovoril, v kolikor ga pač najdemo.

- **Kakšne so vaše običajne reakcije na moteče vedenje? Ali so vaše odločitve, reakcije na vedenje nesistematične, odvisne od vašega razpoloženja?**

Po moje ne vedo, kako bom odreagiraj, in poskušajo prit do roba. Normalno, da takšen otrok želi prit do roba. Približno pa ti otroci vedo, da še lahko vstane, pa še nekaj naredi, ampak fora je v tem, da se ne ustavi. On gre, on išče zadevo, potiska tako daleč, se obnaša tako, da bo začutil, da pride do roba, da boš ti kot učitelj postavil mejo. On jo prav čaka. Ti moraš odreagirat, ti moraš na koncu postaviti črto, mejo, pa reči: »Zdaj pa si šel predaleč!« Problem je, če to narediš prehitro, ker potem ne bo ostalo nobenega manevrskega prostora, ker potem prideš do tega, sedaj sem postavil mejo, kaj pa zdaj. Po vsej verjetnosti vsi malo popuščamo, zato da mej ne postavimo prehitro, da si dajemo manevrski prostor, kar je mogoče dobro, ker učenec vseeno začuti neko določeno toleranco v učitelju. Tako, da če bi mu prehitro postavil mejo, je vprašanje za na primer zelo nemirnega učenca, ki se mu vidi, da je preplašen ali pa je imel slabo noč ali kaj podobnega, je res brez veze, da takoj planeš, ko prvič vstane, poskuša govorit, ne dela, se naslanja na mizo. Poskušaš mu dat nekaj manevrskega prostora, potem pa enkrat rečeš: »Zdaj pa dovolj.«

- **Na koga se obrnete, ko potrebujete pomoč pri obvladovanju motečega vedenja učenca?**

Največkrat na strokovno službo, dostikrat učenca skušamo tja, bom rekel, učenca potisnit, da se zadeva v razredu umiri. V glavnem niti ne pričakujem, da bo strokovna služba rešila primer, tudi ne psiholog, da bi v tistem trenutku rešil primer. Mogoče, če gre za neko hujšo čustveno razvrvanost, pošljemo učenca tja že zato, da se nekdo z njim v miru pogovori. To naredimo včasih, ko so otroci emocionalno prizadeti, v solzah, takrat rabiš več časa, takrat jaz prosim psihologinjo, da se z njimi pogovori, ampak to ni zaradi tega, da bi jaz imel mir, ampak zato, ker se mi zdi, da je ona res bolj primerna, bolj izobražena v vsakem primeru za te stvari, ima v tistem trenutku po vsej verjetnosti, upam, čas za to, ker ga jaz nimam. Otroku takrat rabi res posebno pozornost. Drugače pa skušam to sam rešiti. Včasih jih pošljem ven zaradi tega, da imam mir. Drugače pa ne pričakujem neke silne pomoči, ker se mi zdi, da zadeva ni sistemsko rešena in je ne pričakujem.

➤ **Kaj je po vašem mnenju ustrezna rešitev za preprečevanje vedenjskih in čustvenih težav učencev v osnovni šoli?**

Gotovo imet ljudi, ki bi imeli za njih čas. Takih ljudi je vedno manj na šoli. Na žalost so strokovne službe, ki pomagajo učiteljem, pa naj gre za psihologe, pedagoge, obremenjene s toliko drugega dela, da na žalost tega dela več ne opravijo tako, kot bi morale. Za kar so, za kar smo včasih rekli, da so psihologi na šoli, da bodo te stvari opravljali. Kaj jaz vem. Težko je reči. Nekaj bi se moralo zgoditi. Kaj? Vzet si več časa, več ljudi, to bi sigurno, zagotovo pomagalo, ampak jih res imet samo zato. Jih bo država dala?

➤ **Ali ste v času študija dobili zadostne/zadovoljive informacije o vedenjskih in čustvenih težavah otrok? Ste bili zadostno seznanjeni z metodami in oblikami dela oziroma kako otrokom z vedenjskimi in čustvenimi težavami ponuditi pomoč?**

Ne, jaz bi rekel, da zagotovo ne. Razen tega, če jaz zdaj pomislim, ko se moram ukvarjat z vzgojnimi načrti in pisanjem individualiziranih programov, vsi učitelji neznansko jamramo, tudi mlajši učitelji, ki bi naj bili boljši, bolj izobraženi, jamrajo, da tega ne znamo napisat in v bistvu res ne znamo. Jaz opažam, ker je že toliko časa, odkar sem končal šolanje, da mi manjka besed, formulacij, da potrebuješ strokovnjaka. Mi imamo, hvala bogu, mlajšo psihologinjo, pedagoge, ki zdaj prihajajo iz šol in so v tem trenutku znatno bolj izobraženi, kot smo mi, da nam pomagajo s temi formulacijami. Preprosto mi nimamo formulacij v glavah, mi ne znamo sformulirat misli, strokovni jezik nam peša, ker se s tem nikoli nismo ukvarjali pošteno. Zagotovo smo bili preslabo izobraženi v času šolanja. Če jaz pogledam tam noter, ne dobim nič. Če pogledam, kako se napiše individualiziran program, tega ni v izobraževanju. Tega jaz ne razumem. Preprosto, šli bomo tja, da nas bodo naučili pisat, naučili te bodo vsaj približno formulirat nekatere misli, tudi nekatere diagnoze, ki jih moramo pravzaprav mi znat prebrat in bi jih morali znat prepisat oziroma izreči sami. Tega mi ne znamo izrekat in tega ni. In kar se tiče samih posebnosti. Jaz si lahko vzamem nekaj literature in se naučim, ampak vseeno se mi zdi, da bi nas morali izobraziti za to, ne pa nas popolnoma prepustiti samoiniciativnemu izobraževanju. Mislim, da to ni prav. Tu smo vsi bos. Tudi mlajši kolegi. Opažam, da so včasih celo še slabši na področju pedagoško-psiholoških znanj. Sploh teh specialno pedagoških, psiholoških znanj. Tega ni, je premalo, če so z vsem tem začeli, bi nas morali izšolat.

12.9 Intervju 2 (urbano okolje)

Spol učitelja: ženski

Starost: 51 let

V kateri triadi poučujete? II. in III. triada

Koliko časa ste zaposleni v šolstvu? 30 let

Izobrazba: višja izobrazba (Pedagoška akademija, glasba)

Otroci, pri katerih zaznavate vedenjske in čustvene težave, predstavljajo težavo in problem, s katerim se vsakodnevno srečujete pri svojem delu. Moteč vedenjski vzorec je pogosto ovira tudi v življenju otrok samih, še posebej pri vzpostavljanju socialnih interakcij z vrstniki in odraslimi.

➤ Kaj menite o otrocih z vedenjskimi in čustvenimi težavami?

To je vedno, jaz mislim, odraz njihovega družinskega življenja. Mislim, da je najpogosteje to.

➤ Kaj se je po vašem mnenju spremenilo v družbi, da se osnovne šole spopadajo s problemi vedenjsko motečih učencev?

Jaz mislim, da prevelika zaposlenost staršev ali obratno. Nezaposlenost staršev in s tem povezane finančne težave in čustvene in stiske staršev, ki se prenašajo na otroke. Na drugi strani pa starši, ki so preveč zaposleni in nimajo časa za otroke.

➤ Kaj je za vas moteče vedenje v razredu? Kakšni so za vas moteči učenci?

Otroci, ki so za moj okus problematični, so tisti otroci, ki se ne držijo pravil, recimo, da motijo delo skupine, da vreščijo med urami, da se mečejo po tleh, valjajo, tudi takšne imamo. Skratka. Ne upoštevajo navodil, da delajo nekaj kontra, da nagajajo. To je meni moteče.

- **Kako doživljate moteče vedenje oziroma kako zaznavate vedenjske in čustvene težave v razredu, pri učencih, ki jih poučujete?**

Meni pobere veliko energije, ker moram mirit tega otroka. Koncentracija pade in se mi zdi, da pouk ne poteka tak kvalitetno, ker se pač preveč ukvarjaš z umiritvijo teh otrok. In teh je vedno več, ki motijo pouk.

- **Kako doživljate posledice vedenjskih in čustvenih težav otrok v razredu?**

To so posledice motenj. Pa mogoče tudi tvoja nerazpoloženost zaradi tega, al pa kaj jaz vem. Slabša volja, ki jo potem tudi seveda otroci začutijo. Namesto, da bi bil dobre volje, te razkurijo, pa si slabe volje. In tudi zato ni pouk tak prijeten. Takrat, kadar se to zgodi. Saj, hvala bogu, to ni vsako uro, ne.

- **Kaj se vam zdi pri delu (spopadanju) z motečim vedenjem najtežje?**

Jaz mislim, da premalo strokovnega znanja. Mene niso učili, kako umirit, kako ukrotit, kako ravnati s temi otroki. Mene so bolj učili poučevanja, tak da se v bistvu ukvarjamo s temi otroki bolj po svojem lastnem občutku. To me moti malo, al pa to mi manjka. Poleg tega pa, da bi bilo mogoče več strokovnih delavcev na razpolago, da bi v takem trenutku, ko se to zgodi, lahko odpeljal, lahko bi se tisti pogovoril z njim. Da bi ga mogoče lahko iz razreda odstranil. Dostokrat pa to ni mogoče, ne.

- **Ali je otrok dobro seznanjen s pravili šole in vašimi pravili v razredu? Ali otrokom jasno postavite pravila in zahteve, ki jih od njih pričakujete?**

Jaz mislim, da so ta pravila tako enostavna in tako jasna, da ni potrebno razlagati ne vem kolikokrat, kakšna so pravila vedenja pri pouku. Če bi vsaj minimalno se držali teh pravil, mislim, da bi bilo čisto v redu. Mislim, da jih vsi zelo dobro razumejo in točno vejo. In da če jih kršijo, jih ne kršijo zaradi tega, ker jih ne razumejo, ampak iz drugih razlogov.

➤ **Ali se sami držite pravil, ki ste jim jih zastavili?**

Tudi se zgodi, da ne. Ja. Nisem čisto dosledna, ne. Včasih nekaj zagrozim, pa pol tega, recimo, kaj jaz vem ... ja popustim ne, ja.

➤ **Ali si moteče vedenje otroka (intenzivnost, trajanje, pogostost) sprotno zapisujete?**

Jaz zase nič ne pišem. Pišemo v zvezke opažanj, ne. Ampak tu je spet stvar takšna, ne, da recimo, kaj jaz vem. V tistem hipu, ko se to zgodi, nimaš časa it to pisat. Jaz pa odkrito priznam, da jaz zelo hitro tudi pozabljam. Da, recimo, če ne zapišem takoj po uri, se zgodi, da čez teden dni se ne spomnim, kaj je bilo, če me nekdo vpraša. Se je že zgodilo, da so starši prišli, pa nisem znala točno povedat, kaj se je zgodilo. Slabe stvari res hitro pozabljam. Nekak jih ... tak da bi bilo mogoče dobro res zapisat. Zapisujem pa ne.

Imate knjigo opažanj ali vedenja?

Vsak razred ima zvezek opažanj in po uri pri učencih potem lahko napišeš opažanja. Dobre stvari, slabe stvari, zvezki so kr polni. Kr pišemo redno, ne.

Poimensko so ti zvezki?

Poimensko za vsakega učenca nastavljeno, posebej pa še splošna opažanja za ves razred.

➤ **Kakšne metode in oblike dela ste uporabili za zmanjševanje motečega vedenja v razredu? Kako in na kakšen način skušate zmanjšati (obvladati) učenca, ki je vedenjsko problematičen? Kako se spopadate s problemom motečega vedenja učenca v vašem razredu?**

Ja, pri glasbi je zelo težko, da bi takega učenca posebej zaposlila, da bi mu dala neko delo. Lahko bi, no, ampak navadno poskušam na malo humoren način ga pritegnit. Se mi zdi, da je to včasih najbolj učinkovito. Čeprav vedno ne gre, ne. Včasih ti živci popustijo, pa si malo glasen, ne. Pa ravno kontra reakcijo doživiš. Dostikrat, ne. Tak da jaz poskušam bolj s pogovorom kot pa z drugo obliko dela, ne. Razen, če ga pošljem iz učilnice, pa rečem, da naj v delovnem zvezku si pač sam izpiše, izpolni al pa kaj takšnega.

Kam pa recimo ga pošljete lahko, h komu mora iti, ali je lahko na hodniku?

Potem ga pošljem, al grem jaz, ali pa ga nek učenec spremlja. Poiščemo nekoga ki je prost. Sedi pri tajnici, če nikogar drugega ne najdemo. Ali pedagoginja, pač nekoga iščemo.

Pa se to obnese? Potem recimo naredi to delo?

Ja, največkrat ja. Ker mu drugega ne preostane.

- **Kakšne so vaše običajne reakcije na moteče vedenje? Ali so vaše odločitve, reakcije na vedenje nesistematične, odvisne od vašega razpoloženja?**

Jaz najprej opozorim, potem pa postanem pri pogostejšem opozarjanju tudi glasnejša. Kar glasno opozarjam potem, če se ne umiri hitro, ne.

- **Na koga se obrnete, ko potrebujete pomoč pri obvladovanju motečega vedenja učenca?**

Psihologinjo, pedagoginjo.

- **Kaj je po vašem mnenju ustrezna rešitev za preprečevanje vedenjskih in čustvenih težav učencev v osnovni šoli?**

Ne vem. Mislim, da ... Nimam recepta res ne. Nisem tolko pametna. Jaz mislim, da še drugi ne vejo, ki so pametnejši pa bolj strokovno usposobljeni. Ne vem.

- **Ali ste v času študija dobili zadostne/zadovoljive informacije o vedenjskih in čustvenih težavah otrok? Ste bili zadostno seznanjeni z metodami in oblikami dela oziroma kako otrokom z vedenjskimi in čustvenimi težavami ponuditi pomoč?**

Mi sploh nismo bili seznanjeni.

- **Ali ste po vašem mnenju ustrezno seznanjeni ter poznate vzroke in pojavne oblike vedenjskih in čustvenih težav otrok ter možnosti preprečevanja, zmanjšanja oziroma odpravljanja le-teh v osnovni šoli?**

Jaz mislim, da premalo vemo, da jih bolj po občutku razumemo, zakaj je temu tako, pa da jih poskušamo razumet. Sicer pa mislim, da premalo vemo. Tudi mislim, da smo premalo obveščeni. Zdaj v bistvu so to stvari, ne, ki jih strokovne službe vodijo, in o teh otrocih ne govorijo, ne. Tako, da mi recimo v razredu marsikdaj ne vemo, kaj se s kakšnim otrokom dogaja, ne. Mogoče, če bi vedli za neke probleme, ki se pojavijo v družini. Recimo ločitev al pa, kaj jaz vem, kaj takšnega pa ... da bi mogoče tudi v razredu drugače odreagiral, pa drugače gledal na takšnega otroka mogoče tudi, ampak ne vemo. Recimo tudi nismo seznanjeni. Večkrat mogoče v tem smislu krivico otroku narediš, ker ne veš, kakšna je situacija doma, ne. Dostkrat, recimo, zvemo kasneje, kaj je bilo, da se je nekaj dogajalo v družini. Mislim, da premalokrat to vemo. Samo to so kot neke strokovne tajne, ki jih pač moramo mi al zaslutiti al pa tud lahko kak narobe odreagiraš.

12.10 Intervju 3 (urbano okolje)

Spol učitelja: ženski

Starost: 47 let

V kateri triadi poučujete? III. triada

Koliko časa ste zaposleni v šolstvu? 27 let

Izobrazba: višja izobrazba (Pedagoška akademija, matematika in fizika)

Otroci, pri katerih zaznavate vedenjske in čustvene težave, predstavljajo težavo in problem, s katerim se vsakodnevno srečujete pri svojem delu. Moteč vedenjski vzorec je pogosto ovira tudi v življenju otrok samih, še posebej pri vzpostavljanju socialnih interakcij z vrstniki in odraslimi.

➤ Kaj menite o otrocih z vedenjskimi in čustvenimi težavami?

Jaz mislim, da veliko teh težav pride predvsem iz družine, ne. Če doma ni urejeno tak, da otroci vejo, kaj bi morali, kaj je prav in kaj ni prav, potem se to pojavi tudi v šoli. In če v šoli niso jasno postavljena pravila, potem se otrok pač zgubi v tem. Ne ve, kaj lahko, kaj se pri nekem procesu sme in potem je tu neki kaos nastane, ne. Če pa se otroku postavijo jasna pravila, to lahko, to je tak in tak, potem jaz mislim, da otrok ve, kaj se mora napraviti in kako naj se obnaša. Je pa res, da so tud izjeme. To je dejstvo.

➤ Kaj se je po vašem mnenju spremenilo v družbi, da se osnovne šole spopadajo s problemi vedenjsko motečih učencev?

Jaz mislim, da ni samo družina, da se je tud spremenila vrednota učiteljskega poklica. Učiteljski poklic je včasih bil neka vrednota, danes je to čist razvrednoteno, ne. Jaz v glavnem vidim, da če ti otroku ne poveš, pa tud staršem ne poveš, ne, ker jaz mam mislim ... moja navada je takšna. Jaz če otroka vzamem v šestem razredu, ker sem tud razredničarka. Jaz staršem že na prvem roditeljskem sestanku povem, kaj pomeni učiteljski poklic. In če starš doma enkrat udari čez učitelja, potem učitelj avtoriteto izgubi, ne. In to jim jaz povem. Zato jaz mislim, da tud več ali manj nekih strašnih težav v razredu nimam, ne. Tud pri starših ne. Saj se najdejo, ne, primeri, ko neki starš, pač ... saj to je dejstvo, da starš drugače razmišlja

kot pa učitelj, ampak več ali manj je potrebno seznanit, ne. Je pa res, da je odnos starši šola ... tu je konfliktna situacija, ne.

Zakaj pa mislite, da je prišlo do tega sedaj v današnjem času, da se je toliko razvrednotil poklic učitelja?

Dosti so tudi mediji krivi. Jaz mam ta občutek, da mediji enostransko prikazujejo informacije, da velikokrat ne povejo vse strani in pride do neke dezinformacije in potem je tu kratki stik.

Zakaj mislite, da je učitelj v današnji družbi manj vreden kot pa nekoč, da je včasih vseeno veljal za neko avtoriteto ali pa za nekoga, ki je predstavljal neko znanje najverjetneje?

Verjetno, da je znanje predstavljal. Saj ni problem znanje, ne. Jaz mislim, da je problem to, da si lahko vsi vse povemo. Ampak velikokrat pač ena stran ne razume pravilno, ne. Torej gre za dezinformacijo, ne. Ali je tista ta druga stran premalo seznanjena in ne pozna vseh stvari.

➤ **Kaj je za vas moteče vedenje v razredu? Kakšni so za vas moteči učenci?**

No, po mojem mnenju je moteč otrok, recimo, da ga je težko zmotivirati, da nekaj dela. Da ga pač poskušaš na vse načine motivirati, ampak on še pač vedno dela nekaj po svoje, ne. Moteč otrok recimo za mene je tudi v razredu taki, ki si stvari ne prinese, ne opravi vsega dela, tak kot smo se dogovorili, ker potem ne more delat v razredu, ne. Ker mu manjkajo stvari. Zato ker jaz sama z neko tako disciplino v bistvu nimam problemov, ne. Pač jaz sem taka, da si v razredu ... mi se v začetku leta dogovorimo tak in tak in tak, otroci točno tista pravila poznajo, oni vejo, kaj oni lahko, oni vejo tudi, kaj jaz od njih pričakujem, oni vejo, kaj oni od mene lahko pričakujejo, in v bistvu nekih takih težav ni, ne.

➤ **Kako doživljate moteče vedenje oziroma kako zaznavate vedenjske in čustvene težave v razredu, pri učencih, ki jih poučujete? Kako doživljate posledice vedenjskih in čustvenih težav otrok v razredu?**

No, jaz sem ugotovila, da če otrok je taki, da ima težave, pol pač stopiš do njega, pa rečeš tak in tak ne gre, ne, če ti nekih stvari zraven nimaš, ne, je treba do drugič nekaj popraviti. Je pa recimo moteče za mene, če si otrok ne prinese, ampak jaz sem pri svoji praksi ugotovila, da popolnoma nič ne naredim, če jaz vztrajam pri nekem. Te pač vzamem geometrijsko orodje, svoje pa mu dam. In otrok dela, ne. Saj dostikrat je res, da je otrok kriv, da si stvari poleg ne prinese, ne. Je pa res, da imam tudi primere, ko otroku starši ne zagotovijo osnovnih stvari, ki

jih mora pri pouku imet. Potem mu pač jaz posodim geometrijsko orodje, ne. Za mene ni moteče, če otrok pride brez svinčnika v razred, pride brez geometrijskega orodja v razred, zato ker imamo v razredu rezervo. Ker smo se tak zmenili, ne. In jaz potem otroku tisto dam in on lahko dela, ne. Je pa res, da se pa ob koncu ure zmeniva, da tak enostavno ne gre, da vsi imamo pravila in da se jih moramo držat.

➤ **Kako doživljate posledice vedenjskih in čustvenih težav otrok v razredu?**

No. Imela sem že recimo otroka, ki mu ni bilo nič za delat, ne. To je ena taka motnja, ne. In enostavno on je v tisti uri gledal pač v zrak, ne. In nič. Jaz sem naredila tak, da sem mu rekla: Ostani v odmoru tu, pa se bova midva zmenila.« Al tak gre naprej al tak ne gre naprej, ne. In z enim takim otrokom pač si vzameš čas nekaj minut, pa če je treba tudi dvajset minut, se usedeš, pa se z njim pogovoriš in potem otrok vidi, da to tak ne gre, ne. To dostikrat zaleže, ne. Take odprte, recimo pogovorne ure. Enostavno ga pokličeš, ga zadržiš in na nek način mu dopoveš, da to tak ne gre, ne

➤ **Kaj se vam zdi pri delu (spopadanju) z motečim vedenjem najtežje?**

Ja, najhujše je, če otrok vztraja pri neki taki zadevi, ne. To vidiš, recimo. Vidiš ga, da mu enostavno ni. Najtežje je to, ko, recimo, pride starš, pa ti pove, da je doma pač otrok ... ene in določene stvari povedal, da to tak ne gre in tisto stvar odobrava, ne. To je najbolj moteče. V takem primeru jaz potem ... enostavno sem ugotovila po tolkih letih dela, da je najboljša, če pokličeš starša in otroka skupaj. Mu stvar poveš. Začneš s tem vse, kar je dobro pri njem, ne, to je najbolj pomembno, da ne udariš takoj po otroku, tisto kar je negativno. In enostavno je treba staršu in otroku pokazati, da so dobre stvari in da je tudi on sposoben. Da ni tisto moteče vedenje potem tisto glavno, ne kar ... in je, to zaleže. To so uspešne metode, ne.

➤ **Ali je otrok dobro seznanjen s pravili šole in vašimi pravili v razredu? Ali otrokom jasno postavite pravila in zahteve, ki jih od njih pričakujete?**

No, jaz učim samo matematiko. To je že en taki predmet, kjer otroci verjetno ga drugače doživljajo, ker je po moje tudi malo pogojeno tudi od staršev, ne. Matematika pač je en taki predmet, kjer že starši doma ... jaz recimo sem ena taka oseba, ne, ki pač sem si že sama pri sebi postavila jasne cilje, kaj je treba napraviti in prvih štirinajst dni vztrajam. Torej ni

popuščanja, ne. Zakaj je to tak. Mogoče zato, ker sem jaz sama naletela na enga takega pedagoga pri, katerem sem delala prakso, pa sem delala strokovni izpit, in zgleda, da mi je to tud malo vcepo v glavo, pa po moje sem tudi sama taka oseba, ne. In jaz recimo, če dobim otroke v šestem razredu, ko jih prvič vidim ... štirinajst dni je neizprosno. Ni nobene tolerance. In otroci se navadijo, ne. In potem je to prirojeno, kot da je prirojeno, ne. In oni enostavno točno vejo, ne. Torej mi se v tistih štirinajstih dnevih zmenimo. Tak in tak je. Oni točno vejo in nikoli ni nobenga barantanja. Ne pri ocenjevanju, ne pri domačih nalogah, več ali manj ne pri prinašanju stvari. V glavnem oni se držijo dogovorov, jaz pa tudi, ne. Pri meni se recimo ne zgodi, da jaz ne bi prinesla kontrolne naloge naslednji dan nazaj, če je to naslednja ura. Oni točno vejo, ne. In ni nekih tistih, ne vem kakih, ne ... da bi imeli neke konfliktne situacije, ne.

➤ **Ali se sami držite pravil, ki ste jim jih zastavili?**

Vedno. Vedno. Ker za moje pojme je to osnova. Ker, če ti popuščaš, potem otroci vejo, da te pvozijo. Če pa ti pri sebi ugotoviš, da je red, potem se oni tud navadijo reda.

➤ **Ali si moteče vedenje otroka (intenzivnost, trajanje, pogostost) sprotno zapisujete?**

No, jaz si zabeležim take stvari in potem tud starše seznanim. Sem pa ugotovila recimo, da to niso učenci, ki bi imeli izrazite neke učne težave, ne. Da danes ugotavljam, da so otroci zelo pozorni na vsako besedo, ki jo učitelj pove, da se ... ker verjetno se tud doma o tem pogovarjajo, ne. Da pa otrok velikokrat razume po svoje, ne. In v takem primeru jaz pač reagiram tak, da otroka pokličem k sebi, da pove on svoje, mu povem jaz svoje in da zadevo razčistima, ker v vsakem primeru lahko pride do dezinformacij. Je pa res, da recimo danes otroci so ... deset let nazaj ... veliko bolj, kak bi rekla, samozavestni. Pridejo, vprašajo, se postavijo za svoje pravice, ki jih imajo, ne. Tak da je to potrebno razjasnit.

- **Kakšne metode in oblike dela ste uporabili za zmanjševanje motečega vedenja v razredu? Kako in na kakšen način skušate zmanjšati (obvladati) učenca, ki je vedenjsko problematičen? Kako se spopadate s problemom motečega vedenja učenca v vašem razredu?**

No, jaz mislim, da je učinkoviti prvi stik z otroci, ne. Tak sem jaz ugotovila. Po tolkih letih prakse sem jaz ugotovila, da je treba si red vzpostaviti prvih štirinajst dni. To je nujno potrebno, ne. In zdaj po tolkih letih jaz ugotavljam, da se glas širi pred mano. Da otroci vejo, če bodo dobili to in to učiteljico, oni točno vejo, kaki red to je, ne. To se pravi, nekak se že glas širi pred mano, ne. In to je tisto, kar je zaleglo, ne. Vejo, kak je zadeva, ne.

- **Kakšne so vaše običajne reakcije na moteče vedenje? Ali so vaše odločitve, reakcije na vedenje nesistematične, odvisne od vašega razpoloženja?**

No, jaz nikoli recimo ne povzdignem glasa v razredu. Nikoli, ne. Moja komunikacija z otroci je čisto normalna, tak kot zdaj govorim, ne. S tem, da vztrajam. Ko govorim jaz, učenci mene poslušajo. Potem imajo pa učenci svoj čas, da oni svoje stvari povejo. Ne glede na to, je otrok moteč ali ni moteč, ga poslušamo vsi, ne. On mora svoje povedati. Potem pa, če gre to za vedenjsko motenega otroka, je tak, da jaz nikoli, recimo, ne rešujem take zadeve med vsemi, ampak se z otrokom individualno pogovorim. Če otrok želi, lahko ima tudi koga drugega zraven, pa ne glede na to, da sem jaz, sama sebi bi lahko rekla, da sem močna avtoriteta. Nimam problemov s tem, da otroci ne bi prišli k meni, pa vprašali, zakaj je to tak in tak, ne. Tak da jaz mislim, da me otroci kr doživljajo ... da sem odprta, da se da, je pa res, da sem stroga in da od svojega ne odstopam.

- **Ali so vaše odločitve, reakcije na vedenje nesistematične, odvisne od vašega razpoloženja?**

Nikoli, nikoli. Vedno vejo, kak odreagiram. To so zdaj že navajeni. Sem razredničarka in nikoli jih ni strah, zato ker vejo, da sem vedno na njihovi strani, ne. Tak da s te strani me poznajo in vedno vejo, da jih bom zaščitla.

- **Na koga se obrnete, ko potrebujete pomoč pri obvladovanju motečega vedenja učenca?**

Običajno jaz grem k pedagoginji, ne. To je šolska pedagoginja in potem se najprej midve zmeniva, kako in kaj, pa zadevo pač predebatirava in potem najprej se otroka pokliče, da se zadeva razjasni, ne. V krogu treh (razrednik, pedagoginja, učenec), potem se pa odločimo, kako in kaj naprej.

- **Kaj je po vašem mnenju ustrezna rešitev za preprečevanje vedenjskih in čustvenih težav učencev v osnovni šoli?**

No, jaz mislim da, pri sebi sem v glavnem ugotovila, da je vedno fajn, če se jaz z otrokom sama pogovorim. Ločeno. Potem pa jaz pač povem pedagoginji, da se midve tudi ločeno dogovoriva, kako in kaj, potem pa otroka najprej in potem se komaj s starši dogovarjamo, ne.

- **Ali ste v času študija dobili zadostne/zadovoljive informacije o vedenjskih in čustvenih težavah otrok? Ste bili zadostno seznanjeni z metodami in oblikami dela oziroma kako otrokom z vedenjskimi in čustvenimi težavami ponuditi pomoč?**

Mislim, da niti pod približno ne. Niti približno ne. Sicer mi smo imeli razvojno psihologijo in te stvari, ampak to ne. Je pa res, da pri nas, na naši šoli imamo ogromno izobraževanj v tej smeri. Tak da smo seznanjeni s to zadevo, ne. Tudi imamo ogromno delavnic tudi v samem šolskem krogu, ne. Ali pa kakega zunanjega strokovnjaka, tak da na tem področju pa res imamo informacije.

- **Ali ste po vašem mnenju ustrezno seznanjeni ter poznate vzroke in pojavne oblike vedenjskih in čustvenih težav otrok ter možnosti preprečevanja, zmanjšanja oziroma odpravljanja le-teh v osnovni šoli?**

Jaz mislim, da tega nikoli ni dovolj, ker se vedno pojavljajo nove oblike. Tak da izobraževati se je na tem področju treba stalno.

12.11 Intervju 4 (urbano okolje)

Spol učitelja: ženski

Starost: 28 let

V kateri triadi poučujete? III. triada

Koliko časa ste zaposleni v šolstvu? 5 let

Izobrazba: univerzitetna izobrazba (profesorica slovenskega jezika)

Otroci, pri katerih zaznavate vedenjske in čustvene težave, predstavljajo težavo in problem, s katerim se vsakodnevno srečujete pri svojem delu. Moteč vedenjski vzorec je pogosto ovira tudi v življenju otrok samih, še posebej pri vzpostavljanju socialnih interakcij z vrstniki in odraslimi.

➤ Kaj menite o otrocih z vedenjskimi in čustvenimi težavami?

To so otroci, ki so vedno bolj opazni in vedno več se jih pojavlja v oddelkih, hkrati pa predstavljajo kr velik zalogaj za učitelje.

Zakaj so velik zalogaj za učitelje? Kaj se ti zdi tako težko?

Komunikacija, odnos do dela, odnos do ostalih učencev, do starejših, do kolektiva. Zakaj? Predvsem spremembe v družbi, družina izgublja tisto prvotno svojo funkcijo, premalo imajo časa drug za drugega, se ne poznajo.

➤ Kaj se je po vašem mnenju spremenilo v družbi, da se osnovne šole spopadajo s problemi vedenjsko motečih učencev?

Težko rečem za razliko včasih. Ampak verjetno prelaganje odgovornosti staršev na ramena drugih in podaljševanje ostajanja v šoli do poznih popoldanskih ur.

➤ Kaj je za vas moteče vedenje v razredu? Kakšni so za vas moteči učenci?

Nespoštljiv odnos do učitelja, odgovarjanje, jezikanje, fizično obračunavanje z ostalimi učenci, vpadanje v besedo, neopravljanje šolskega dela.

- **Kako doživljate moteče vedenje oziroma kako zaznavate vedenjske in čustvene težave v razredu, pri učencih, ki jih poučujete? Kako doživljate posledice vedenjskih in čustvenih težav otrok v razredu?**

Osebnostno prekinem z delom, ga opozorim, se kr pogovorim, mogoče odstranim učenca iz razreda, ampak da ga imam na očeh, da počaka na hodniku do zvonjenja, pozovem starše.

- **Kako doživljate posledice vedenjskih in čustvenih težav otrok v razredu?**

Posledica za učenca je ta, da če se ponavlja vedenje kljub opozorilu, sledi vzgojni ukrep oziroma predlog, da se izreče vzgojni ukrep, mogoče kakšna dodatna domača naloga. Predvsem razgovor je tisti v situaciji. Pa poskušat, da se vživi v nekoga, ki ga on moti, ne.

- **Kaj se vam zdi pri delu (spopadanju) z motečim vedenjem najtežje?**

Čas, ki ga imaš. Zmanjkuje časa, včasih že energije, ker ni učinka. Pa predvsem nobenih orodij nimaš, s katerimi bi lahko konkretno kaj spremenil pri vedenju.

Se izboljša stanje recimo ko rešuješ te težave ali ne?

Z vztrajnostjo pa z natančnimi pravili in merili, ki jih postaviš, se malo omili. Pa seveda, če so tukaj na strani tvoji še starši.

- **Ali je otrok dobro seznanjen s pravili šole in vašimi pravili v razredu? Ali otrokom jasno postavite pravila in zahteve, ki jih od njih pričakujete?**

Na začetku šolskega leta pravila postavimo skupaj, izberemo ne preveč veliko pravil, ampak pravila, za katera se jih skušamo vsi držati, tako učenci kot tudi sama. S temi pravili so dobro seznanjeni, tudi s šolskim redom so seznanjeni skozi publikacijo šole in pa tudi nekaj razrednih ur je posvečeno pravilom, hkrati pa so seznanjeni tudi s prekrški oziroma s kaznimi, ki sledijo, če se takšna dejanja ponavljajo skoz in skoz.

Ti jim jasno postaviš svoja pravila recimo za tvoj del pouka na začetku leta, kaj pričakuješ, zahteve recimo?

Ja, ja.

➤ **Ali se sami držite pravil, ki ste jim jih zastavili?**

Zagotovo poskušam kdaj kaj preložiti, že zaradi časovne stiske oziroma tudi od učenca do učenca so razlike. Včasih mogoče kateremu dopustim več kot drugemu, tako da ne morem biti do vseh enako dosleden, se pa poskušam držati.

➤ **Ali si moteče vedenje otroka (intenzivnost, trajanje, pogostost) sprotno zapisujete?**

Ja, v zvezku vodim in vpisujem kakšne opombe. Ne vedno, ampak mogoče, ko se težave pojavijo izraziteje.

➤ **Kakšne metode in oblike dela ste uporabili za zmanjševanje motečega vedenja v razredu? Kako in na kakšen način skušate zmanjšati (obvladati) učenca, ki je vedenjsko problematičen? Kako se spopadate s problemom motečega vedenja učenca v vašem razredu?**

To so kakšne skupne naloge učencev, kjer morda predelajo kakšno temo, jo predstavijo, se o njej potem skupaj tudi pogovorimo.

Torej vezano na snov?

Ne, tudi na pravila, ne. Na pravila. Potem vživljanje oziroma igra vlog v okviru pouka, pa tudi v okviru razrednih ur, ne. Predvsem to.

Kaj pa še kaka druga mogoče... ne vem v trenutku, ko je učenec moteč pri pouku, če mogoče še takrat kaj posebnega uporabiš ne vem kako stvar, ki je učinkovita?

To so, zdaj to je bolj pri mlajših učencih, pri mojih ne več, so kakšni znaki oziroma pomagala, ki jih motivirajo, in neka obljubljen nagrada, ki ni prevelika, ampak je ob koncu, ne vem, ali leta oziroma po dogovoru.

➤ **Kakšne so vaše običajne reakcije na moteče vedenje? Ali so vaše odločitve, reakcije na vedenje nesistematične, odvisne od vašega razpoloženja?**

Mislim, da pričakujejo reakcijo. Nisem impulzivna in kolerična, tako da približno vedo. Začnemo s pogovorom, pa s kakšno razjasnitvijo okoliščin, zakaj je do tega prišlo, pa poskušamo se pogovoriti, da v prihodnje tega ne bi bilo.

Kr pri pouku ali se s posameznim učencem posebej mogoče potem pogovoriš?

Če je zelo moteče, že takoj pri pouku, če ne, pa potem tudi individualno, ostane po pouku, se na štiri oči pogovoriva.

- **Na koga se obrnete, ko potrebujete pomoč pri obvladovanju motečega vedenja učenca?**

Mogoče za nasvet sodelavka, vodstvo šole, svetovalna služba. Na koncu pa tudi starše povprašam morda če poznajo vzrok vedenja svojega otroka. Pa da skupaj poskušamo najt rešitev.

- **Kaj je po vašem mnenju ustrezna rešitev za preprečevanje vedenjskih in čustvenih težav učencev v osnovni šoli?**

Predvsem zelo dosledno pa spoštljivo sodelovanje starši, učenec, učitelj in pa predvsem, kako doma gradijo odnos do drugih.

Bi se moralo z družino več delat al si kaj druga imela v mislih?

Ja, predvsem družina.

- **Ali ste v času študija dobili zadostne/zadovoljive informacije o vedenjskih in čustvenih težavah otrok?**

Teoretično informacij ja, praksa je pa nekaj drugega. In v praksi se moraš znajt na koncu čisto sam.

Ste bili zadostno seznanjeni z metodami in oblikami dela oziroma kako otrokom z vedenjskimi in čustvenimi težavami ponuditi pomoč?

Sem bila, ja, seznanjena.

Teoretično torej, praktično pa ne?

Praktično tudi na par primerih, ampak od posameznika je potem odvisno, ne, kakšno metodo potem uporabiti, kdaj in kako, ne.

- **Ali ste po vašem mnenju ustrezno seznanjeni ter poznate vzroke in pojavne oblike vedenjskih in čustvenih težav otrok ter možnosti preprečevanja, zmanjšanja oziroma odpravljanja le-teh v osnovni šoli?**

Ne, menim da nikoli nisi dovolj seznanjen. Tudi po tridesetih letih in več delovne dobe.